

Ralf Schneider

Forschendes Lernen in der Lehrerbildung

Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des
Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative
Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
in der Fakultät 12 Erziehungswissenschaft und Soziologie an der
Technischen Universität Dortmund

Erstgutachter: Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt

Hochschuldidaktisches Zentrum, Fakultät 12 Erziehungswissenschaft und Soziologie,
Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik

Zweitgutachter: Prof. Dr. Michael Bräutigam

Fakultät 16 Kunst- und Sportwissenschaft, Institut für Sport und Sportwissenschaft

eingereicht:

15. Oktober 2008

Lesehinweise:

In der vorliegenden Arbeit findet durchgehend eine männliche Schreibweise Verwendung. Dies soll ausdrücklich nicht diskriminieren, sondern nur den Lesefluss erleichtern.

„Forschendes Lernen“ ist innerhalb der hochschuldidaktischen Diskussion in der Reform der Lehrerbildung als Kennzeichnung eines Konzepts zu einem feststehenden Begriff geworden und wird deshalb groß geschrieben.

Gliederung

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Kapitel 1 Einleitung | 9 |
| Kapitel 2 Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft | 20 |
| Kapitel 3 Das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens | 63 |
| Kapitel 4 Das Praxisstudienkonzept „Berufspraktisches Halbjahr“ | 82 |
| Kapitel 5 Kompetenzerwerb in der universitären Lehrerbildung am Beispiel „Schulentwicklung“ | 98 |
| Kapitel 6 Forschungsmethodologie: Qualitative Sozialforschung | 123 |
| Kapitel 7 Inhaltsanalytische Auswertungen | 155 |
| Kapitel 8 Resümee und Ausblick..... | 306 |
| Kapitel 9 Bibliographie | 342 |
| Kapitel 10 Verzeichnis der Abbildungen | 360 |
| Kapitel 11 Anhang | 362 |

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Kapitel 1 Einleitung | 9 |
| 1.1 Einführung | 9 |
| 1.2 Erkenntnisinteressen und Untersuchungsabsichten | 11 |
| 1.3 Aufbau der Arbeit | 15 |
| Kapitel 2 Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft | 20 |
| 2.1 Lehrerbildung in Deutschland: Ein Rückblick auf Stationen des Reformdiskurses seit den 1990er-Jahren | 20 |
| 2.2 Respezifizierung der Reformoptionen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung | 24 |
| 2.2.1 Exkurs: Wirksamkeitserwartungen und Wirksamkeitsmessungsprobleme in der Lehrerbildungsreform | 26 |
| 2.2.2 Rekurs: Eine mikrodidaktische Modellversuchs- und Forschungsperspektive | 29 |
| 2.3 Konsequenzen für eine Lehrerbildungsforschung | 30 |
| 2.4 „Praxisstudien“: Verortung von Wissenschaft im Berufsfeld. Professionsorientierung durch die Relationierung differenter Wissensformen | 32 |
| 2.5 Praxis als Praktikum in der 1. Phase der Lehrerausbildung | 35 |
| 2.5.1 Das wissenschaftlich-fachkulturelle Selbstverständnis oder die „disziplinierte“ Tradition | 38 |
| 2.5.2 Der handlungsorientierte Berufsfeldbezug oder die Verwaltung eines Mythos | 40 |
| 2.6 Das doppelte Praxisproblem | 41 |
| 2.6.1 Exkurs: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Entwicklung von Praxisbezügen | 44 |
| 2.6.2 Rekurs: Praxisbezüge und das Unverhältnis zur Wissenschaft | 45 |
| 2.7 Wissenschaftlichkeit in der Praxis – Praxis als Kriterium von Wissenschaftlichkeit | 53 |
| 2.8 Professionalisierung im Spannungsfeld differenter Wissensbereiche | 56 |
| Kapitel 3 Das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens | 63 |
| Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel des Leitmotivs | 63 |
| 3.1 Verwendung von Wissen unter der Last der Autonomie | 63 |
| 3.2 Hochschuldidaktische Varianten | 67 |
| 3.2.1 Reflexives Lernen | 67 |
| 3.2.2 Fallorientiertes Lernen | 68 |
| 3.2.3 Forschendes Lernen | 69 |
| 3.3 Forschendes Lernen: Entwicklung akademischer Kompetenzen durch Teilhabe an der Wissenschafts- und Praxiskultur zur Anbahnung professioneller Relationierungsprozesse | 70 |
| 3.3.1 Forschendes Lernen im Spiegel seiner Entwicklung seit den 1970er-Jahren | 71 |
| 3.3.2 Exkurs: Referenzprobleme bestehender Praxiskonzeptionen | 74 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Kapitel 4 Das Praxisstudienkonzept „Berufspraktisches Halbjahr“ | 82 |
| 4.1 Einordnung und Zielsetzung..... | 82 |
| 4.2 Zur konzeptionellen Ausrichtung | 83 |
| 4.3 Entwicklungslinien des Modellprojektes – Einbindung in den Reformprozess | 86 |
| 4.4 Das „Berufspraktische Halbjahr“ als didaktisches Labor für Forschendes Lernen... | 92 |
| Kapitel 5 Kompetenzerwerb in der universitären Lehrerbildung am Beispiel „Schulentwicklung“ | 98 |
| 5.1 Problematisierung der Ausgangslage | 98 |
| 5.2 Schulentwicklung zwischen Organisation und Profession | 100 |
| 5.3 Lehrerkompetenzen in Prozessen der Schulentwicklung – empirische Befunde ... | 109 |
| 5.4 Schulentwicklung: Analyse von Schulprofilen. Erweiterung des Kompetenzprofils durch Forschendes Lernen | 115 |
| Kapitel 6 Forschungsmethodologie: Qualitative Sozialforschung | 123 |
| 6.1 Grundannahmen und Merkmale qualitativer Sozialforschung..... | 124 |
| 6.2 Praxis entwickelnde Forschung im Spiegel der Aktionsforschung und des „mode2“-Forschungsparadigmas | 128 |
| 6.3 Exposition der Methodenwahlentscheidung..... | 141 |
| 6.4 Explication der Methodenwahl | 145 |
| 6.5 Die qualitative Inhaltsanalyse als Methode der Datenerhebung | 147 |
| 6.5.1 Verortung im methodischen Spektrum qualitativer Sozialforschung..... | 147 |
| 6.5.2 Die qualitative Inhaltsanalyse | 148 |
| 6.5.3 Einleitung zur qualitativen Inhaltsanalyse studentischer Ausarbeitungen zum Praxisstudienbaustein „Schulentwicklung“ | 152 |
| Kapitel 7 Inhaltsanalytische Auswertungen | 155 |
| 7.1 Kontextualisierung und methodische Spezifizierung | 155 |
| 7.2 Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz als Grundlage empirischer Schulprofilanalysen | 158 |
| 7.3 Pilotphasen des Modellprojektes und Kennzeichnung der Entwicklungsstufen | 162 |
| 7.4 Die Textkörper I – IV | 163 |
| 7.4.1 Textkörper I: | 163 |
| 7.4.2 Textkörper II: | 164 |
| 7.4.3 Textkörper III: | 165 |
| 7.4.4 Textkörper IV:..... | 165 |
| 7.5 Textkörper I..... | 167 |
| 7.5.1 Analyseeinheiten und Kategorienbildung | 167 |
| 7.5.2 Analysekriterien | 168 |
| 7.5.2.1 Analyseeinheit 1 | 168 |
| 7.5.2.1.1 Schulprofilanalyse I (Koproduktion)..... | 168 |
| 7.5.2.1.2 Schulprofilanalyse II | 169 |
| 7.5.2.1.3 Schulprofilanalyse III (Koproduktion)..... | 171 |
| 7.5.2.1.4 Schulprofilanalyse IV | 174 |
| 7.5.2.1.5 Schulprofilanalyse V | 176 |
| 7.5.2.2 Analyseeinheit 2 | 177 |

| | | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.5.2.2.1 | Verwendung von Fachbegriffen..... | 178 |
| 7.5.2.2.2 | Frequenzanalyse der verwendeten Fachbegriffe | 179 |
| 7.5.2.2.3 | Zwischenfazit zum Gebrauch von Fachsprache..... | 181 |
| 7.5.2.3 | Analyseeinheit 3..... | 183 |
| 7.5.2.4 | Analyseeinheit 4..... | 184 |
| 7.5.2.5 | Analyseeinheit 5..... | 185 |
| 7.5.2.5.1 | Analyse der Schulprofilanalyse I: | 185 |
| 7.5.2.5.2 | Analyse der Schulprofilanalyse II: | 186 |
| 7.5.2.5.3 | Analyse der Schulprofilanalyse III: | 188 |
| 7.5.2.5.4 | Analyse der Schulprofilanalyse IV: | 188 |
| 7.5.2.5.5 | Analyse der Schulprofilanalyse V: | 189 |
| 7.5.3 | Analyse, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse..... | 190 |
| 7.5.3.1 | Schulprofilanalysen zwischen „naiven“ Eigensystematiken und theoriegeleiteten Analysekonzepten | 190 |
| 7.5.4 | Zur Konzeption der Praktikumsschule als Ganztagschule..... | 191 |
| 7.5.4.1 | Probleme der Datenerhebung | 191 |
| 7.5.4.2 | Notwendigkeit der Unterscheidung von Schulprofil und Schulprogramm..... | 192 |
| 7.5.5 | Resümee | 192 |
| 7.6 | Textkorpus II..... | 194 |
| 7.6.1 | Analyseeinheiten | 194 |
| 7.6.2 | Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 1 auf der Ebene des Mikrosystems..... | 196 |
| 7.6.2.1 | Untersuchungskategorien der Mikrosystemebene (die räumlichen Gegebenheiten einer Schule im Nahbereich) | 196 |
| 7.6.2.2 | Untersuchungskategorien der Mikrosystemebene (die räumlichen Gegebenheiten einer Schule im Schulumfeld in den Grenzen des Schulbezirks)..... | 197 |
| 7.6.2.3 | Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 2 auf der Ebene des Mikrosystems (personelle Ausstattung und Umgebung der Schule)..... | 198 |
| 7.6.2.4 | Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 3 auf der Ebene des Mikrosystems (situative Umgebung) | 199 |
| 7.6.2.5 | Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 4 auf der Ebene des Mesosystems | 199 |
| 7.6.2.6 | Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 5 auf der Ebene des Exosystems | 200 |
| 7.6.2.7 | Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 6 auf der Ebene des Makrosystems | 200 |
| 7.7 | Analyse, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse | 200 |
| 7.7.1 | Auswertung und Interpretation der Analyseeinheit 1: Mikrosystemebene, die räumliche Umgebung einer Schule: Nahbereich (Schulgebäude, unmittelbares Schulgelände) | 200 |
| 7.7.2 | Kategorie 1: Handskizze des Gebäudegrundrisses..... | 200 |
| 7.7.2.1.1 | Schulgebäude:..... | 200 |
| 7.7.2.1.2 | Schulhof und unmittelbare Schulumgebung..... | 202 |
| 7.7.2.2 | Kategorie 2: Maßstabsgetreue Zeichnung des Gebäudegrundrisses | 203 |
| 7.7.2.2.1 | Schulgebäude..... | 203 |
| 7.7.2.2.2 | Schulhof und unmittelbare Schulumgebung..... | 204 |
| 7.7.2.3 | Kategorie 3: Architektenzeichnung oder baubehördliche Zeichnung des Grundrisses | 206 |
| 7.7.2.3.1 | Schulgebäude und unmittelbare Schulumgebung..... | 206 |
| 7.7.2.3.2 | Schulhof und unmittelbare Schulumgebung..... | 208 |
| 7.7.3 | Analyse, Auswertung und Interpretation der Analyseeinheit 1: | 209 |
| 7.7.3.1 | Naive Kartierungen (1. Semester):..... | 209 |
| 7.7.3.2 | Kategorie 2: Einfache Kartierungen und/oder Notizen, Tonbandaufzeichnungen als Mittel der Datenerfassung | 211 |

| | | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 7.7.3.3 | Kategorie 3: Kartierungen (teildifferenziert):..... | 215 |
| 7.7.3.4 | Kategorie 4: Kartierungen (differenziert): | 217 |
| 7.7.4 | Auswertung und Interpretation der Analyseeinheit 2 auf der Ebene des Mikrosystems (personelle Ausstattung und Umgebung der Schule) | 220 |
| 7.7.4.1 | Kategorie 1: Untersuchung des Grades der Vollständigkeit ausgewerteter Personalangaben | 220 |
| 7.7.4.1.1 | Differenziertheit der Angaben..... | 225 |
| 7.7.4.1.2 | Schwierigkeiten und Lücken der Datenerhebung..... | 226 |
| 7.7.4.1.3 | Umfang der Auswertung..... | 226 |
| 7.7.4.2 | Analyse der Auswertung profilbestimmender Aspekte auf der Ebene des Personals..... | 227 |
| 7.7.4.3 | Auswahl von Methoden zur adäquaten Analyse der personellen Umgebung..... | 230 |
| 7.7.5 | Auswertung und Interpretation der Analyseeinheit 3: Mikrosystemeebene, die situative Umgebung einer Schule | 230 |
| 7.7.5.1 | Grad der Trennschärfe zwischen situativen und räumlichen sowie personellen Aspekten..... | 231 |
| 7.7.5.1.1 | Analysen zur Kategorie 1 | 231 |
| 7.7.5.1.2 | Analysen zur Kategorie 2 | 232 |
| 7.7.5.1.3 | Analysen zur Kategorie 3 | 233 |
| 7.7.5.2 | Werden die analysierten situativen Aspekte auf die Entwicklung des Schulprofils bezogen? | 233 |
| 7.7.5.2.1 | Analysen zur Kategorie 1 | 233 |
| 7.7.5.2.2 | Analysen zur Kategorie 2 | 234 |
| 7.7.5.2.3 | Analysen zur Kategorie 3 | 235 |
| 7.7.5.3 | Wie sind die Daten zur situativen Umgebung gewonnen worden? | 235 |
| 7.7.5.4 | Zwischenresümee | 236 |
| 7.7.6 | Auswertung und Interpretation der Analyseeinheit 4: Mesosystemeebene | 237 |
| 7.7.6.1 | Analysen zu Kategorie 1 | 237 |
| 7.7.6.2 | Analysen zu Kategorie 2 | 238 |
| 7.7.6.3 | Analysen zu Kategorie 3 | 239 |
| 7.7.7 | Auswertung und Interpretation zu Analyseeinheit 5: Exosystemeebene | 243 |
| 7.7.7.1 | Analysen zu Kategorie 1 | 244 |
| 7.7.7.2 | Analysen zu Kategorie 2 | 244 |
| 7.7.7.3 | Analysen zu Kategorie 3 | 246 |
| 7.7.8 | Auswertung und Interpretation zu Analyseeinheit 6: Makrosystemeebene | 248 |
| 7.7.9 | Zusammenfassende Auswertung und Interpretation der Ergebnisse | 248 |
| 7.8 | Textkorpus III..... | 250 |
| 7.8.1 | Analyseeinheiten und Kategorienbildung | 251 |
| 7.8.2 | Allgemeiner Analyseleitfaden | 252 |
| 7.8.2.1 | Schulprofilanalyse I | 256 |
| 7.8.2.2 | Schulprofilanalyse II | 257 |
| 7.8.2.3 | Schulprofilanalyse III | 258 |
| 7.8.2.4 | Schulprofilanalyse IV | 259 |
| 7.8.2.5 | Schulprofilanalyse V (Koproduktion) | 260 |
| 7.8.2.6 | Schulprofilanalyse VI | 261 |
| 7.8.2.7 | Schulprofilanalyse VII | 262 |
| 7.8.2.8 | Schulprofilanalyse VIII | 264 |
| 7.8.2.9 | Schulprofilanalyse IX..... | 265 |
| 7.9 | Vergleichende und zusammenfassende Auswertung und Interpretation der Einzelergebnisse..... | 266 |
| 7.9.1 | Vergleichende Auswertung und Interpretation der Einzelergebnisse zu Analyseeinheit B | 266 |
| 7.9.1.1 | Aufbau der Arbeit | 268 |
| 7.9.1.2 | Fragestellung..... | 269 |

| | | |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.9.1.3 | Bedeutungseinordnung | 270 |
| 7.9.1.4 | Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner) | 271 |
| 7.9.1.5 | Empirische Methoden..... | 272 |
| 7.9.1.6 | Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage | 273 |
| 7.10 | Forschendes Lernen. Ein Leitfaden zum Selbststudium (Anhang) | 274 |
| 7.11 | Textkorpus IV: | 276 |
| 7.11.1 | Analyseeinheiten und Kategorienbildung | 277 |
| 7.11.2 | Examensarbeit I..... | 279 |
| 7.11.3 | Examensarbeit II..... | 280 |
| 7.11.4 | Examensarbeit III..... | 282 |
| 7.11.5 | Examensarbeit IV | 284 |
| 7.11.6 | Examensarbeit V | 285 |
| 7.11.7 | Examensarbeit VI | 287 |
| 7.11.8 | Examensarbeit VII | 289 |
| 7.11.9 | Examensarbeit VIII | 290 |
| 7.11.10 | Examensarbeit IX | 291 |
| 7.11.11 | Examensarbeit X (Koproduktion) | 292 |
| 7.11.12 | Examensarbeit XI | 294 |
| 7.12 | Auswertung der Arbeiten..... | 295 |
| 7.12.1 | Auswertung zu Analysekategorie 1..... | 295 |
| 7.12.2 | Auswertung zu Analysekategorie 2..... | 295 |
| 7.12.3 | Auswertung zu Analysekategorie 3..... | 296 |
| 7.12.4 | Auswertung zu Analysekategorie 4..... | 297 |
| 7.12.5 | Auswertung zu Analysekategorie 5..... | 299 |
| 7.12.6 | Auswertung zu Analysekategorie 6..... | 300 |
| 7.12.7 | Auswertung zu Analysekategorie 7..... | 301 |
| 7.12.8 | Auswertung zu Analysekategorie 8..... | 303 |
| Kapitel 8 Resümee und Ausblick..... | | 306 |
| 8.1 | Die Argumentation im Rückblick | 307 |
| 8.2 | Ergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung | 312 |
| 8.2.1 | Ergebnisse der Analysen zu Textkorpus I | 313 |
| 8.2.2 | Ergebnisse der Analysen zu Textkorpus II | 314 |
| 8.2.3 | Ergebnisse der Analysen zu Textkorpus III | 316 |
| 8.2.4 | Ergebnisse der Analysen zu Textkorpus IV | 318 |
| 8.3 | Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? | 324 |
| 8.4 | Kompetenzentwicklung in situierten Lernumgebungen..... | 331 |
| 8.5 | Ausblick auf die Stellung Forschendes Lernen im Curriculum lehrerausbildender Studiengänge | 338 |
| 8.6 | Erträge der Arbeit..... | 340 |
| Kapitel 9 Bibliographie | | 342 |
| Kapitel 10 Verzeichnis der Abbildungen | | 360 |
| Kapitel 11 Anhang | | 362 |

Kapitel 1 Einleitung

1.1 Einführung

Obwohl das „Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handeln [...] als das in der Geschichte der Lehrerbildung meist diskutierte Thema angesehen werden“ (Blömeke 2001, 2) kann, bleibt es weiterhin ungelöst. Die Diskussion darüber, welche Bedeutung Praxisphasen innerhalb der universitären Lehrerbildung haben bzw. haben sollen, hat – insbesondere nach den Ergebnisveröffentlichungen der nationalen und internationalen Vergleichsuntersuchungen über Schülerleistungen – als kritische Argumentationsfolie auch Eingang ins Gesamtgesellschaftssystem gefunden, meistens zugunsten eines Rufes nach Erhöhung der Praxisanteile und zu Ungunsten einer theoretisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit schulischer Praxis.

Im universitären Lehrerbildungssystem wird das Verhältnis von Theorie und Praxis entlang der Frage nach Form und Funktion schulpraktischer Studien diskutiert und hat sich – so eine These dieser Arbeit – als ein strukturell neues Problem der Universitäten nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen und der Integration der gymnasialen und volksschulischen Lehrerbildungssysteme niedergeschlagen und auf Dauer gestellt.

Dieser Diskurs findet in der vorliegenden Arbeit unter der Frage, wie eine Verbindung zwischen Wissenschafts- und Praxissemantik durch eine Neukonzeption von Praxisbezügen hervorgebracht werden kann, die in beiden Bezugsrichtungen und zu beiden Referenzsystemen Anschlussmöglichkeiten herstellt, seine Fortsetzung. Dabei wird die Argumentation um eine Neukonzeption von „Praxisstudien“ einerseits entlang des Reformdiskurses in der Lehrerbildung und andererseits im Spannungsfeld der differenten Lehrerbildungstraditionen verortet.

Mithin ist damit die Absicht verbunden, Einblicke in die Erkenntnishaltung bzw. in die Entwicklungsmöglichkeit eines wissenschaftlichen Habitus von Studierenden in und an der Praxis zu gewinnen (vgl. Schlömerkemper 2003), die sich in der Vorbereitung auf schulpraktische Studien nicht mehr nur an normativ gewonnenen Vorannahmen über die Gestaltung einer „Best practice“ orientieren und vorschnell einer „Dignität der Praxis“¹ das Wort reden, sondern Praxis mit Kriterien wissenschaftlicher, d.h. methoden-

¹ In der Argumentation wird an dieser Stelle nicht eine „Dignität“ in Abrede gestellt, sondern aus hochschuldidaktischer Perspektive und im Hinblick auf berufssozialisatorische Effekte die Frage gestellt, was es für eine wissenschaftliche Ausbildung mittel- und langfristig auch berufsbiographisch bedeutet, wenn die Rezeption wissenschaftlichen Wissens stärker an nicht wissenschaftlichen Kriterien orientiert ist.

geleiteter Erkenntnisgewinnung, begegnen. Insofern besteht das besondere Interesse darin, Erkenntnisse bzw. Anhaltspunkte darüber zu gewinnen, ob, wie und mit welchen Wirkungen innerhalb der universitären Lehrerbildung Praxisstudien organisiert und gestaltet werden können, in denen die Studierenden an forschungsbezogenen und an den Kriterien wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung orientierten Lernprozessen und zugleich an Prozessen der Entwicklung handlungsbezogener Kompetenzen teilhaben und in biographisch bedeutsame Zusammenhänge bringen können.

Im Rahmen der Konzeption, der wissenschaftlichen Begleitung und Begleitforschung des Modellprojekts „Berufspraktisches Halbjahr (BPH) – Forschendes Lernen in Praxisstudien“ hat sich für mich eine Gelegenheit ergeben, mich vertiefend mit der Bedeutung unterschiedlicher Praxiszugänge (wissenschaftsorientiert – handlungsorientiert) zu befassen.

In der Zeit als Lehrer war ich im besonderen Maße vom Diktat bzw. von der Dynamik systemeigener Informationsgewinnung, -verarbeitung und -interpretation im System Schule betroffen. Innerhalb dieses Referenzsystems waren Möglichkeiten zu einer analytischen und reflexiven Distanznahme zu den Vor- und Nachteilen (zumindest) eigener Routinebildungen und -handlungen, gemessen an der hohen Verantwortung, durch geeignete Lernsituationen für nachhaltige Bildungs- und Erziehungsprozesse Sorge zu tragen, marginal. Rückblickend war die frühe Beteiligung an der Referendarausbildung und die Annahme universitärer Lehraufträge, die mir eine gewisse Distanz zum eigenen Handeln ermöglichten, Ausgangspunkt dafür, mich mit dieser Diskrepanz unterschiedlicher, wie Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992, 1992b) formulieren, „Logiken“ und den möglichen Verbindungsvorstellungen (Takt, Theorie der Praxis, Vermittlung, Verwissenschaftlichung, Technologisierung, Transfer, Transformation, Relationierung) zu beschäftigen.

Als Lehrender der Erziehungswissenschaft habe ich mich an der berufspraktischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden am Reformmodellprojekt schulpraktische Studien (vgl. Glumpler 1996) beteiligt, in denen neben der traditionellen Erprobung von unterrichtlicher Kompetenz (s.o.) eine zunehmend systematischere Schulentwicklung fokussierende Perspektive schon im ersten Studienabschnitt gelegt wurde.

Mit der Beteiligung an der Entwicklung, Erprobung und Begleitung des Modellprojekts „Berufspraktisches Halbjahr“, in dem auf Zeit eine Art „experimentelles Subsystem“ (vgl. Fairweather 1967, Schneider/Wildt 2002) innerhalb bestehender Studienstrukturen entstand, konnte ich mich einerseits mit dem hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens selbst auseinandersetzen und zugleich im Curriculumbaustein „Schulentwicklung“ Strategien zur Gestaltung eines Perspektivenwechsels im Zugang auf schulische Praxisfelder entwickeln, erproben, analysieren und reflektieren.

Die aus diesem Kontext der Modellprojektentwicklung gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse finden sich als Grundidee in der neuen Lehramtsprüfungsordnung (LPO 2003) und in modifizierter Form im Modellversuch Theorie-Praxis-Modul der Technischen Universität Dortmund wieder (vgl. Arens/Kovermann/Schneider/Sommerfeld 2006), werden aber nicht in die empirischen Analysen dieser Arbeit miteinbezogen.

1.2 Erkenntnisinteressen und Untersuchungsabsichten

Die Erkenntnisinteressen und Untersuchungsabsichten dieser Arbeit sind wie folgt zu präzisieren: Zentraler Gesichtspunkt dieser Untersuchung ist die Frage nach geeigneten Reformstrategien zur Gestaltung von Praxisphasen in Form von Praxisstudien (Schneider/Wildt 2002), die einen Beitrag zum Abbau des antinomischen Verhältnisses von Theorie und Praxis, also der Diskrepanz zwischen akademischer Bildung und berufsbezogener Ausbildung in der Lehrerausbildung, leisten können. Dabei liegt das Interesse weniger auf einer historisch-systematischen Erfassung, Nachzeichnung, Analyse und Einordnung dieses Theorie-Praxis-Problems vor dem Hintergrund seiner Entwicklungen vom 19. zum 20. Jahrhundert, wie es u.a. Homfeld (1978), Tack (1982) und Schubert (2003) unternommen haben², sondern vielmehr in dem Versuch, durch eine hochschuldidaktische Innovationsstrategie innerhalb bestehender, historisch gewachsener Ausbildungsstrukturen Veränderungen an bestehenden Lehr-Lernprozessen herbeizuführen und zu untersuchen.

Im Fokus dieser Innovationsstrategie steht die Gestaltung eines Studienformats nach dem hochschuldidaktischen Prinzip des „Forschenden Lernens“, das vor der Zielperspektive pädagogischer Professionalisierung mit den Möglichkeiten experimentiert, Zugänge zum pädagogischen Feld Schule in den Bereichen Schulentwicklung, pädagogische Diagnostik und Unterrichtsentwicklung zu eröffnen, die sowohl anschlussfähig an das Diskurssystem der Wissenschaft als auch an das Handlungs- und Berufsfeld Schule sind.

Das vor dieser Zielperspektive entwickelte phasenübergreifende Modellprojekt „Berufspraktisches Halbjahr“ (vgl. Glumpler 1999, Glumpler/Wildt 2000, Schneider/Wildt 2002, 2003, 2004, Berkemeyer/Schneider 2006) ist in seiner Konzeption und dem Selbstverständnis aller Beteiligten³ nach ein „didaktisches Labor“, das neben beste-

² Dabei geht es aber nicht um eine geschichts- und kontextlose Betrachtung eines Modellversuchs, sondern um Einsichtnahme in die Entwicklung der Lehrerausbildung nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Strukturen der Universitäten und dabei insbesondere um eine Darstellung und Analyse der Problemlage, die sich durch die strukturelle Kopplung zweier gegensätzlicher Lehrerausbildungstraditionen im Hinblick auf das Verständnis von Wissenschaft und Beruf ergeben hat.

³ Die Beteiligten an diesem Projekt waren im einzelnen Lehrende der 1. Phase, Seminar- und Fachleiter der 2. Phase, Schulleiter, Lehrer, die als Mentoren das Projekt begleiten, Vertreter des zuständigen Schulamtes und der Bezirksregierung sowie Vertreter des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung/MSWF.

henden Studien- und Prüfungsordnungen als „experimentelles Subsystem“ auf Zeit innerhalb dieser und affin zu diesen koexistiert und so ermöglicht, unterschiedliche Untersuchungen und didaktische Arrangements in diesem Feld durchzuführen und zu erproben, ohne den organisatorischen Rahmen eines „normalen“ Studienablaufs zu sprengen. In den Mittelpunkt der Arbeit rückt daher eine für die Gesamtkonzeption entscheidende Frage, welche Arbeitsleistungen („Learning outcomes“) die Studierenden im Hinblick auf die Zielsetzung, Begleitung, Beratung und systemischen Analyseinstrumente in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981), die im Einzelnen im Kapitel 7 ausgearbeitet werden, im forschenden Lernprozess hervorgebracht haben. Dieses wird inhaltsanalytisch am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“ untersucht. Die Auswahl dieses thematischen Bausteins und eine entsprechende Bedeutungszuweisung für die vorliegende Untersuchung liegen u.a. darin begründet, dass trotz eines sukzessiven Verankerungsprozesses der Verantwortung für Schulentwicklung im Leitbild und im Selbstverständnis professioneller Berufsausübung (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, Bildungskommission NRW 1995, Kiper 2001, Keuffer/Oelkers 2001⁴) bis zum Zeitpunkt des Modellprojektes Schulentwicklung ein lehrerausbildungsdidaktisch kaum bearbeiteter Inhaltsaspekt in den Lehramtsstudiengängen⁵ war. Insofern liegt auf der Auswertung der Ergebnisse der qualitativ-inhaltsanalytischen Untersuchungen ein zentraler Fokus, der durch Reinterpretation und Rekontextualisierung dieser Befunde sowohl Aufschluss über didaktische Potentiale zur Initiierung von Lernprozessen durch forschende Bezüge liefert als auch Ausgangspunkt für die Exploration der Frage ist, welche Kompetenzentwicklungen durch Forschendes Lernen möglich sind bzw. welche Kompetenzentwicklungsprozesse, gemessen an dem Entwurf eines qualitativ differenzierenden Kompetenzstufenmodells (siehe Kapitel 8), zu erwarten sind und welche strukturellen Änderungen sich daraus für die universitäre Lehrerbildung und eine noch zu entwickelnden Didaktik der Lehrerbildung ergeben. Im Einzelnen liegen daher dieser Arbeit folgende, in einen systemischen Zusammenhang eingebundene Erkenntnisinteressen und Untersuchungsabsichten zu Grunde:

1. Darstellung und Analyse der Grundannahmen einer im Professionalisierungsprozess situierten wissenschaftsorientierten Lehrerbildung und Interpretation des Praxisbezuges im Spiegel von Lehrerbildungsreformen im Zuge der Integration der pädagogischen Hochschulen in die Universitäten.

⁴ In der Reform der Lehrerbildung der Universität Hamburg ist „Schulentwicklung“ eins von drei prioritären Themen.

⁵ Obwohl Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund innerhalb der Erziehungswissenschaft institutionell verankert ist, gibt es kein Lehrangebot für Lehramtsstudierende im Bereich Schulentwicklung, das auf die besondere Erkenntnis- bzw. Lernhaltung abgestimmt ist und Fragen der Schulentwicklung in das Professionsprofil zukünftiger Lehrer zu integrieren versucht.

2. Entwurf des didaktischen Konzepts „Forschendes Lernen“ als mögliches Leitmotiv in einer Reform der Lehrerbildung und Analyse der Konstitutionsbedingungen dieser Reformstrategie im Kontext derzeitiger Ausbildungsstrukturen.
3. Kontextualisierung, Darstellung und Analyse des Modellprojekts „Berufspraktisches Halbjahr“ als professionsorientierte Gestaltung von Praxisbezügen (schulische, hochschulische Praxis wie auch Lernpraxis der Studierenden) im Verantwortungsbereich von Wissenschaft.
4. Theoretische und empirische Rekonstruktionsversuche von Kompetenzerwerb am Beispiel Schulentwicklung aus berufsforschender Perspektive.
5. Entwurf und Kontextualisierung eines forschenden Praxisbezuges am Beispiel Schulentwicklung und entsprechende empirische Analyse studentischer Arbeiten.
6. Exploration von Kompetenzentwicklungsprozessen durch Forschendes Lernen am Beispiel eines Kompetenzstufenmodells.
7. Entwicklungspotentiale einer Didaktik der Lehrerbildung zu einer berufsorientierten Wissenschaft (Formatierung des Lernens durch Forschen).

Bei der systematischen Entfaltung der Untersuchung hinsichtlich der zentralen Frage, ob Forschendes Lernen eine Strategie zur Integration theoretischer und berufsbezogener Wissensbestände darstellen kann, ist es entscheidend festzuhalten, dass es sich um einen komplexen, voraussetzungsvollen Lehr-Lernprozess handelt, für den es im erziehungswissenschaftlichen, lehramtsbezogenen Studium (an der Universität Dortmund) keine strukturellen, organisatorischen und personellen Entsprechungen gab. Insofern bildet das Modellprojekt „Berufspraktisches Halbjahr“ innerhalb bestehender universitärer Lehrerbildung(-spraxis), wie oben bereits angedeutet, eine soziale Konstruktion, die als „experimentelles Subsystem“ bzw. „didaktisches Labor“ überhaupt erst Handlungsmuster des didaktischen Typs „Forschendes Lernen“ hervorzubringen versucht und dadurch für empirische Analysen Zugänge eröffnet. Innovationsstrategisch zielt das Modellprojekt mit seiner professionstheoretischen und phasenübergreifenden Ausrichtung darauf, Anhaltspunkte dafür zu finden, welche Veränderungsprozesse sich durch die Formatierung des Lernens durch Forschen in den folgenden Praxisfeldern ergeben bzw. ergeben können, wenn sich

1. hochschulische Praxis, also die Gestaltung der Lehre, zu einem Ort forschungsbezogener Auseinandersetzung mit schulischen Praxisfeldern entwickelt,
2. schulische Praxis zu einem Ort der Durchführung forschungsbezogener Auseinandersetzung Studierender entwickelt,
3. studentische Lernpraxis gleichgewichtig zwischen wissenschaftlichem und berufshandlungsbezogenem Wissen verortet,

4. in der Praxis der zweiten Phase (Referendariat) sich wissenschafts- und forschungsbezogene Auseinandersetzung mit Problemen des Berufsfeldes fortsetzt,
5. die Praxis der dritten Phase (Beruf) sich als Ort der praxisbezogenen Forschung wie der Ermöglichung weiterer forschungsbezogener Auseinandersetzung von Studierenden etabliert.

In der vorliegenden Arbeit werden aber nicht alle Praxisfelder in gleicher Weise in die Analysen mit einbezogen werden können. Die Komplexität des zugleich und an unterschiedlichen Orten stattfindenden Prozesses von Praxisentwicklungen – auf die Organisation wie auf das Lernen selbst bezogen – zwingt zur Komplexitätsreduktion⁶ des Gegenstands- bzw. Forschungsfeldes. Dadurch, dass der zentrale Fokus auf der Gewinnung von Erkenntnissen über die Entwicklung eines „neuen“ Typus hochschulischen Lernens im Lehramtsstudium liegt, wird eine Reduktion auf die Lernentwicklungen Studierender, die sich im Prozess eigenen Forschens erst ergeben, vorgenommen und am Prozess der unterschiedlichen Praxisentwicklungsphasen sichtbar gemacht. Mit der Fokussierung studentischer Lernleistungen und der inhaltsanalytischen Auswertung ihrer schriftlichen Arbeiten, die in der zeitlichen Folge der Modellprojektphasen untersucht werden, wird in einem ersten Schritt der Prozess dieser lernparadigmatischen Neuorientierung selbstständigen und selbstgesteuerten Lernens im Format Forschen aufgezeigt werden können. Zugleich wird in einem zweiten Schritt der Frage nachgegangen, welche Lehr-Lernarrangements unter welchen strukturellen, organisatorischen, personellen und inhaltlich-curricularen Bedingungen Aufschlüsse darüber geben können, wie diese studentischen Lernleistungen hervorgebracht worden sind, also welche Praxisentwicklungen sich auf der Ebene der Hochschule, der Schule und des studentischen Lernens im Prozess der Modellprojektentwicklung ergeben haben. Als soziales, d.h. auf die Entwicklung neuer Interaktionsformen und Praxen ausgelegtes Projekt, entspricht es trotz des experimentellen Charakters nicht den strengen Kriterien eines Experiments. Von daher kann eine solche Praxis entwickelnde Forschung (vgl. Flehsig 1974, Dauber/Fuhr 2002a, Fuhr 2002, Gibbons/Limoges/Nowotny/Schwartzmann/Scott 1994), mit welcher Erkenntnislimitierung auch immer verbunden, nicht in der Orientierung am empirisch-analytischen Forschungsparadigma entfaltet werden⁷, sondern muss, wie noch in Anlehnung an das „mode2-Forschungsparadigma“ von Gibbons u.a. (1994) zu zeigen sein wird, unter Kriterien

⁶ Die nach Luhmann aber wieder, unter einer bestimmten Funktion, einen Komplexitätsaufbau zur Folge hat.

⁷ Im Zentrum der Entwicklung einer Methodologie erziehungswissenschaftlicher Handlungsforschung stand das Ziel, eine kritische Gegenposition zu der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft zu beziehen, da diese die „Erkenntnisziele ihrer Untersuchungen ausschließlich aus den Bedürfnissen der Theorie bzw. administrativer Auftraggeber herleite“, des weiteren „die Versuchspersonen in einem Status hält, der ihnen Lernmöglichkeiten verbietet und (...) die untersuchten Individuen weder an der Auswertung der Ergebnisse beteiligt noch sie über die Forschungsergebnisse informiert“ (vgl. Krüger 1997, S. 190 f.).

eines quasi-experimentellen Designs mit heuristischer Funktion, auch für potentielle Anschlussforschung im „mode1-Forschungsparadigma“ (ebd.), gestellt werden. In diesem Sinne steht für die vorliegende Untersuchung die Nachzeichnung von Stadien der Praxisentwicklungen in der Funktion, durch die gleichzeitige Erzeugung einer wissenschaftsorientierten Beobachtungsperspektive der Studierenden durch forschende Lernprozesse wie auch eine wissenschaftsorientierte Beobachtungsperspektive für die Beobachtung dieser Lernprozess (vgl. Luhmann 1990, 106 ff.), die suggestive Wirksamkeit praktischer Handlungskräfte zu neutralisieren.

1.3 Aufbau der Arbeit

Aus den bisherigen Darstellungen von Erkenntnisinteressen und Untersuchungsabsichten ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit:

Nachdem im ersten Kapitel die thematischen Umriss der Arbeit dargelegt sowie die Erkenntnisinteressen und Untersuchungsabsichten formuliert worden sind, erfolgt im zweiten Kapitel zunächst ein rückblickender Aufriss über Stationen des Reformdiskurses in der Lehrerbildung seit den 1990er-Jahren. Mit der Formulierung daraus abgeleiteter Reformeckpunkte erhält dieser Überblick eine inhaltliche Dimensionierung, die auf die Fokussierung des Desiderates „Theorie-Praxis-Verhältnis“ im Lehrerbildungsreformprozess zugespitzt wird und den Rahmen für die vorliegende Untersuchung aufzeigt. Eine Eingrenzung dieses Desiderates erfolgt unter zwei sich bedingenden Gesichtspunkten: Zum einen bestehen Forschungslücken und fehlen entsprechende Wissensgrundlagen (vgl. Larcher/Oelkers 2004, 129) über die Wirkung unterschiedlicher Gestaltung universitärer, also von den Wissenschaften initiierte Praxisbezüge auf die Entwicklung studentischen Lernens bzw. studentischer Lernpraxis zwischen den Bezugssystemen Wissenschaft und schulischem Handlungsfeld (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000). Zum anderen fehlt es an geeigneten Modellprojekten, die in unterschiedlichen Ausgestaltungsvarianten mit forschungsorientierten Praxisbezügen (vgl. Obolenski/Meyer 2003, Schneider/Wildt 2003, 2004) experimentieren (Heil/Faust-Siehl 2000, 142), um damit überhaupt empirische Grundlagen und Zugänge für Forschung und insbesondere Forschung über Wirksamkeiten (vgl. Blömeke 2004) zu ermöglichen.

Des Weiteren wird in diesem Kapitel aufzuzeigen versucht, in welcher Abhängigkeit dieses lokalisierte Desiderat mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten steht. Vor dem Hintergrund der Darstellung zweier unterschiedlicher Traditionslinien in der Lehrerbildung (gymnasial-universitäre und volksschulisch-seminaristische) wird eine Argumentation entfaltet, die das Theorie-Praxis-Verhältnis nicht als einfaches Transformationsproblem, sondern als strukturelles Desintegrationsprob-

lem zweier Lehrerausbildungssemantiken – einer theoretisch-disziplinären und einer praxisvorbereitenden – interpretiert und als solches in einem dritten Theorie-Praxis-Problembereich verortet. Unter der Annahme, dass diese Dopplung der Problemlage ein Kristallisationspunkt für die Desintegration von Theorie und Praxis darstellt, wird aus der Perspektive eines pädagogischen Professionalisierungsprozesses die Frage erörtert, welches Wissen Lehramtsstudierende wie im Verlauf ihrer Ausbildung in Praxisphasen erwerben sollen bzw. können und welchen Beitrag eine wissenschaftliche Lehrerbildung dafür leisten könnte, Anschlüsse dieser Praxisphasen an das Wissenschaftssystem herzustellen. Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft, die sich in zeitlicher Parallelität seit der Universitätsintegration von einer Handlungswissenschaft zu einer wissenschaftlichen Disziplin zu entwickeln sucht, wird die Frage aufgeworfen, ob gerade diese Fokussierung auf ein disziplinäres Selbstverständnis dazu beigetragen hat, die Suche nach Anschlüssen von universitären Praxisphasen an das Wissenschaftssystem aus dem Aufgabenprofil auszublenden (vgl. Krüger 1999, Luhmann/Schorr 1988).

Im dritten Kapitel wird am Beispiel des hochschuldidaktischen Konzepts „Forschendes Lernen“ eine mögliche Lehr-Lernstrategie diskutiert, mit der Wissen über schulische Praxis⁸ (als dem gesellschaftlich ausdifferenziertesten Ort organisierten Lehrens und Lernens) jenseits gängiger Praxissemantiken gewonnen werden kann. Dabei gilt es aufzuzeigen, dass das gewonnene Wissen durch die angestrebte Art der Relationierung von wissenschaftlichen wie handlungsbezogenen Beobachtungshaltungen Studierender sowohl anschlussfähig an Formen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung ist, als auch, bedingt durch die anwendungsbezogene Rezeption dieser Erkenntnisse, anschlussfähig an das Praxisfeld Schule.

Im vierten Kapitel wird am Beispiel der phasenübergreifenden Konzeption des Modellversuchs „Berufspraktisches Halbjahr“ aufgezeigt, unter welchen organisatorischen und curricularen Bedingungen forschende Lernprozesse als „neue“ Lernqualität hervorgebracht werden können. Dabei geht es in einem ersten Schritt um die Einordnung dieser Konzeption in die explizierten Zielsetzungen Forschenden Lernens im vorangehenden Kapitel, um in einem weiteren Schritt die konzeptionelle Ausrichtung dieses Praxisstudienkonzeptes als einen integrativen Ansatz vor dem Hintergrund der Entwicklungslinien und der Einbindung in den Reformprozess der Lehrerbildung darzustellen.

⁸ Aussagen und Analysen über forschende Lernprozesse sind in dieser Untersuchung eng geführt auf schulische Praxis, prinzipiell können diese durch Forschungsbezug formatierten Lernprozesse Teil des wissenschaftlichen Lernens an Hochschulen sein (vgl. BAK 1970).

Im fünften Kapitel wird aus berufsforschender Perspektive theoretisch wie auch auf Basis empirischer Befunde zu rekonstruieren versucht, welche „Schulentwicklungs-kompetenzen“ Lehrkräfte, gemessen am Entwicklungsstand der gewählten Referenz-beispiele, an Schulentwicklungsprojekten berufsbegleitend entwickeln müssen, auf welche Wissensbasis sie aus den beiden Lehrerausbildungsphasen zurückgreifen können und mit welchen Einstellungen (Haltungen, Sinnfragen, Bedeutungszuschrei-bungen) Schulentwicklungsprozesse von ihnen bewertet werden. Mit einem Exkurs über das Verhältnis von Organisation und Profession wird ein Blick auf das Berufs- und Kompetenzprofil von Lehrern geworfen und die Frage gestellt, welche Potentiale in der hochschuldidaktischen Konzeption des Forschenden Lernens für den Aufbau von „Schulentwicklungskompetenz“ schon in der Phase des Studiums liegen bzw. liegen können.

Im sechsten Kapitel werden zunächst methodologische Überlegungen zur Stellung Praxis entwickelnder Forschung innerhalb qualitativer empirischer Sozialforschung angestellt und die Bedeutung dieses Ansatzes im Anschluss an Wildt (1993) für Stu-diengangsentwicklungsprozesse diskutiert. Zum einen geschieht dies in Verknüpfung mit der von Lewin (1968) eingeführten Aktionsforschung („Tat-Forschung“, „Human re-lation research“), einer Darstellung der Rezeption dieses Forschungsansatzes durch die Kritische Erziehungswissenschaft (vgl. Klafki 1973, 1974) und einer sich etablie-renden Hochschuldidaktik (vgl. Haag/Krüger/Schwärzel/Wildt 1972) in den 1970er-Jahren, zum anderen in Abgrenzung zum empirisch-analytischen Forschungsansatz, der versucht, über deduktive Schließungsverfahren auf der Grundlage allgemeingülti-ger Gesetzmäßigkeiten Erklärungen über vorgefundene Phänomene zu finden, die aus bereits zuvor erstellten Theorien abgeleitet werden. Obwohl vom Aktionsforschungsan-satz bedeutsame Impulse für die Organisationsentwicklung (vgl. French/Bell (1994) ausgegangen sind, steht dieser Forschungsansatz im Spektrum sozialwissenschaftli-cher Methoden, bedingt durch die geringe Distanz von Forschern und Beforschten, immer wieder zur Disposition (vgl. in diesem Zusammenhang vor allem die Ausführun-gen von Altrichter (1990, 2003) und Altrichter/Gstettner (1993) über die Bedeutung der Aktionsforschung in der bzw. für die Lehrerbildung). Im Gegensatz zu dieser Paradig-mendiskussion in der empirischen Sozialforschung, in der es nahezu ausschließlich um die Frage nach den Grenzen des Anwendungsbezugs und der Interventionsmöglich-keiten im Forschungsfeld ging, ermöglicht an dieser Stelle der Blick aus der Perspekti-ve des „mode2-Forschungsparadigmas“ eine grundsätzlich neue Sichtweise auf die Wissenschaftsorganisation und die daraus hervorgehenden Forschungen. Vor dem Hintergrund der Frage nach den Bedingungen einer „new production of knowledge“ ge-winnt die Konzeption des „mode2-Forschungsparadigmas“ und die Etablierung an-

wendungsbezogener Forschung und Wissensproduktion neben einer traditionell disziplinär orientierten „mode1-Forschung“ seit Mitte der 1990er-Jahre zunehmend an Bedeutung.

Im siebten Kapitel wird die methodologische Diskussion des vorhergehenden Kapitels anhand der inhaltsanalytischen Untersuchungen studentischer Arbeiten zu Themen der Schulentwicklung als formatives Verfahren innerhalb des gesamten Aktionsforschungsprozesses konkretisiert. In dieser Diskussion gilt es dabei zunächst, einen Bezugsrahmen zu erstellen, der verdeutlicht, unter welchen didaktisch-lernvoraussetzenden, curricularen, systemisch-heuristischen und organisatorischen Bedingungen forschende Lernprozesse initiiert wurden und welche studentischen Forschungsarbeiten (Schulprofilanalysen, thematische Arbeiten zu Aspekten der Schulentwicklung und Examensarbeiten) daraus hervorgegangen sind. In Anlehnung an Mayring (2000a, 2000b) werden im Anschluss an die Kontextualisierung dieser forschenden Lernprozesse qualitative Inhaltsanalysen studentischer Arbeiten zu vier aufeinander folgenden Erhebungszeitpunkten durchgeführt, die sowohl Aufschluss über (immanente) Lernerfolge und deren Abhängigkeit von der Entwicklung lernbegleitender Unterstützung (Support) geben wie auch Hinweise auf die Bedingungen ergeben, unter denen Forschendes Lernen didaktisch erfolgreich umgesetzt werden kann. In einem weiteren Schritt wird ein didaktisch aufbereiteter Einführungs- und Materialband zum Thema „Schulentwicklung“ vorgestellt, der auf Grundlage der Inhaltsanalysen der Textkörper I und II entwickelt worden ist. Neben inhaltlichen Hinweisen zu Fragen der Schulentwicklung und der Bedeutung für die Entwicklung von Einzelschule enthält dieses Studienbegleitheft Praxisbeispiele, an denen ein systemisch-heuristisches Beschreibungs- und Analysemodell (Bronfenbrenner) erprobt werden kann, sowie eine Studieneinheit über die Entwicklung eines Studienprojektes entlang den Phasen eines Forschungsprozesses.

Im achten und damit abschließenden Kapitel dieser Arbeit werden zunächst die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen zusammengeführt. Vor dem Hintergrund der Frage, welche Potentiale in der Konzeption „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ für die Situierung von Praxis innerhalb der Wissenschaften liegen, werden daran anschließend ausgewählte Ergebnisse der einzelnen Untersuchungsschritte in Anlehnung an die Analysekategorien und die daraus hervorgehende Qualitätsmerkmale als Bedingungsfaktoren ermittelt, die einerseits den Lernprozess positiv in Richtung des angestrebten Perspektivenwechsels beeinflussen, andererseits die Voraussetzungen zur Herstellbarkeit einer Anschlussfähigkeit des „Praxisbezugs“ an die empirische Wissenschaft aufzeigen. Abschließend wird am Beispiel eines Kompetenzstufenmodells

für Forschendes Lernen die Frage diskutiert, welche Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen – in Bezug auf die Semantik schulbezogenen Handlungswissens – möglich bzw. erwartbar sind.

Kapitel 2 Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft

Im folgenden Kapitel erfolgt zunächst ein zeitlich begrenzter Rückblick auf Stationen des Reformdiskurses in der Lehrerbildung. Mit der Formulierung von Eckpunkten notwendiger Reformen erhält dieser Überblick eine inhaltliche Dimensionierung, die auf die Fokussierung des Desiderates „Theorie-Praxis-Verhältnis“ im Lehrerbildungsreformprozess zugespielt wird und den Rahmen für die vorliegende Untersuchung aufzeigt. Eine Eingrenzung dieses Desiderates wird dabei unter folgenden zwei, sich bedingenden Gesichtspunkten vorgenommen:

- 1. Es bestehen Forschungslücken und entsprechend fehlende Wissensgrundlagen über die Bedeutung der unterschiedlichen Gestaltung universitärer Praxisbezüge auf die Entwicklung studentischen Lernens bzw. studentischer Lernpraxis zwischen den Bezugssystemen Wissenschaft und schulischem Handlungsfeld.*
- 2. Es mangelt an geeigneten Modellprojekten, die in unterschiedlichen Ausgestaltungsvarianten mit forschungsorientierten Praxisbezügen experimentieren und damit Datengrundlagen und Zugänge insbesondere für Forschung über Wirksamkeiten ermöglichen.*

Im Weiteren wird aufzuzeigen versucht, in welcher Abhängigkeit dieses lokalisierte Desiderat von der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten und damit der Integration zweier diametraler Lehrerausbildungssemantiken steht. Unter der Annahme, dass die Dopplung der Problemlage ein Kristallisationspunkt für die Desintegration von Theorie und Praxis darstellt, wird aus der Perspektive eines pädagogischen Professionalisierungsprozesses gefragt, welches Wissen Lehramtsstudierende wie im Verlauf ihrer Erstausbildung in Praxisphasen erwerben sollen bzw. können und welchen Beitrag eine wissenschaftliche Lehrerbildung leisten könnte. Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft, die sich seit der Universitätsintegration von einer Handlungswissenschaft zu einer wissenschaftlichen Disziplin zu entwickeln sucht, wird die Frage aufgeworfen, ob gerade diese Fokussierung auf ein disziplinäres Selbstverständnis auch dazu beigetragen hat, die Suche nach wissenschaftlichen Anschlüssen von universitären Praxisphasen an das Wissenschaftssystem aus dem Aufgabenprofil auszublenken.

2.1 Lehrerbildung in Deutschland: Ein Rückblick auf Stationen des Reformdiskurses seit den 1990er-Jahren

Seit Mitte der 1990er-Jahre erlebt die Diskussion um die Lehrerbildung einen erkennbaren Aufschwung. Zu einem Dauerthema der Lehrerbildung ist ihre Reformbedürftigkeit geworden. Dichanz und Wildt (1998) bilanzierten:

„Klagen über die Reformbedürftigkeit der Lehrerausbildung begleiten deren Entwicklung seit eh und je. Die Geschichte der Lehrerausbildungsreform zeigt, dass die Zeitläufe bisweilen auf eine Kumulierung der Kräfte zusteuern, die Reformdruck erzeugen und zu Wendepunkten der Entwicklung führen können. Die letzten Jahre scheinen von einer Zunahme eines solchen Drucks begleitet zu sein“ (ebd., 197).

Nicht erst die großen schulleistungsvergleichenden Untersuchungen wie TIMMS, PISA 2000, PISA 2003, IGLU usw. (vgl. Terhart 2002a) haben einen Diskurs über die Reform der Lehrerbildung angestoßen, wenngleich erst die Bekanntgabe der Ergebnisse

zu einer breiten öffentlichen Rezeption und Diskussion über das Bildungssystem und der Frage nach Wirksamkeiten (vgl. Blömeke 2002, 2004, 2006) führte.

Schon mit Beginn der 1990er-Jahre setzten Überlegungen zur Erneuerung der Lehrerbildung ein, die zeitnah von einer grundlagentheoretischen Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Professionalisierung⁹ begleitet wurden (vgl. u.a. Bayer/Habel/Homfeldt/Wildt 1990, Händle/Nitsch 1991, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Wissenschaftsrat 1993, Hänsel/Huber 1996, Abschlussbericht Sachverständigenkommission NRW 1996, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 1996, Radtke 1996, Oser 1997, 2001, Bayer/Carle/Wildt 1997, Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen 1997, Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen 1997, Bohnsack/Leber 2000, Glumpler/Rosenbusch 1997, Blömeke 1998, Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt 2000 in Österreich z.B. Diem-Wille/Thonhauser 1998; in der Schweiz Criblez/Wild-Näf 1998)¹⁰. Im Jahre 2000 erschienen der so genannte „Terhart-Bericht“ im Auftrag der Kultusministerkonferenz (vgl. Terhart 2000) und die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Einführung einer gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master) (vgl. Wissenschaftsrat 2000). Im Jahr darauf wurden von Keuffer/Oelkers (2001) die anschließende Studie zur Reform der Lehrerbildung in Hamburg und vom Wissenschaftsrat die „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“ herausgegeben. Etwa zeitgleich erschienen im Auftrag der Landesregierung die für die weiteren Reformvorhaben in der Lehrerbildung zentralen Empfehlungen des nordrhein-westfälischen Expertenrates. In diesem umfangreichen Gutachten werden die Stellung, die Verfasstheit, die Wirksamkeit und die Defizite der Lehrerbildung an den Hochschulen analysiert und zugleich prognostiziert, dass Lehrbildungsreformvorhaben nur dann Erfolg versprechen, wenn an den Grundstrukturen der Lehrerbildung radikalere Veränderungen (u.a. durch Einführung gestufter Studiengänge) vorgenommen werden. Diese Überlegungen finden ihre Entsprechung in dem Prozess der durch die „Bologna Deklarationen“ – einschließlich aller folgenden Deklarationen bis nach Quedlinburg (2005) – ausgelösten Diskussion um eine gemeinsame Entwicklung europäischer Hochschulstrukturen und die Umsetzung gestufter Studiengänge an deutschen Hochschulen, insbesondere unter Berücksichtigung der Lehrerbildung. Ob damit die Entwicklung selbst wie auch der Blick auf die Entwicklung univer-

⁹ Zeitnah bedeutet hier, dass der Professionalisierungsdiskurs nicht identisch ist mit den Reformüberlegungen, -ansätzen und -intentionen in der Lehrerbildung, sich aber mit ihnen schneidet, wenn die Prozesse, die zur Gewinnung einer professionellen Wissensbasis aus der Perspektive wissenschaftlicher Wissensproduktion Optionen für die Strukturbildung in der Lehrerbildung hervorbringen. Zur neueren Professionalisierungsdebatte vgl. vor allem Apel/Horn/Lundgreen/Sandfuchs 1999; Bayer/Bohnsack/Koch-Priewe/Wildt u. a. 2000; Jaumann-Graumann/Köhnlein 2000; Oser/Oelkers 2001; Blömeke 2002; Terhart 2002b; Brunner/Mayr/Schratz/Wieser 2002; Merckens 2003; und insbesondere unter hochschuldidaktischer Perspektive Obolenski/Meyer 2003; Schneider/Wildt 2002, 2003; Bayer/Koch-Priewe/Wildt 2004.

¹⁰ Grundlegende Beiträge zur Reform der Lehrerbildung finden sich kontinuierlich schon seit den 1980er-Jahren in der Schweizer Zeitschrift „Beiträge zu Lehrerbildung“ und dem seit 2001 in Österreich erscheinenden „journal für lehrerInnenbildung“.

sitärer Binnenstrukturen (entsprechend der weiter unten genannten Reformeckpunkten) unter der europäischen Zielperspektive der Umsetzung einer Hochschulbildungslandschaft mit europaweit vergleichbaren Studiengängen und -abschlüssen erschwert wird (vgl. Habel/Wildt 2004, Bastian/Keuffer/Lehberger 2005), ist dabei eine offene Frage.¹¹ Diese ist zurzeit unter dem Fokus der Sicherstellung einer wissenschaftlich orientierten Gestaltung von Praxisstudien innerhalb einer lehramtsbezogenen Masterphase ein zentraler Diskussionspunkt in der Ausarbeitung eines neuen Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen, das u.a. auf dem so genannten Baumert-Gutachten (vgl. MIWFT/MSW 2007) fußt.

Auch unter Absehung von dieser Studiengangsumstellung und den damit einhergehenden noch unabsehbaren Folgen haben die Reformmaßnahmen in den einzelnen Bundesländern und die Debatten über diese eine Dichte erreicht, die auch mit Hilfe einer synoptischen und thematisch orientierten Zusammenschau (vgl. Szczyrba/Wildt 2000) kaum mehr zu überblicken sind. Noch weit widerständiger zeigt sich der Versuch, aus diesen Reformansätzen eine lesbare inhaltliche Dimension zu gewinnen, die für die gesamte Lehrerbildung Gültigkeit haben könnte und aus der sich eine entsprechend konsensuale bzw. geteilte Programmatik ableiten ließe. Da ein solch allgemeingültiger Programmentwurf bisher nicht vorliegt, muss es an dieser Stelle genügen, einzelne Reformvorschläge zu Eckpunkten des Reformdiskurses zusammenzustellen. Wenngleich der nachstehende Überblick nur einen Ausschnitt des Reformdiskurses darstellen kann, scheinen die zentralen Reformansätze jedoch inhaltlich darin zu konvergieren, dass Zukunft und Perspektive der Lehrerbildung in hohem Maße davon abhängen, ob es gelingt

- verbindlich Ziele der Ausbildung, über einzelne Präferenzen hinaus, zu formulieren, (Berufs- bzw. Professionsleitbild) (Oelkers 2001, 162),
- die Lehrerbildung mit einer verantwortlichen Ausbildungsleitung (Interessenslobby) durch z.B. Einrichtung bzw. Ausbau von Zentren für Lehrerbildung und

¹¹ Von besonderer Bedeutung in dieser Diskussion sind vor allem folgende, nach wie vor offene Fragen zur Ausgestaltung der Lehrerbildung in BA/MA-Strukturen:

- Auf welche empirischen Befunde wird bei der Umgestaltung zurückgegriffen? Sind sie hinreichend komplex und geben Aufschluss über die Anschlussfähigkeit an eine Vielzahl von Hochschulen/Hochschulstrukturen?
- Inwieweit ist die gestufte Lehrerbildung noch eine professionsorientierte Lehrerbildung (im Gegensatz zu einer grundständigen Ausbildung)?
- Was trägt die neue Studienstruktur zur Professionalisierung bzw. allgemein zur Verbesserung der Lehrerbildung bei und welche Kriterien werden dafür herangezogen?
- Wie definiert sich ein BA-Abschluss? Besitzt er z.B. im Sinne von Polyvalenz ein eigenständiges Profil oder ist er nur eine formale Voraussetzung für die MA-Phase?
- Welchen Beitrag leistet die neue Modulstruktur zur Fächerintegration (vor allem der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken)?
- Unter Professionalisierungsgesichtspunkten: Wie und unter welchen Zielsetzungen werden Praxisstudien in diese Studienstrukturen zu integrieren sein?
- Wie kann die Verbindung von MA-Phase und Referendariat gestaltet werden?

- Schulforschung zu verorten, in denen forschende Fachdidaktiken integraler Bestandteil sind (Terhart 2001, 556; Blömeke 1998, Bohnsack 2000, 65 f.),
- professionelle Standards zu entwickeln und festzulegen, die vor Generalisierungen über Modellversuche evaluiert werden (Oelkers 2001, 163, Terhart 2002, Oser 1997),
 - Kerncurricula (in modularer Struktur) zu entwickeln und abzustimmen (vgl. Vogel 1999b, DGfE 2001, Horn/Wigger 2002),
 - Kommunikations- und Abstimmungsprozesse zwischen 1. und 2. Phase durch entsprechende Kooperationen herzustellen (vgl. Terhart 2001, 556; Merkens 2002, und schon erprobte Kooperationen zwischen 1. und 2. Phase (vgl. Glumpler/Wildt 2000, Obolenski/Meyer 2003),
 - reflexive Lernprozesse durch Integration von Lernorten zu initiieren (vgl. Wildt 1996, 2003, Dirks/Hansmann 1999),
 - geeignete (hochschuldidaktische Lehr-Lern-) Konzepte zur Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen zu modellieren und zu erproben (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, Glumpler/Wildt 2000, Schneider/Wildt 2001, 2003; Obolenski/Meyer 2003),
 - die Lehrerausbildung an Forschung und Praxis zu binden bei gleichzeitigem Aufbau einer Schul- und Unterrichtsforschung (vgl. Bohnsack 2000, Oelkers 1996, Fried 1997, Bayer/Carle/Wildt 1997, Wildt 1996, Heil/Faust-Siehl 2000, Osterwalder 1999, Einsiedler 1992, Keuffer/Oelkers 2001, Wissenschaftsrat 2001),
 - eine Evaluationskultur zur Kommunikation von Ausbildungseffekten zur gezielten Steuerung aufzubauen (Koch-Priewe 2000, Oelkers 2001, 163, Tenorth 2002) und damit auch einer erweiterten berufsbiographischen Forschung Vorschub zu leisten (vgl. Terhart 2001),
 - Lehrer(aus-)bildung und Lehrberuf als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung aufzubauen und zu etablieren (vgl. Oser/Oelkers 2001, Wissenschaftsrat 2001, 71 f., Keuffer 2002),
 - ein professionelles Selbstverständnis für eine Weiterbildungskultur (Lernen im Beruf) zu entwickeln (vgl. Terhart 2001, 2002).

Über die Ebene deskriptiven Erfassens hinaus destilliert diese Zusammenführung von Reformeckpunkten einen weit komplexeren und umfassenderen Reformdiskurs und ermöglicht dadurch, sie als „Reformprofil“ für jeweils standortspezifische und standortabhängige reformstrategische Überlegungen zu nutzen. Als „Reformprofil“ ist es zum einen hinreichend abstrakt, um eine, wenn auch gewichtete, Gültigkeit für die gesamte Lehrerbildung in Anspruch nehmen zu können, zum anderen hinreichend offen, um je nach Problemakzentuierungen, Zielsetzungen und Ressourcen, also unter standortbe-

zogenen Präferenzgesichtspunkten der jeweiligen Hochschule, neu geordnet werden zu können. Die Eckpunkte selbst stehen bei näherer Betrachtung in höchst interdependenten Verhältnissen und sind hier nur unter analytischer Perspektive ausdifferenziert. Erst in den Phasen der Problemrespezifizierung an den jeweiligen Hochschulstandorten werden diese Interdependenzen wieder deutlich¹² und ziehen entsprechend weitere Reformvorhaben nach sich. Im Falle einer Neukonzeption von Praxisstudien ist davon auszugehen, dass sich nicht nur in formaler, sondern gerade in studienstrukturierender Hinsicht weitreichende Konsequenzen durch eine wissenschaftlich anschlussfähige Gestaltung von universitären Praxisphasen ergeben werden. In welchen Interdependenzen diese Neukonzeption mit den oben genannten Reformeckpunkten im Einzelnen steht, wird im Verlaufe der weiteren Diskussion noch ausgeführt werden.

2.2 Respezifizierung der Reformoptionen im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

Aus dem dargestellten Reformspektrum fokussiert die vorliegende Arbeit das nach wie vor ungelöste „Theorie-Praxis-Verhältnis“ (vgl. Oelkers 1999, Heil/Faust-Siehl, Schneider/Wildt 2003, Berkemeyer/Schneider/Wildt 2007). In der gesamten Diskussion um die Lehrerbildung (vgl. vor allem Kapitel 2 dieser Arbeit) ist das „Theorie-Praxis-Verhältnis“ als Problem zwischen Wissenschafts- und Praxissystem virulent, ohne jedoch hinreichend im Hinblick auf die Frage, was im Rahmen wissenschaftlicher Ausbildung von Studierenden an, durch und in Praxis gelernt wird und werden könnte, untersucht worden zu sein (vgl. Oelkers/Larcher 2004).

Insofern ist das „Theorie-Praxis Verhältnis“ – zumindest aus hochschuldidaktischer Perspektive – Ausgangspunkt für eine Vielzahl ungelöster Fragen über

- das Verhältnis von Wissenschaft und Beruf,
- den Umgang mit der Differenz von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen,
- die Konsequenzen von Professionsorientierung für das Wissenschaftssystem,
- die Bedeutung für die Entwicklung studentischer Lern- und Erkenntnisprozesse in den einzelnen Bezugssystemen und zwischen den Bezugssystemen,
- die Differenz von Fachwissenschaftlichkeit und berufsfeldbezogener Wissenschaftlichkeit,

¹² Ein Beispiel: Die Entwicklung von erziehungswissenschaftlichen Kerncurricula im Lehramtsstudium wird nicht nur im Hinblick auf die Disziplin zu entwickeln sein, sondern steht in der Lehrerbildung und in mehreren Kontexten zugleich. Sie wird nicht nur mit unterschiedlichen Profilen der Fachdidaktiken, sondern auch darüber hinaus mit Curricula der 2. Phase abzustimmen sein.

- die Bedeutung von Forschung für die Praxis, für die eigene Praxis, für die eigene Berufsbiographie, für die Entwicklung pädagogischer Professionalität.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird – zumindest in Ansätzen – versucht, dieses Desiderat über den Praxisbezug dadurch auszugleichen, dass entsprechend fehlende Wissensgrundlagen über die Wirkung universitärer Praxisbezüge auf die Entwicklung studentischen Lernens untersucht werden (vgl. Larcher/Oelkers 2004, 129). Ein zentraler Untersuchungsfokus liegt dabei darauf, Aufschlüsse über die Bedeutung forschender Lernprozesse von Studierenden zwischen den Bezugssystemen Wissenschaft und Praxis zu erhalten. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Theoriewissen sich nicht einfach in Praxiswissen transformieren lässt (vgl. die Auseinandersetzung in Kapitel 3), sondern einen eigenen relationalen Wissensbereich – als Professionswissen – darstellt (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, Radtke 2004), bietet Forschendes Lernen die Möglichkeit, Relationierungsprozesse Studierender in diesem Kernbereich des „Theorie-Praxis-Problems“ anzuregen, zu entwickeln und zu unterstützen. Da dieser Prozess aber weder von emergenter Qualität noch aus dem Selbstverständnis der Lehrerbildung ableitbar ist, sind für die Hervorbringung dieses Lerntyps veränderte Organisationsbedingungen von Praxisaufenthalten notwendig. Im Anlehnung an die frühe Aktionsforschungsdebatte in der Hochschuldidaktik in den 1970er-Jahren (vgl. Haag/Krüger/ Schwärzel/Wildt 1972, Wildt 1978), die in Anlehnung an Fairweather (1967) darauf rekurriert, experimentelle Subsysteme als Organisationsform für veränderte Praxis im Kontext der Alltagswelt zu kreieren, ist das Modellprojekt „Berufspraktisches Halbjahr“ entwickelt worden. Dieses Praxisstudienkonzept ist nach Schneider/Wildt (2001) eine auf Zeit bestehende soziale Konstruktion, das als „experimentelles Subsystem“ bzw. „didaktisches Labor“ versucht, durch bestimmte didaktische Arrangements eine „Praxis“ zu entwickeln, die Handlungsmuster des didaktischen Typs Forschenden Lernens überhaupt hervorbringt, um damit einerseits Zugänge für differenzierte empirische Analysen zu eröffnen, andererseits die Potentiale einer solchen Neuausrichtung des Lernens in und mit der Praxis sichtbar zu machen (vgl. vor allem in Kapitel 4, Absätze 4.3 und 4.4).

Die sich aus der Konstruktion des „Berufspraktischen Halbjahres“ ergebende Komplexität des Praxisentwicklungsprozesses (vgl. Kapitel 5) zwingt, gerade auch im Hinblick auf den Erhalt von Aussagen über Wirkzusammenhänge von didaktischem Arrangement und Lernprozessen, zu einer deutlichen Fokussierung des Gegenstands- bzw. Forschungsfeldes. Im Vordergrund dieses Forschungsansatzes steht die Gewinnung von Erkenntnissen über die Entwicklung eines „neuen“ Typus hochschulischen Lernens im Lehramtsstudium. Aus diesem Grund wird eine Reduktion auf die Lernentwicklung Studierender, die sich durch den entwickelnden Prozess eigenen Forschens

erst ergibt, vorgenommen und am Prozess der unterschiedlichen Praxisentwicklungsphasen sichtbar gemacht. Im Mittelpunkt stehen dabei die jeweiligen studentischen Lernleistungen (Learning outcomes), die als schriftliche Abschlussarbeit aus dem Modul „Schulentwicklung“ hervorgegangen sind. Diese Arbeiten werden inhaltsanalytisch entlang der zeitlichen Abfolge der Modellprojektphasen und im Hinblick auf den damit in Zusammenhang stehenden entwicklungsabhängigen Grad der Elaboriertheit ausgewertet. In einem weiteren Untersuchungsschritt wird gefragt, welche Bedingungsfaktoren für Lehr-Lernarrangements auf welchen Ebenen der Praxisentwicklung Aufschlüsse darüber geben können, wie diese studentischen Lernleistungen hervorgebracht worden sind. Als soziales, d.h. auf die Entwicklung neuer Interaktionsformen und Praxen ausgelegtes mikrodidaktisches Forschungsprojekt (vgl. die Einordnung dieser Forschungstypik bei Koch-Priewe/Kolbe/Wildt 2004, 18ff.) entspricht es, trotz des experimentellen Designs, nicht den strengen Kriterien eines Experiments. Insofern kann Praxis entwickelnde Forschung im Ganzen (vgl. Dauber/Fuhr 2002b, Wildt 1987) auch nicht in der Orientierung am empirisch-analytischen Forschungsparadigma entfaltet werden und in generalisierbare Aussagen über kausale Wirkzusammenhänge überführt werden, sondern muss – mit welcher Erkenntnisbegrenzung auch zunächst einmal verbunden – an den Kriterien eines quasi-experimentellen Designs entlang eine heuristische Zielsetzung verfolgen.

Legitimiert wird dieses quasi-experimentelle Vorgehen dadurch, dass es in der Lehrerbildungsreform insgesamt an geeigneten Modellprojekten fehlt, in denen mit forschungsorientierten Praxisbezügen (vgl. Obolenski/Meyer 2003, Schneider/Wildt 2003, 2004) experimentiert wird (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000, 142), um damit überhaupt Datengrundlagen und Zugänge für Forschung und insbesondere Forschung über Wirksamkeiten zu ermöglichen (vgl. Blömeke 2004). Um diese forschungsmethodische Grundentscheidung nochmals in einen Begründungszusammenhang einzubetten, werden zunächst im nachstehenden Abschnitt in Auseinandersetzung mit Blömeke (2004) und den Konzeptionsmerkmalen der u.a. von ihr begleiteten TEDS-M Studie die Probleme von Wirksamkeitsmessungen herausgearbeitet, um im Anschluss an diesen Exkurs nochmals die Bedeutung mikrodidaktischer Forschung als Voraussetzung für umfassendere Untersuchungen (s.o.) hervorzuheben.

2.2.1 Exkurs: Wirksamkeitserwartungen und Wirksamkeitsmessungsprobleme in der Lehrerbildungsreform

Ob die Umsetzung der Optionen, wie sie am Ende des Abschnitts 2.1 zusammengestellt worden sind, in den Reformprozess der einzelnen Universitäten, Fachbereiche, Fakultäten, Fächer, Institute, zentralen Einrichtungen usw. Eingang gefunden haben

bzw. finden werden, ist die eine, und ob damit Wirksamkeit im Hinblick auf eine qualitative Verbesserung des Professionalisierungsprozesses von zukünftigen Lehrern erreicht werden kann, die andere empirisch offene Frage, die sich je nach Standort und je nach vorzufindenden spezifischen Bedingungen und strukturellen Voraussetzungen evaluieren und prüfen lassen. In jedem Falle steht die empirische Forschung zur Prüfung von Wirksamkeit im Einzelnen, im Vergleich unterschiedlicher Lehrerausbildungsstandorte und der Lehrerausbildung insgesamt, „vor der zentralen Herausforderung zu klären, welche *Variablen* als relevant angesehen werden können, wenn es um die Evaluation von `Wirkungen´ in der Lehrerbildung geht“ (Blömeke 2004, 60f.).

Vor einer weiteren Komplexitätssteigerung und Problemerweiterung steht die Forschung dann, wenn sie die Leistungsfähigkeit der Lehrerausbildung in Form von plausiblen Kausalketten und -schlüssen¹³ auf die Leistungsentwicklung von Schülern angeben oder für die Bildungsadministration systemberatend prognostizieren soll. Neben methodologischen Fragen, Varianzen in den Erhebungsinstrumenten, einer notwendigen theoretischen Verortung und der dem Professionsdiskurs entspringende Frage nach dem Ethos von Lehrern (vgl. Terhart 2000) stellt Blömeke weitere drei Bereiche von Variablen heraus, die als Faktoren für die Annahme bzw. Prüfung von Wirksamkeit der Lehrerbildung zentral sind:

1. die inhaltliche Gestaltung der Lehrangebote und ihre didaktisch-methodische Aufbereitung, die Strukturiertheit der Ausbildung, die Phasenabfolge, der Ort, die Dauer etc.;
2. die Einflussfaktoren auf das Lehrerhandeln und die Rolle, die Lehrerausbildung in diesem Zusammenhang spielt;
3. das Wahrnehmen der Relation von fach- und berufsbezogenen Kognitionen angehender Lehrpersonen, die Beobachtung ihres Verhaltens im Unterricht und die Prüfung der Schülerleistungen (vgl. Blömeke 2004, 61).

Obwohl in diesem Aufriss wirkmächtiger Variablen die einzelnen Faktoren selbst noch nicht hinreichend ausdifferenziert bzw. operationalisiert sind, wird dennoch deutlich, welch hohen Komplexitätsgrad der Forschungsgegenstand erreicht hat. Wenngleich diese Feststellung nicht neu ist, führt sie dennoch auf die zentrale, daraus hervorgehende methodenkritische Frage, welches Abstraktionsniveau die gewählten For-

¹³ Über die Bedeutung der unterschiedlichen Gestaltung hochschulischer Praxisphasen für die Entwicklung studentischen Lernens bzw. studentischer Lernpraxis zwischen den Bezugssystemen Wissenschaft und schulischem Handlungsfeld durch Forschendes Lernen bestehen Forschungslücken und Wissensgrundlagen. Zur Herstellung dieser Wissensbasis, zur Schaffung einer geeigneten Datengrundlage und zur Ermöglichung entsprechender Kausalschlüsse über Wirksamkeiten forschungsorientierter Praxisbezüge untersucht die vorliegende Arbeit aus hochschuldidaktischer Perspektive in einem Modellprojekt diese Zugangsmöglichkeiten zu schulpädagogischen Praxisfeldern anhand von studentischen Arbeiten.

schungsparameter erreicht haben müssen bzw. dürfen, um Ergebnisse zu liefern, die innovationsstrategisch auf die Ebene z.B. einer Studiengangsstruktur oder der von einzelnen Lehr-Lernsituationen – sei es in Schule oder Hochschule – transferiert werden können. Für die Beratung der Bildungspolitik eröffnet eine hohe Abstraktionslage der Befunde Spielräume für eine Umsetzung, zugleich aber auch relative Autonomie des selektiven Zugriffs auf den Modus der Komplexitätsreduktion, d.h. der Art und Weise wie und unter welchen Funktionsgesichtspunkten Reformprozesse dieser oder jener Art interpretiert und in einem zweiten Schritt umgesetzt werden (vgl. Luhmann 1988)¹⁴. Large-Scale Assessments wie z.B. die vorliegenden PISA-Untersuchungen bringen zwar im Ergebnis Systemdiagnosen hervor und liefern Einsichten in Problembereiche des schulischen Bildungssystems (Bedeutung der Bildung von Eltern auf die Bildungsverläufe ihrer Kinder), geben jedoch selbst keine bestimmten Handlungsoptionen auf der mikrosozialen Ebene – außer handeln zu müssen – an. Die Rezeption der Ergebnisse ist daher von den Ergebnissen selbst zu unterscheiden. Die jeweilige Rezeption markiert den Auftakt eines Prozesses der Auslegung, Entscheidungsfindung und Planung auf Grundlage der Ergebnisse; den Daten selbst aber sind konkrete Handlungsanweisungen nicht zu entnehmen.

Angesichts der Problemlage des Auffindens und Isolierens wirksamkeitsrelevanter Faktoren in der Lehrerausbildung unternimmt die derzeit durchgeführte IEA-Studie¹⁵ „Learning to Teach Mathematics: Teacher Education and Development Study“ (TEDS-M)¹⁶ unter der kollegialen Leitung von Blömeke/Lehmann/Kaiser den Versuch, über die Konzeption eines Mehrebenenmodells (Individuum, Institution, Nation) Wirksamkeiten in der Lehrerausbildung empirisch zu prüfen. Am Beispiel der Lehrerausbildung für die Primar- und Sekundarstufe I im Unterrichtsfach Mathematik versucht die Studie international vergleichend Ausbildungsbestandteile der Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft ebenso einzubinden wie auch theoretische und berufspraktische Anteile der Lehrerausbildung. Entsprechend der Forschungskonzeption als Mehrebenenmodell werden auch Aussagen über Wirkungsfaktoren und -zusammenhänge auf und zwischen mehreren Ebenen (Makro-, Meso- und Mikroebene) erwartet. Ob diese Studie jedoch – wie oben diskutiert – über die Ermittlung von Bedingungs- und Wirkfaktoren hinaus mögliche Handlungsoptionen (auch didaktischer Art) im und für das Ausbildungssystem freisetzt, mit denen Kompetenzentwicklungsprozesse von Lehramtsstudierenden angelegt, begleitet und möglicherweise gesteuert werden können, bleibt offen.

¹⁴ Luhmann diskutiert hier die Bedeutung und Funktion von Abstraktionen am Beispiel der Chancengleichheit (vgl. ebd., 325ff.). In früheren Arbeiten zur Rechtssoziologie hat er diese Diskussion um das Verhältnis von Abstraktion und Handlung bereits am Beispiel des Verhältnisses von Werten und Normen diskutiert (vgl. Luhmann 1972).

¹⁵ IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

¹⁶ Vgl. eine Zusammenfassung des Forschungsdesigns unter [https://teds.educ.msu.edu/TEDSField TrialFrame work070207.pdf](https://teds.educ.msu.edu/TEDSFieldTrialFrameWork070207.pdf) (03.01.08).

2.2.2 Rekurs: Eine mikrodidaktische Modellversuchs- und Forschungsperspektive

Im Gegensatz zur oben skizzierten TED-M-Studie, die als internationale Vergleichsuntersuchung angelegt und als Mehrebenenanalyse konzipiert ist, beschränkt sich die Untersuchung der vorliegenden Arbeit auf ein bestimmtes Segment des Lehramtsstudiums innerhalb eines umfassenderen Berufssozialisationsprozesses bzw. pädagogischen Professionalisierungsprozesses. Im Besonderen geht es in dem Modellversuch „Berufspraktisches Halbjahr“ um die innovative Gestaltung von hochschulisch gestalteten und verantworteten Praxisbezügen nach dem Prinzip „Forschendes Lernen“ (vgl. Schneider/Wildt 2001, 2002, 2003). Das Novum dieses Ansatzes besteht nach Koch-Priewe/Kolbe/Wildt (2004) in dem Versuch, über mikrodidaktisches Experimentieren mit Lehr-Lernarrangements und die Suche nach entsprechend geeigneten Begleit- und Beratungsformaten Zugänge für Studierende zu einem schulischen Praxisfeld zu öffnen, die sie dazu auffordern, Praxis nicht mehr nur „unter der Fragestellung, wieweit sie wissenschaftliches Wissen als normatives Kriterium für die Ausübung von Praxis verwenden, sondern wie Praxis mit den theoretischen und methodischen Instrumentarien der Wissenschaft zum Thema gemacht“ (ebd., 18) werden kann.

Im Gegensatz zu dem national/international vergleichenden Untersuchungsansatz verfügt diese spezifisch hochschuldidaktische Untersuchungsperspektive in dem beschriebenen Zuschnitt mikrodidaktischer Praxisentwicklung nicht über ein elaboriertes Wirkanalyseinstrument zur Hervorbringung generalisierbarer Aussagen über bestehende Lehrerbildungsprozesse. Unter dem Fokus des vorliegenden Forschungsansatzes sollen keine Hypothesen über bestehende Lehrerausbildungsprozesse geprüft werden, sondern ein bekanntes Desiderat und beklagtes Dilemma in der Lehrerbildungsreform durch die Entwicklung innovativer Praxisbezüge bearbeitet und ausgeglichen werden. Solange es keine Aufschlüsse über mögliche Potentiale veränderter Lernbedingungen Studierender gibt, können diese auch nicht als Datengrundlage für weiterführende kriterienentwickelnde Analysen und zur Prüfung von Wirksamkeiten herangezogen werden. Insofern bietet eine hochschuldidaktisch inspirierte Forschung Möglichkeiten, über dieses Lernen nicht nur normativ zu disponieren, sondern mit der Entwicklung eines Lerntyps zum einen selbst mitgestaltend an Kompetenzerwerbsprozessen Studierender zu sein, zum anderen Zugangsmöglichkeiten für Anschlussforschung zu schaffen (vgl. Kapitel 5 und Koch-Priewe 2002).

Daneben bietet dieser mikrodidaktische Forschungsansatz durch die Unmittelbarkeit der Interaktionen und Vermittlungssituationen und -perspektiven den Vorteil, Auskunft über bestehende Lernkulturen zu geben, die damit in Verbindung stehenden Selbstverständnisse und Berufwahlmotivlagen auszuloten, Selbstorganisations- und -steue-

rungsprozesse zu unterstützen und sie hinsichtlich der Grundsatzfrage nach den Möglichkeiten einer empirischen Ausrichtung¹⁷ der Auseinandersetzung mit Phänomenen der Praxis qualitativ zu erfassen.¹⁸

2.3 Konsequenzen für eine Lehrerbildungsforschung

Insgesamt bleibt die Frage nach einer Didaktik der Lehrerbildung (vgl. Ruthemann 2005), insbesondere der universitären (Lehren und Lernen an Hochschulen), und damit auch die Frage nach der Gestaltung und Gestaltbarkeit eines bedeutsamen berufsbiographischen Abschnitts aus vielerlei Gründen randständig¹⁹ und nur ein Teilaspekt innerhalb einer umfänglichen und auf mehreren Ebenen zugleich geführten Diskussion um eine angemessene Konzeption der Lehrerbildung (vgl. entsprechend Ausführung im einleitenden Kapitel von Koch-Priewe/Kolbe/Wildt 2004, 8ff.).

Ob die Einführung gestufter Studiengänge in der Lehrerausbildung, die Modularisierung von Studienabschnitten, die Fixierung von Standards und die Beschreibung von Kompetenzen bildungspolitisch auch den erhofften Einfluss auf die Wissens- und Kompetenzentwicklung von Studierenden hat, bleibt angesichts der situativen Bedingungen der Lehrerbildung eine offene Frage. In vielen Bereichen ist die universitäre Lehrerausbildung weiterhin eine nur gering erforschte berufsbiographische Passage (vgl. Homfeld 1978).²⁰ In dieser Verfasstheit gleicht die universitäre Lehrerausbildung einem „multiple loosely coupled system“, für das es bislang „kein Leitbild und keine durchgehende Struktur [gibt]. Die Ausbildung ist über sehr verschiedene Fächer und Fachbereiche verteilt, die keine gemeinsame Aufgabe und Zielsetzung verbindet. Daher besteht auch keine gemeinsame Verantwortung, [...]“²¹ (Keuffer/Oelkers 2001, 14; vgl. auch Terhart 2002b).

¹⁷ Ab Kapitel 2.8 wird diese Form der Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis mit dem Begriff „Perspektivenwechsel“ gefasst.

¹⁸ Insofern werden, wie es derzeit durch eine Forschergruppe an der Technischen Universität Dortmund geschieht, empirische Vergleichsstudien an verschiedenen Hochschulstandorten zu konzipieren sein, die über Einzelmodellversuchsforschung hinaus versuchen, die Potentiale Forschenden Lernens für den Reformprozess in der Lehrerbildung in den Blick zu nehmen.

¹⁹ Das Handbuch Lehrerbildung, das in gemeinsamer Herausgabe von Blömeke/Reinold/Tulodziecki/Wildt 2004 erschienen ist, definiert sieben Ordnungskategorien, unter denen Fragen der Lehrerbildung diskutiert und analysiert worden sind: Struktur und Entwicklung der Lehrerbildung, Grundsatzfragen der Lehrerbildung, Phasen und Orte der Lehrerbildung, Ausbildungsgänge, Komponenten der Lehrerausbildung, Lehrerausbildung aus der Perspektive beruflicher Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, fächerübergreifende Inhalte der Lehrerbildung. Eine achte Kategorie, die „Verfahren und Methoden in der Lehrerbildung“ oder auch „Didaktik der Lehrerbildung“ heißen könnte, fehlt.

²⁰ Dazu haben Oser/Oelkers (2001) eine erste große Studie zur Lehrerausbildung vorgelegt.

²¹ Damit ist aber noch nicht die Ebene der Wissensverwendung erreicht und weiterhin klärungsbedürftig, in welchem Zusammenhang welches Wissen für welche Kontexte erworben werden soll. Mit den Ergebnissen der Wissensverwendungsforschung (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b) ist der Möglichkeit der linearen Transferierbarkeit von wissenschaftlichen Wissensbeständen in Handlungswissen endgültig der Mythos genommen. An die Stelle der Verbindung ist die Differenz getreten. Der Umgang mit Wissensdifferenzen nötigt, wenn man sich darauf einlässt, zur Generierung einer dritten Wissensform: Professionswissen.

Zum anderen fehlt zur Disposition über Möglichkeiten der Effektivitätssteigerung und -steuerung in der Lehrerbildung sowohl eine gesicherte und „empirisch fundierte Evaluation ihrer Verläufe und Resultate [...], so dass wir eigentlich nicht wissen, was die Absolventen des Ersten Staatsexamens, des Zweiten Staatsexamens wirklich wissen und können“ (ebd., 22). Ebenfalls, wie eingangs ausführlich dargelegt, fehlt eine gemeinsame Programmatik (Kerncurriculum, Forschungsimpetus, Praxisbezug), die Aufschluss über Ziele (Wissen, Können, Standards, Kompetenzen, Professionalisierung) der Lehrerausbildung geben könnte. Mehr berufsbiographische Kohärenz wird daher nach Berkemeyer/Schneider (2004, 81)

„nur möglich sein, wenn (1) input steuernde kerncurriculare basics, im Hinblick auf (2) outputmessende Standards, im (3) Fokus von Wissensverwendungsprozessen, durch (4) phasenübergreifende hochschuldidaktische Modellversuche erprobt und über noch zu entwickelnde Forschungsdesigns untersucht werden. Dabei ist zu bedenken, dass Gelingenheitsbedingungen für Interventionsinstrumente (1. und 2.) nicht auf deduktivem, in diesem Falle auf quasi-administrativem Weg sicher zu stellen sein werden, sondern auf einen Vermittlungskontext einer Lehreraus- und -weiterbildung didaktisch anspruchs- und voraussetzungsvolleren Zuschnitts verweisen.“

In einem Prozess der Herstellung eines Kontinuums Lehrerbildung kommt es notwendig darauf an, vor einem erweiterten Zeithorizont (Entscheidungszeitraum vor dem Studium, bei Beginn des Studiums, Universität, Studienseminar, Berufseingangsphase, Beruf selbst) ein sich dynamisch und auf Weiterentwicklung angelegtes Professionsleitbild (vgl. dazu die Funktion eines Zentralsymbols bei Luhmann 2002) zu entwerfen, das sich in den je eigenen Lehr- und Forschungskontexten der Ausbildung und in der Phase der Fort- und Weiterbildung und somit auch in den beruflichen Handlungskontexten, in Form von Professionsmotiven bzw. reformuliert wiederfindet.

Dabei bedeutet die Orientierung an der Profession weder einen simplifizierenden, auf Routinebildung angelegten Berufsbezug (Handeln-Können) noch einen Wissenschaftsbezug (über Wissen verfügen), der sich in der Addition disziplinären Wissens erschöpft (vgl. Fried 1998), sondern eine dynamische Neugestaltung der Lehrerbildung, die sich zunehmend um die Kreation intermediärer, Wissenschafts- und Praxis-kultur verbindender Systeme (vgl. die Ausführungen im folgenden Kapitel 2) bemühen muss (vgl. Wildt 1998).

Vor dem Hintergrund der Frage, wie bereits in der ersten universitären Lehrerausbildungsphase Professionalisierungsprozesse entwickelt werden können, wird im folgenden Kapitel aufzuzeigen versucht, in welcher Abhängigkeit das lokalisierte Desiderat des Praxisbezugs zum Verständnis von Wissenschaft bzw. wissenschaftlicher Lehrerbildung seit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten steht. Unter der Annahme, dass dieses Verständnis von Praxis im Wissenschaftssystem einen Kristallisationspunkt für die Desintegration von Theorie und Praxis darstellt, wird

anschließend aus der Perspektive eines pädagogischen Professionalisierungsprozesses die Frage erörtert, welches Wissen Lehramtsstudierende wie im Verlauf ihrer Ausbildung erwerben sollen bzw. können und welchen Beitrag eine wissenschaftliche Lehrerausbildung leisten könnte.

2.4 „Praxisstudien“: Verortung von Wissenschaft im Berufsfeld. Professionsorientierung durch die Relationierung differenter Wissensformen

Einleitung

In den öffentlichen und bildungspolitischen Diskussionen, insbesondere nach den Ergebnissen von TIMSS und PISA I/II, stehen auch Leistungen von Lehrern und Leistungspotentiale des Lehrerausbildungssystems auf dem Prüfstand (vgl. Tenorth 2006)²². Klagen über Praxisferne der „ersten universitären Phase“ und eine damit verbundene Reform der Lehrerausbildung durch Verstärkung der Bezüge zur Berufspraxis gehören dabei erneut zum Common sense²³ einer interessierten Öffentlichkeit und bleiben, wie Neuweg (2007) feststellt, nicht nur auf die Perspektive der Studierenden beschränkt:

„Keineswegs nur mehr bei Studierenden gilt Praxisorientierung als das „Maoam“ der universitären Lehrerbildung (BABEL 2005); „Wissenschaftsorientierung“ ist zu einem Merkmal geworden, das man der LehrerInnenbildung heute vielfach eher vorwirft als es ihr komplementierend zu attestieren“ (ebd., 1).

Jenseits umfänglicher und ungelöster Reformprobleme in der universitären Lehrerbildung²⁴ (vgl. Kapitel 2, 2.1) wird mit Beiträgen populistischen Zuschnitts, die z.B. mit der Forderung „Raus aus der Uni!“ überschrieben sind (vgl. Janssen 2002), einem Praxismythos²⁵ das Wort geredet, der nach Oelkers (1999) gerade bei Studierenden eine Praxisbedeutung²⁶ (auto-)suggeriert und

²² „Am Anfang des aktuellen Reformzyklus steht für die Lehrerbildung nicht Bologna, sondern eher PISA, d.h., nicht die europäische Referenz war entscheidend, sondern die manifeste Unzufriedenheit mit dem Bildungssystem und seinen Leistungen“ (Tenorth 2006, 2).

²³ Der Verlauf der Diskussion in Richtung Lehrerqualifikation ist umso erstaunlicher, als dass in den o.g. Studien die Leistungen von Schülern und Schülerinnen gemessen wurden. Ob die Art und Weise des Lehrens, die persönlichen Dispositionen des Lehrenden, das Fachwissen oder das Vermittlungswissen oder einfach pädagogisches Geschick maßgebliche Variablen sind, um prüfbare Aussagen über Wirkzusammenhänge hervorzubringen, bleibt weiterhin eine empirisch offene Frage (vgl. Blömeke 2004).

²⁴ Darunter fällt z.B. ein fehlendes erziehungswissenschaftliches oder fachdidaktisches Basiscurriculum, weitere Aspekte struktureller Probleme sind vor allem in Kapitel 1 aufgenommen.

²⁵ Die Dauerhaftigkeit von Mythen ist vor allem dadurch begründet, dass ein Mythos sich in der Gegenwart nur in der Referenz auf sich selbst vor dem Zeithorizont der eigenen Vergangenheit begründet.

²⁶ Dies gilt auch für den Beruf selbst, für den entsprechende Nachweise über einen „signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufstätigkeit von Lehrern, dem Niveau ihres Expertenwissens und ihrem Unterrichtserfolg“ (Weinert/Helmke 1996, 232) auch nicht bestehen. „Die Ausbildung von Novizen

„schwer einlösbare Transfererwartungen [erweckt], die graduierte Enttäuschungen hervorbringen. Die Formel lässt sich an alles attachieren, was für den späteren Beruf wünschbar erscheint, ohne dass Novizen die Angebotsflut prüfen könnten oder für *ihren* Bedarf verlässliche Prioritäten bestünden“ (ebd., 66).

Neben diesen Selbsterfüllungsvorstellungen von Studierenden sieht Oelkers aber vor allem die Apostrophierung des Praxisbezugs in der

„Grundüberzeugung engagierter Lehrerbildung [...] [die der Auffassung ist], dass es *nicht genug* "Praxisbezug" geben könne, sondern immer nur *zu wenig*. Die Abschätzung erfolgt ohne Maßeinheit, aber sie hat eine Intuition für sich, die schwer zu widerlegen ist: Die Lehrerbildung *hat* ihr Ziel in der Berufsfertigkeit von Lehrkräften, also muss der *Beruf* und so die *Praxis* für sie maßgebend sein. Berufserwartungen bilden den Mittelpunkt der Ausbildung. Diese Intuition wird mit der Formel "Praxisbezug" kommuniziert. Sie ist allgegenwärtig und überzeugt mit vager Dramatik, und dies in *allen* Phasen, aber wirkt auch nur, weil sie *nicht* definiert ist“ (ebd., 63, Einfügung RS).

Weniger in der Öffentlichkeit als im Wissenschaftssystem selbst verortet Vogel (2001) den Bezug zur und die Bedeutung von Praxis für die Erziehungswissenschaft, mit deren Etablierung in der Universität überhaupt erst „die Idee einer wissenschaftlichen Lehrerbildung nahegelegt“ (Oelkers 1999, 68) worden ist. Indem Vogel (2001) detailliert „pädagogisches Professionswissen“ gegen „erziehungswissenschaftliches Wissen“ ausdifferenziert, schließt er Praxis als Kategorie wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung in der universitären Lehrerbildung nahezu aus, da „normative Probleme [...] Gegenstand von Theoriebildung [sind], ohne dass am Ende eine gleichsam „wissenschaftlich bewiesene“ praktische Empfehlung stehen könnte“ (ebd., 63).

„Die Funktion eines erziehungswissenschaftlichen Universitätsstudiums für eine spätere pädagogische Berufstätigkeit ist es, die professionellen Standards, Beurteilungsschemata, Relevanzkriterien als nicht-selbstverständliche beurteilen und diskutieren zu können, vereinfacht ausgedrückt: eine Folie herzustellen, auf der Professionswissen bewertet und weiterentwickelt werden kann“ (Vogel 2001, 64).

Notwendig wird diese Argumentationslinie der Desintegration von Theorie und Praxis, Wissenschaft und Profession durch eine Polarisierung beider Bezugsrichtungen vor dem Hintergrund des Versuchs, die Erziehungswissenschaft zu einer gleichwertigen universitären Disziplin²⁷ zu entwickeln bzw. zu etablieren²⁸. Dass gerade diese Polarisierung verbunden mit einer Ausgrenzung von Praxis aus dem Wissenschaftssystem

übersetzt "Praxisbezug" in *Praktikum*. "Praktika" sind im Studium die Erfahrungssequenzen, mit denen auf Feldrealität verwiesen werden soll. Auch hier gilt im Prinzip, dass es *nicht genug* geben kann, ohne zugleich eine Sättigungsgrenze kommunizieren zu müssen" (Oelkers 1999, 64).

²⁷ Dies wurde in der Diskussion um den Status der Erziehungswissenschaft nachdrücklich u.a. von Luhmann/Schorr (1988, 378) und Brezinka (1978, 82) bestritten.

²⁸ Eine Strategie, die bisher, so Herzog (2005), nicht aufging, denn es „scheint, als könnten wir von einer disziplinären Identität der Erziehungswissenschaft weiterhin *nicht* sprechen. Folglich darf uns nicht erstaunen, wenn wir auf Positionen stoßen, die der Pädagogik schlichtweg absprechen, *Disziplin* zu sein und ihr bestenfalls den Status eines *Faches* einräumen“ (ebd., 3).

keine Lösung des Problems darstellt, sondern ein Teil des Problems selbst ist, wird in den Ausführungen Tenorths (1990) über die zu entwickelnde Dynamik zwischen unterschiedlichen Systemlogiken von Disziplin und Profession deutlich. Nach Tenorth setzt eher die Anerkennung der unterschiedlich operierenden Systeme von Wissenschaft und Berufspraxis produktive Kräfte frei, als der vermeintliche Versuch

„die Differenz zwischen Profession und Disziplin einzuebnen. [...] In einer Art Abschied von den Errungenschaften der Moderne, die gelernt hat, Handeln und Erkenntnis zu unterscheiden, wäre auch die Möglichkeit aufgegeben, die mit funktionaler Differenzierung verbunden ist, nämlich die Chance, das Fremde als Korrektiv der eigenen Praxis zu nutzen, ohne es aufheben zu müssen“ (ebd., 94).

Insofern sind nach Tenorth nur dann systemische Kopplungsprozesse möglich, „wenn die Profession hier und die Disziplin dort in ihrer eigenen Logik eine Anschlußmöglichkeit an die je andere Logik finden können“ (ebd., 93). Auch wenn Tenorth seine Vorstellungen über Anschlussmöglichkeiten nicht näher entfaltet²⁹, lassen sich aus den gegensätzlichen Auffassungen der Wissenschaftsforschung mit den Diagnosen Herzogs (2005) zum Status quo der Erziehungswissenschaft drei für die weitere Argumentation in diesem Kapitel zentrale und nachhaltig wirksame und ungelöste Problembereiche festhalten, die unmittelbar aus der Typik im Umgang mit der Wissensdifferenz hervorgehen:

1. Die Erziehungswissenschaft hat sich im Spektrum der Wissenschaft noch nicht als „eigenständige Disziplin“ etabliert (ebd., 3).
2. Es besteht weiterhin ein ungeklärtes Verhältnis der Disziplin zur Profession: „Seit jeher steht die Pädagogik in enger Beziehung zur Lehrerbildung. Ihren Weg an die Universitäten verdankt sie weniger der interessenslosen Neugierde an einem akademischen Forschungsobjekt als den drängenden Problemen einer beruflichen Praxis“ (ebd., 5).
3. Auf „das Ende der »geisteswissenschaftlichen Pädagogik« [ist] keine Wende zu einer modernen Forschungswissenschaft gefolgt, sondern eine Diffusion der pädagogischen Fragestellungen in verschiedenen Nachbardisziplinen“ (ebd., 4).

Im Folgenden wird nun der Versuch unternommen, diese Problemlagen nicht aus der Perspektive eines Wissenschaftsforschungsansatzes heraus zu analysieren und zu interpretieren (vgl. Keiner/Schriewer 2000), sondern vor dem Hintergrund der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten als strukturelles Problem zweier Lehrerausbildungstraditionen nicht historisch, sondern semantisch zu rekonstruieren.

²⁹ Auch nach gut 15 Jahren Lehrerbildungsreform konstatiert Tenorth (2006), dass eine Rangfolge „nach erst „Theorie“, dann „Praxis“ [zu Recht durch die KMK] abgewehrt“ worden ist, aber nach wie vor „Operationalisierung und Sequenzierung der Ziele und der Modi der Zielerreichung [...] offen oder ungeklärt, meist noch gar nicht hinreichend diskutiert“ (ebd., 7) sind.

Mit dieser Rekonstruktion wird eine Praxisgenealogie entworfen, die

1. Aufschluss über die Bedeutung bzw. Bedeutungslosigkeit universitärer Praxisphasen gibt,
2. Hinweise zur Verortung o.g. drei Problembereiche geben kann und
3. Perspektiven für die Konzeption wissenschaftlich anschlussfähiger Praxisbezüge aufzeigen.

Vor dem Hintergrund zweier Traditionslinien in der Lehrerausbildung, der gymnasialen und volksschulischen, wird die immerwährende Klage über eine unzureichende Praxisorientierung (vgl. Homfeld 1978, 27ff.) in der Lehrerausbildung in den Blick genommen. Die geschieht aus hochschuldidaktischer Perspektive und unter Einschränkung auf den Bereich schulpraxisorientierter Lernphasen und -prozesse innerhalb der ersten hochschulischen Ausbildungsphase unter zwei Aspekten: Zunächst wird die Bedeutung von Praxis und Praxisbezügen innerhalb der beiden Ausbildungstraditionen dargelegt; in einem zweiten Schritt werden die Konsequenzen diskutiert, die sich durch die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten für beide Ausbildungskonzeptionen und die ihnen inhärenten Praxissemantiken ergeben haben. Von besonderer Bedeutung werden dabei Gestaltungsvarianten von studentischen Lehr-Lern-Prozessen sein, die sich im wechselnden Übergang zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft und Praxis, Praxis und Wissenschaft vollziehen und Auskunft darüber geben können, welche Varianten von Relationierungsleistungen hervorgebracht werden.

2.5 Praxis als Praktikum in der 1. Phase der Lehrerausbildung

Im Zuge der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in den 1970er-Jahren sind die bis heute gültigen vier Bestandteile der universitären Lehrerausbildung: Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften sowie Psychologie als „Grundwissenschaften“ und schulpraktische Studien in die bestehende disziplinär ausgerichtete Universitätsstruktur eingefügt worden. Diese Organisationsstruktur sollte für alle Lehrämter gleichermaßen ein wissenschafts- und zugleich berufsorientiertes Studium sicherstellen (vgl. Becker 1999, 54f.). Die Akademisierung des ehemals „niederen“ Volksschullehramtes fand durch eine Ausdifferenzierung in Lehramtsstufen (Prim, Sek. I) statt, so dass trotz unterschiedlich langer Dauer des Studiums und Gewichtung der Fachanteile eine formale Gleichstel-

lung³⁰ mit der gymnasialen Lehrerausbildung erfolgte. Schulpraktische Studien sind seitdem an bundesdeutschen Hochschulen³¹ und Universitäten obligatorischer Bestandteil der akademischen Lehrerausbildung und zählen für die Studierenden zu den berufsbiographischen Schlüsselmomenten des Studiums mit einer ungebrochen hohen Konjunktur in der Nachfrage³² (vgl. Fock 1996, Fock/Glumpfer/Hochfeld/Weber-Klaus 2001). Als Bindeglied zwischen hochschulischem und schulischem Lernen sind schulpraktische Phasen für alle Lehramtsstudiengänge verpflichtend (vgl. Kretschmer/Stary 1998, Glumpfer/Schubert 1996) und bieten an der Nahtstelle unterschiedlicher Wissensbereiche sowohl inhaltliche als auch didaktische Gestaltungsräume dafür, wissenschaftliches Wissen und pädagogisches Handlungswissen aufeinander zu beziehen (vgl. Horn 1999, 308f.; Oelkers 1999, Bennack/Jürgens 2002) und im Sinne einer pädagogischen Professionalisierung (vgl. Berkemeyer/Schneider 2004, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, 79) erziehungswissenschaftliche Erkenntnispotentiale³³ im pädagogischen Feld zu nutzen. Die herausgebildeten länder-, regions- und standortspezifischen Typen schulpraktischer Studien bewegen sich im Spektrum der Fachdidaktiken und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen bzw. Subdisziplinen in der Definition von Form und Funktion, weiterhin im Spannungsverhältnis von Wissenschafts- und Berufsorientierung (vgl. Beckmann 1997, Krumm 1987, Vogel 1989, Glumpfer/Schubert 1996, Wildt 1996, Bohnsack 2000, Schneider/Wildt 2002, 2003, Topsch 2004, Terhart 2000, Heil/Faust-Siehl 2000).

Für die gymnasiale Lehrerausbildungstradition bestand bis zur Integration weder eine institutionalisierte Verankerung eines wie auch immer gestalteten Praxisbezugs, noch eine wissenschaftliche, auf die jeweilige Disziplin rückbeziehbare „Praxissemantik“, aus der heraus die Bedeutung der Disziplinen für das Verhältnis der Wissenschaften zur Schulpraxis hätte abgeleitet werden können.

Für das ehemalige seminaristisch konzipierte Volksschullehramt, vor allem in der Tradition Schleiermachers, war dagegen die „Dignität der Praxis“ Ausgangs- und End-

³⁰ Im Gegensatz zur bereits bestehenden Gleichsetzung der Lehrämter im Freistaat Sachsen wird in Nordrhein-Westfalen die Gleichstellung der Lehrämter aber erst in Folge des so genannten Baumert-Gutachtens (vgl. MIWFT/MSW (2007) frühestens 2008 mit der Erstellung eines neuen Lehrerausbildungsgesetzes auf Grundlage des Referentenentwurfs vom 24.06.2008 vollzogen. In Hamburg ist die Gleichstellung der Lehrämter bisher nur Teil des bestehenden Koalitionsvertrages vom 17.04.2008 und noch nicht umgesetzt.

³¹ Einzige Ausnahme bildet die Ausbildung von Primar- und Sekundarstufenlehrern I an Pädagogischen Hochschulen in Baden Württemberg, die aber formal den Universitäten gleichgestellt sind.

³² Wie die seit 1995 durchgeführten Befragungen von Erstsemesterstudierenden zur Studienwahl Primarstufe bestätigen (vgl. Fock 1996), ist diese Vorstellung immer noch wesentlicher Motivationsbestandteil zur Aufnahme eines Lehramtstudiums Primarstufe/Sonderpädagogik und gehört zum tradierten Bild der Primarstufenlehrausbildung: „Über zwei Drittel (68%) der Befragten gab an, den Studiengang Primarstufe gewählt zu haben, weil ihre Interessen eher im praktisch pädagogischen als im wissenschaftlichen Bereich liegen...“ (ebd., 16).

³³ Im Gegensatz zu Erkenntnissen, die im performativen Sinne „richtiges“ Handeln antizipieren und häufig nahe am Alltagsverstehen anzusiedeln sind, sind hier Erkenntnispotentiale gemeint, die forschungsmethodisch an den Wissenschaftsdiskurs anschlussfähig sind und ihr zentrales Anliegen in der Untersuchung von Bedingungen der Möglichkeit von Handlungen im gegebenen Bezugssystem und in einem bestimmten Feld haben (vgl. Berkemeyer/Schneider 2006).

punkt des Erkenntnis- bzw. Handlungsinteresses, nicht die Theorie: „Die Theorie beherrscht an und für sich nicht die Praxis, die Theorie ist immer später. Die Theorie muss sich erst Raum verschaffen, wenn die Praxis schon begründet ist“ (Schleiermacher 1826/1966, 131). In dieser Begründungslinie wird zwar zwischen Praxis und Theorie ein Wechselwirkungsverhältnis konstatiert, die Theorie jedoch einseitig und zu ihren Ungunsten unter Nützlichkeitsabwägungen hinsichtlich Messbarkeit von Praktikabilität und Handlungsstimulanz determiniert.

„In der Ausbildung der Volksschullehrer wurden Wissen und Können berufspraktisch im direkten Unterrichtsbezug angeeignet. Durch die enge Verbindung von Belehrung und Handlung sollte Sicherheit in berufspraktischen Fertigkeiten eingeübt werden; eine Erweiterung der Inhalte und eine kritische Auseinandersetzung mit der bestehenden beruflichen Praxis waren jedoch kaum möglich und wurden mit gegenemanzipatorischen Interessen verhindert. So fand der Unterricht vor allem als Reproduktion der vorherrschenden Praxis statt. Begrenzte Innovationen waren allenfalls im Bereich der praktisch-methodischen Geschicklichkeit möglich“ (Homfeld 1978, 35).

Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen und der Erweiterung des reinen Fächerkanons als alleinige Bezugsgröße um die Komponenten Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxisphasen wurde Praxis zu einem Feld bzw. Gegenstand universitär-wissenschaftlicher Lehrerbildung und – wie noch zu zeigen sein wird – zu einem Problem.

Bevor dieses Praxis-Problem jedoch spezifiziert und expliziert werden kann, wird das jeweilige Praxisverständnis bzw. -missverständnis, das sich in der gymnasialen wie volksschulischen Tradition entwickelt hat, dargestellt und problematisiert (2.5.1 und 2.5.2). Daran anschließend wird in Anlehnung an Heil/Faust-Siels (2000) „Strukturmodell zur universitären Lehrerbildung im Spiegel von Lehrenden“ das Praxis-Problem im Spektrum zwischen (selbst-)reflexivem Wissenschaftsbezug und handlungskompetenten Berufsfeldbezug verortet und entsprechende Konsequenzen der jeweiligen Praxissemantiken im Kontext wissenschaftlicher Lehrerbildung entfaltet (2.6). Abschließend werden die gewonnenen Praxisparadigmen daraufhin befragt, welche Anschlussmöglichkeiten sie im Rahmen universitärer Lehrerbildung für einen Professionalisierungsprozess zwischen Wissenschaft und Berufsfeld (Praxis) bereitstellen (2.7 und 2.8). Dabei liegt das Interesse weniger auf einer historisch-systematischen Aufarbeitung und Einordnung dieser „Theorie-Praxis-Probleme“ vor dem Hintergrund seiner Entwicklungen vom 19. zum 20. Jahrhundert, wie es u.a. Homfeld (1978), Tack (1982) und Schubert (2003) unternommen haben, sondern vielmehr in dem Versuch, das so genannte „Missing link“ zwischen Wissenschaft und Berufsfeld zu fokussieren und die Diskussion um das Innovationspotential des hochschuldidaktischen Konzepts Forschendes Lernen als einen Wissenschaft und Praxis verbindenden Lehr-Lern-Kon-

text vorzubereiten (vgl. vor allem Kapitel 3) und mögliche Erkenntnispotentiale auszuloten (vgl. Anmerkung 7).

2.5.1 Das wissenschaftlich-fachkulturelle Selbstverständnis oder die „disziplinierte“ Tradition

Nach Homfeld (1978) hatten Praxisphasen, sofern sie über den Rahmen persönlicher Orientierung im Berufsfeld und das Sammeln erster Erfahrungen mit „selbständigem Unterrichten“ hinausgingen, keine Verankerung im traditionellen Selbstverständnis von Wissenschaft und wissenschaftlicher (gymnasialer) Lehrerbildung³⁴ (vgl. auch Glump-ler 1997), sondern waren gänzlich Teil des Aufgabenspektrums der 2. Phase (Referendariat). Der zweigeteilte Bildungsauftrag ermöglichte, so Schröder/Wildt (1985), dass nur die Gymnasiallehrausbildung Humboldt'scher Prägung an der Idee partizipieren konnte, „Studium als Wahrheitssuche, als interesselose Hingabe an die Wissenschaft zu denken und Bildung in der Beschäftigung mit Wissenschaft zu suchen, ...“ (ebd., 3). Insofern waren unter dem Leitmotiv „Bildung durch Wissenschaft“ Kontakte zum zukünftigen Berufsfeld desintegrativ zugeschnitten:

- „- Der Praxisbezug bleibt punktuell damit notwendigerweise zufällig;
- das Praktikum steht isoliert zu den übrigen Ausbildungskomponenten der ersten Phase, die ihrerseits weitgehend unverbunden sind;
- Theorieaneignung und berufspraktische Qualifizierung werden schwerpunktmäßig auf zwei Phasen verteilt;
- erste Phase (Studium) und zweite Phase (Referendariat) sind institutionell und personell nicht verklammert;“ (Homfeld 1978, 145)³⁵

In Anlehnung an die Argumentationslinie der Wissensverwendungsforschung sind aus der Logik der Wissenschaft heraus Fragen über die Bewältigung von Praxis, die z.B. in oder in Vorbereitung auf schulpraktische/n Studien gestellt werden, generell unbeantwortbar, da sie, der Logik der Praxis folgend, entsprechend nur im Kontext pädagogischer Praxis anhand von Einzelfällen in konkreten Handlungsabläufen zu beantworten sind (vgl. Radtke 2004, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a, 1992b). Die Aufgabe, Fragen nach Anwendbarkeit und Verwendung des erworbenen wissenschaftlichen Wissens in praktischen Handlungskontexten zu stellen, kam und kommt der zweiten Phase mit der Ausbildung in den Studienseminaren zu. Diese Ausbildungsphase, die in großem Um-

³⁴ Bis auf den heutigen Tag verortet sich die gymnasiale Lehrerausbildung fachwissenschaftlich. Entsprechend dieser Selbstdefinition ist der Anteil der Fachwissenschaften an didaktischen Fragestellungen in der Lehrerausbildung marginal, so dass Terhart anlässlich einer Tagung zur Zukunft der Lehrerausbildung in Oldenburg 2001 vom „Schweigen der Fächer“ sprach und in seiner Expertise über Standards für die Lehrerbildung den Gymnasiallehrern durch die so genannte fachwissenschaftliche Situierung eine Professionalisierung in Abrede stellt (vgl. Terhart 2002, auch 2002b, 31).

³⁵ Es ist schon verwunderlich, dass diese Zustandsbeschreibung, bei geringfügig veränderter Diktion, sich auch nach gut 35 Jahren in vielen Schriften zur Reform der Lehrerbildung wiederfindet (vgl. Wissenschaftsrat 2001, 32): „Weitgehend konsensfähig in der Diskussion um die Notwendigkeit einer Reform der Lehrerausbildung ist die Aussage, dem Lehramtsstudium – insbesondere für das Lehramt an Gymnasien – fehle ein ausreichender Praxisbezug.“

fang von unterrichtlicher Tätigkeit bestimmt ist (begleitet durch Mentoren oder selbstständig und selbstverantwortet im bedarfsdeckenden Unterricht), bietet in Seminarform sowohl fachspezifische wie auch pädagogische Begleitung und individuelle Beratung an. Dieser und nicht der ersten universitären Phase obliegt es daher auch, ob, wie und in welcher Qualität die Verbindung zwischen handlungspraktischem und wissenschaftlichem Wissen hergestellt wird, welches pädagogische Reflexionsniveau jenseits fach- bzw. fachsystematischer Fragen erreicht wird und auf welches Begründungswissen wie zurückgegriffen wird. Bis zur Integration der Pädagogischen Hochschulen erstreckte sich der Bildungsauftrag der ersten universitären Phase auf die Vermittlung fachlichen Wissens³⁶. In der Form einer disziplinintegrierten Lehrerausbildung fand bis zu diesem Zeitpunkt weder ein organisierter, wissenschaftlich vorbereiteter, begleiteter und ausgewerteter/reflektierter Praxisaufenthalt statt, noch hatte Praxis als Gegenstand und Gestaltungsraum für Lernen bzw. Lernprozesse oder als Feld fachbezogener empirischer Lern-, Schul- und Unterrichtsforschung eine Verankerung im traditionellen Selbstverständnis der Wissenschaftsdisziplinen. Dadurch, dass Praxis weder thematisiert noch Strategien zur Herstellung einer Anschlussfähigkeit des Wissenschaftssystems an das Praxissystem entwickelt wurden, entstand ein konzeptionelles Vakuum über dem Praxisbezug. Wenngleich es diffuse Ansätze zur Vorbereitung auf eine „wissenschaftliche Unterrichtspraxis“ gab (vgl. Homfeld 1978, 241), war das bestehende Vakuum aus fehlenden Konzeptionen und Strategien eines wissenschaftsorientierten Berufsfeldbezugs letztlich ein entscheidender Faktor dafür, dass es im Zuge der Integration zunächst zu einer Adaption des handlungsorientierten Praxiskonzepts volksschulischer Ausbildungstradition gekommen ist, den Händle (1972) als „vorwissenschaftlich-pragmatischen“ Berufspraxisbezug bezeichnet, um danach in einer überproportionalen Gegenbewegung in eine (Fach-)Verwissenschaftlichung bzw. Akademisierung umzuschlagen und in eine Form technisch-instrumentellen Berufspraxisbezugs zu münden (vgl. ebd. 1972, Huber 2000) und die sich nach Luhmann/Schorr (1988) unter der Vorstellung eines bestehenden Rationalitätskontinuums vollzog, das von der Möglichkeit ausging, normative theoretische Wissensbestände in Handlungswissen transformieren zu können³⁷, die „sich im Zuge der Ausbildung als parzellierte Informationen speichern und im handlungspraktischen Kontext der Schulklasse situativ verausgaben“ ließen (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, 72).

³⁶ Mithin stellt dies den Kerngedanken in der Polyvalenzdebatte bei der Umstellung der Studiengänge auf eine konsekutive BA/MA Struktur dar (vgl. vor allem in Hinblick auf den Zusammenhang von Polyvalenz und Professionalisierung die Ausführungen bei Berkemeyer/Schneider/Wildt 2007, 298-301).

³⁷ Beispielhaft für das sozialtechnologische Verständnis in den 1970er-Jahren ist u.a. die Rezeption der behavioristischen Lerntheorie.

Im Anschluss an diese Phase „einfacher Transfermentalität“ (ebd., 72) setzte in Ermangelung einer Theorie-Praxis verbindenden Konzeptionierung³⁸ eines wissenschaftlichen Praxisbezuges (vgl. Kolbe/Combe 2004, 859ff.) wieder eine Phase der Gegenbewegung ein, die bis Ende der 1990er-Jahre eine „auf Berufseinübung gerichtete Konzeption der Praxiserfahrung, die aus der Tradition der Pädagogischen Hochschule“ kam (Hänsel 1996, 167) und Raum bot und verknüpft war mit einer gleichzeitigen „Ausbildung spezialisierter wissenschaftlicher Expertenfunktionen“ (ebd.).

2.5.2 Der handlungsorientierte Berufsfeldbezug oder die Verwaltung eines Mythos

Die gymnasiale Lehrerbildung hatte von je her ihren Ort an der Universität und bot „Angehörigen der gesellschaftlichen Oberschichten“ eine „persönliche Bildung in Distanz zur Praxis“ und unter den Bedingungen einer „privilegierten Bildung in den Fachwissenschaften“ (Homfeld 1978, 34). Dagegen fand die Ausbildung für das Volksschullehramt in unmittelbarer Verbindung zur Berufspraxis zunächst in Lehrerseminaren, dann in Präparandenanstalten, später in den Pädagogischen Akademien und nach 1945 in Pädagogischen Hochschulen statt (vgl. ebd. Sandfuchs 2004). Nach Homfeld (1978, 35) wurden in der Volksschullehrerausbildung

„Wissen und Können berufspraktisch im direkten Unterrichtsbezug angeeignet. Durch die enge Verbindung von Belehrung und Handlung sollte Sicherheit in berufspraktischen Fertigkeiten eingeübt werden; eine Erweiterung der Inhalte und eine kritische Auseinandersetzung mit der bestehenden beruflichen Praxis waren jedoch kaum möglich und wurden mit gegenemanzipatorischen Interessen verhindert. So fand der Unterricht vor allem als Reproduktion der vorherrschenden Praxis statt. Begrenzte Innovationen waren allenfalls im Bereich der praktisch-methodischen Geschicklichkeit möglich.“

Von „seinem Ursprung her war der Lehrberuf durch eine Art Meisterlehre zu erlernen. Angehende Lehrer ordneten sich einem Schulmeister zu, um so in das Handwerk des Unterrichtens durch Nachahmung und Einübung eingeführt zu werden“ (Topsch 2004, 477).

Alternativ zu unterschiedlichen seminaristischen Formen bestand die Volksschullehrerausbildung nach Sandfuchs (2004, 21) darin,

„weiterhin die traditionelle Meisterlehre in Gebieten ohne Seminar [durchzuführen]. Lehrer bilden als ‚Meister‘ Schulgehilfen aus, meist als Nachfolger, oft den eigenen Sohn. In manchen Gebieten bestehen ‚Erbschulen‘, in denen der Lehrer gleichsam als Inha-

³⁸ Innerhalb der Darstellung dieser mehr als drei Jahrzehnte umspannenden Entwicklung und entsprechenden Pendelbewegung zwischen wissenschafts- und handlungsorientierter Ausrichtung von Praxisstudienanteilen gab es mehrere Studienstrukturreformvorhaben wie das Bremer Projektstudium (Berndt u.a. 1972), den Modellversuch „Einphasige Lehrerbildung“ in Oldenburg (vgl. Fichten u.a. 1981-83 und den Modellversuch „Schulpraktische Studien“ (1977-1982) nach dem Konzept der Arbeitsgemeinschaft für Lehrerbildung in Bielefeld (AGL) (vgl. Wildt 1981, Schröder/Wildt 1985), die mit Möglichkeiten der Integration beider Bezugsrichtungen unter dem Dach der Universitäten experimentierten und nach wie vor bedeutende Bezugspunkte und Orientierungshilfe für nachfolgende Lehrerbildungsreformen darstellen.

ber und Unternehmer fungiert. Diese Meisterlehre ist ursprünglich in einigen Städten in Zünften organisiert ..., die dem Schutz vor zuziehenden Winkelschullehrern und der Tradierung eines zunfteigenen Methodenarsenals dienen.“ (Hinzufg. RS)

Ein Anschluss an theoretische Wissensbestände war aus dieser Perspektive immer der Praxisbewältigung gezollt, auch und gerade dann, wenn erst „mit wachsendem Bedürfnis nach Vermittlung eines Minimums an fachlich-technischen Qualifikationen auch für Volksschüler ... schrittweise“ (Bürmann 1973 zit. nach Homfeld 1978, 37) dieser Bezug hergestellt wurde. Schröder/Wildt (1985, 3) haben daher diesen Ausbildungstypus folgendermaßen charakterisiert:

„Die Ausbildung der Volksschullehrer war praxisbezogen, sie entbehrte aber der wissenschaftlichen Grundlegung. Die Vermittlung der Fähigkeit, zu unterrichten und des pädagogischen Umgangs mit Kindern war in der seminaristischen Tradition der Volksschullehrerausbildung auf `Modell-Lernen´ und Verzicht auf theoretische Reflexion ausgerichtet.“

„Eigenständige Theorieentwicklung fand in diesem Rahmen kaum statt, da alleiniger Ausbildungszweck und -gegenstand die Berufspraxis des Lehrers war. Theoretische Aspekte erschienen vorwiegend in Form ihrer praktischen Anwendung und konnten kaum reflektiert oder gar kritisiert werden“ (ebd., 4).

Erst mit den „preußischen ‚Allgemeinen Bestimmungen‘ von 1872 werden neue Maßstäbe für die Lehrerausbildung gesetzt“ (Sandfuchs 2004, 22), die in der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zu nachhaltigen Veränderungen führten (Einführung von Klassenunterricht, Realien, Raumlehre, Zeichnen, einer Fremdsprache). Ausdrücklich von diesen Reformen ausgenommen und weiterhin erhalten blieb nach Sandfuchs „die Maxime, dass der Seminarunterricht ein Muster des Schulunterrichtes abgeben solle [...]“ (ebd., 22). Trotz unterschiedlichster Veränderungsprozesse in der Volksschullehrerausbildung, die detailliert von Schubert (2003), Sandfuchs (1978 und 2004), Tack (1984) und Homfeld (1978) rekonstruiert und unter differenten Blickwinkeln nachgezeichnet wurden, hat die zentrale Differenz zwischen den Ausbildungstypen weiterhin Bestand. In der Volksschullehrerausbildung bleibt die verstehende, nachvollziehende und pragmatisch zu entwickelnde Praxis im Handlungssystem Ausgangs- und Endpunkt und damit gleichzeitig Leitmotiv für eine eher eklektische und instrumentelle als systematische Beschäftigung mit theoretisch-wissenschaftlichem Wissen als notwendigem Faktenwissen.

2.6 Das doppelte Praxisproblem

Obschon die Vermutung naheliegt, dass das Verhältnis von Theorie und Praxis eindeutig zu bestimmen und eine klar definierte Grenzziehung zwischen Wissenschaft und Berufsfeld/Praxis möglich sei, weisen Schröder/Wildt (1985) auf die unterschiedli-

chen Bedeutungsentwicklungen in den gegensätzlichen Traditionslinien der Lehrerausbildung hin: (vgl. auch Oelkers 1995,45ff.):

„Die Trennung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung hat sich in der unterschiedlichen Entwicklung der theoretisch akademischen Gymnasiallehrerbildung einerseits und der handwerklich-praktisch orientierten Volksschullehrerbildung andererseits herausgebildet“ (ebd., 3).

Diese Feststellung ist für die weitere Diskussion insofern bedeutsam, als das Theorie-Praxis-Problem nicht nur einem umfassenden Gegenstandsbereich zuzuordnen ist, sondern sich entsprechend den Lehrerausbildungstraditionen von vornherein als ein doppeltes Theorie-Praxis-Problem, als „*Praxislosigkeit der Wissenschaft und Wissenschaftslosigkeit der Praxis*“, darstellt. Diese Dopplung des Problems konnte auch nicht durch seine Integration in der Zusammenführung von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten auf ein einfaches reduziert werden, sondern hat sich zu einem qualitativ neuen, d.h. dritten Theorie-Praxis-Problem erweitert. Dieses dritte Theorie-Praxis-Problem ist überhaupt erst dadurch entstanden, dass zwei differente Ausbildungssysteme, die in ihren Lehrerausbildungstraditionen unterschiedlich operierenden Bezugssystemen verpflichtet waren, jeweils spezifische Theorie-Praxis- bzw. Praxis-Theorie-Semantiken ausgebildet haben, die unter dem Dach der Universität keine funktionalen Äquivalente aufwiesen.

Auf Seiten der Fachwissenschaften bestand ein dysfunktionales Verhältnis zur Praxis darin, dass das erworbene Wissen unter partikularer und anwendungsbezogener Rezeption gestellt wurde. Auf Seiten der Praxis bestand ein dysfunktionales Verhältnis zur Theorie darin, dass das Fachwissenschaftsverständnis nur partikular mit Schulfachwissen korrespondierte und nur in Teilbereichen als solches rezeptionsfähig war.

Insofern galt es zum einen im Hinblick auf die Tradition der Gymnasiallehrerbildung zu klären, in welcher Form sich wissenschaftliches Wissen entwickeln muss, um Relevanz für die Praxis zu haben, zum anderen galt aus der Volksschullehrertradition zu klären, in welchem Format berufspraktisches Wissen zu entwickeln war, um Relevanz für die Wissenschaft und wissenschaftliche Theoriebildung zu haben. Hänsel (1996, 167) weist implizit im Abstand von mehr als 25 Jahren nach der Integration auf genau diese Problemlage hin:

„Die Praktika werden hier [gemeint sind Blockpraktika im Hauptstudium] jeweils nur an eine Disziplin gebunden und ausschließlich den Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaften zugeordnet. Die Fachwissenschaften bleiben dagegen ausgespart“ (Hinzufg. RS).

Ein verbindendes Glied beider Bezugsrichtungen hätten im Profil der Universitäten die universitätsbegleiteten schulpraktischen Phasen unter der Zielperspektive der Integra-

tion sein können³⁹. Faktisch aber fristen Praxisphasen eher ein Schattendasein am Rande der Disziplinen, als Hoffnungsträger für einen nachhaltig verbindenden Innovationsimpuls zu sein. Hänsel (1996, 166) beurteilt daher diese Praxisphasen eher nüchtern: Sie haben „in der universitären Lehrerbildung und in den sie normierenden staatlichen Prüfungsordnungen nur randständige Bedeutung“ (vgl. dazu auch Poschardt 1997).

In ihrer Untersuchung über das pädagogische Professionsverständnis von Lehrenden an der Universität Frankfurt haben Heil/Faust-Siehl (2000) ein „Strukturmodell zur universitären Lehrerausbildung“ entworfen:

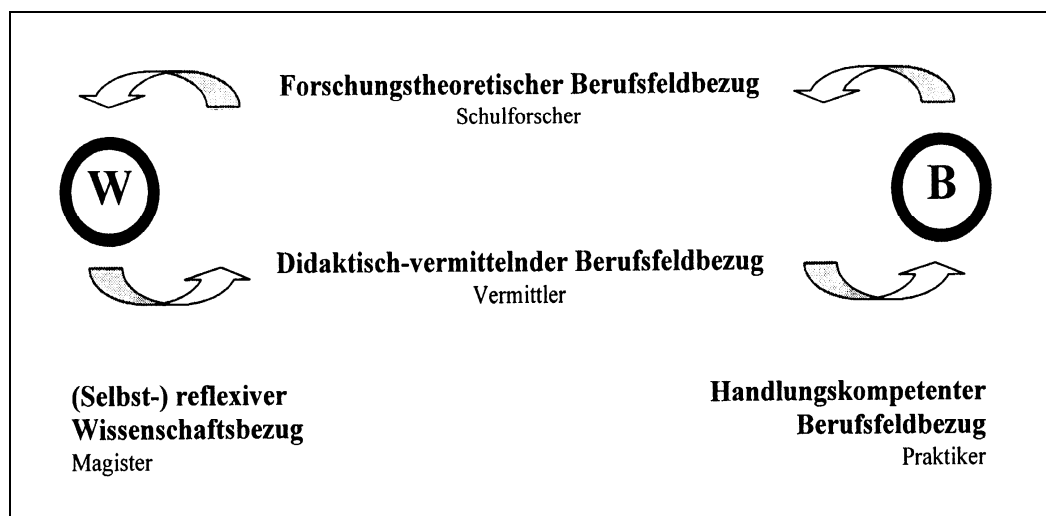


Abb. 1: Strukturmodell der Leitbilder und Habitusformen universitärer Lehrerausbildung von Lehrenden (ebd., 138)

In diesem Modell ist das oben beschriebene Praxis-Problem im Spektrum zwischen (selbst-) reflexivem Wissenschaftsbezug und handlungskompetentem Berufsfeldbezug verortet. In Korrespondenz zu den bisherigen Ausführungen bestehe, so Heil/Faust-Siehl, weiterhin eine Polarität zwischen einer Wissenschaftsbezogenheit ohne jeden praxisintegrierenden Anspruch und einem handlungskompetenten Berufsfeldbezug, der, wie Oelkers (1999) formuliert, eher einem Studium als Praktikum gleicht, das

³⁹ Nach Auffassung des Wissenschaftsrates (2001, 68) hätte das Theorie und Praxis verbindende Element universitärer Lehrerbildung durch Forschen hergestellt werden können: „Als wissenschaftliche Berufsausbildung ist die Lehrerbildung institutionell eng mit Forschung verbunden. Dieser Systemvorteil ist nach Auffassung des Wissenschaftsrates in der Vergangenheit nicht ausreichend genutzt worden. Die Weiterentwicklung der Bildungssysteme wird künftig nur forschungsbasiert möglich sein. Dies gilt auch für Forschungsanstrengungen, die die Lehrerbildung selbst betreffen und steht keineswegs in einem Gegensatz zum notwendigen Berufsfeldbezug. Vielfach erkennen jedoch Studierende nicht die Relevanz ihrer jeweiligen Studien für die Berufspraxis. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, den Forschungsbezug in der Ausbildung nicht nur zu stärken, sondern auch sichtbar darzustellen. Zu diesem Zweck müssen die jeweiligen Fächer Verknüpfungen ermöglichen, Aus- und Weiterbildung an einer Verbesserung des Wissenstransfers arbeiten und das Berufsfeld stärker für die Wissensdynamik der Forschung sensibilisiert werden. Dies wird nach Auffassung des Wissenschaftsrates auch dazu beitragen, das innovative Potential der Absolventen gegenüber der Routine des Berufsfeldes stärker als bislang zu nutzen. Der Wissenschaftsrat weist jedoch darauf hin, dass für steuerungsrelevante Forschungsleistungen bestimmte Voraussetzungen entweder überhaupt erst geschaffen oder aber verbessert werden müssen. Dies gilt insbesondere für die Bildungsforschung.“

im Ganzen auf berufliche Kompetenzen abhebt und durch Einüben handlungspraktischer Fertigkeiten und entsprechender Reflexionsfähigkeit direkt auf eine berufliche Routinebildung hinausläuft. Zwischen diesen polaren Bezugsgrößen werden im Strukturmodell noch zwei Theorie und Praxis relationierende Varianten gestellt: zum einen der forschungstheoretische Berufsfeldbezug, der z.T. auf empirischen Methoden fußend einen praxisforschenden Zugang sucht und der didaktisch-vermittelnde Berufsfeldbezug, der seinen Zugang über Elementarisierung und Transformation wissenschaftlichen Wissens sucht und davon ausgeht, dass Theorie in die Praxis hinein vermittelt werden kann (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000, 137ff.). In den Darstellungen und Analysen der Autoren werden, abgesehen vom forschungstheoretischen Berufsfeldbezug, alle Varianten als typische Modelle bereits etablierter Berufsfeldbezüge der universitären Lehrerbildung dargestellt:

„Vergleicht man beide relationalen Leitbilder, erscheint der didaktisch-vermittelnde Berufsfeldbezug als ein eher eingebürgertes und im fachdidaktischen Kontext der Elementarisierung angesiedeltes Modell, während der forschungsorientierte Berufsfeldbezug ... eher im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Zusammenhang steht. {...} Beim forschungsorientierten Berufsfeldbezug dürfte es sich um ein relativ neues Modell handeln, da es deutliche Beziehungen zu hochschuldidaktischen Neuentwicklungen wie Fallanalyseseminaren und dem forschenden Lernen aufweist“ (ebd., 141f.).

Dies bestätigen nicht nur die unter 2.5.1 und 2.5.2 dargelegten Ausführungen über die Leitmotive beider Lehrerbildungstraditionen, sondern auch die Annahme, dass eine wissenschaftsorientierte Gestaltung des Praxisbezugs in der universitären Lehrerbildung nicht erfolgt ist: weder durch die Fächer selbst, die eingerichteten Fachdidaktiken noch durch die Erziehungswissenschaft als handlungs- bzw. berufswissenschaftliche Disziplin.

2.6.1 Exkurs: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Entwicklung von Praxisbezügen

Mit der Etablierung der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft im Fächerspektrum der Universitätsdisziplinen in den 1970er-Jahren war die Hoffnung verbunden⁴⁰, zugleich wissenschaftlich abgesicherte Aussagen und Wissensbestände im Wissenschaftssystem bereitzustellen, die zu Handlungswissen in der Praxis transformierbar sind. Dieser Typus von Verwissenschaftlichung führte ab Mitte der 1980er-Jahre zu einer umfassenden Relativierung der Annahmen zur Verwendbarkeit wissenschaftlichen Wissens in praktischen Handlungskontexten (vgl. Blömeke 2001, 2f.). Da sich „der hohe Anspruch einer gleichzeitigen Modernisierung der Wissenschaft

⁴⁰ Vgl. zur Entwicklung der Disziplin die Ausführungen Wildts (1992), der in der Disziplinentwicklung einen „epistemischen Bruch zwischen der Rationalität des „kognitiven Komplexes“ der Erziehungswissenschaften und der „Logik der pädagogischen Praxis“ [...] zutage“ treten sieht (ebd., 115).

und einer Modernisierung der Praxis“ nicht in der angestrebten Intention aufrecht erhalten ließ, mussten unter zunehmendem Einfluss der Erkenntnisse aus Wissensverwendungsforschung, Novizen-Experten-Forschung und Professionsforschung die Annahmen über Wissenstransformationsprozesse revidiert werden (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a, 1992b, Bromme 1992, Dick 1996, Neuweg 2000) und führten in Folge zu der Auffassung,

„daß eine kritisch und interdisziplinär orientierte Erziehungswissenschaft sich gegenwärtig nur noch als reflexiver Wissenschaftstypus begründen lässt und sich nicht mehr als Handlungswissenschaft begreifen kann“ (Krüger 1999, 176).

Für die universitäre Lehrerbildung bringt die Gesamtdisziplin Erziehungswissenschaft systematisches und grundlegendes Wissen über aktuelle Fragen der Bildung, Bildsamkeit, Erziehung, Sozialisation, Entwicklung, Analyse und Gestaltbarkeit von Lehr-Lernprozessen (Didaktik), der Entwicklung von Institutionen unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Entwicklungen im historischen Prozess hervor (vgl. Vogel 2001, 64f.). Der gemeinsame kristallisierende Bezugspunkt Beruf und Berufsfeld bzw. Schulpraxis ist auf Grund funktionaler Differenzierungsprozesse der erziehungswissenschaftlichen Disziplin nur noch an wenigen Stellen vorhanden. Ein deutlicher Bezug wird traditionell durch die Subdisziplin Schulpädagogik hergestellt, die an vielen Standorten auch das wissenschaftliche Personal für die Durchführung unterschiedlicher Schulpraxisphasen für einen Großteil der vorhandenen Lehrämter bereitstellt. Bis Mitte der 1990er-Jahre waren schulpädagogische Lehrstühle, der wissenschaftliche Mittelbau z.T. bis heute, vielfach besetzt mit Personal aus den ehemaligen Pädagogischen Hochschulen und daher mit nicht unerheblichem Einfluss auf die Wahrnehmungs- und Erkenntnishaltung Studierender in schulpraktischen Phasen und den entsprechenden Relationierungsleistungen zwischen den unterschiedlichen Wissensbereichen (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000).

Mit nachfolgendem exemplarischem Rekurs auf schulpädagogisch begleitete Praxisphasen ist der Versuch verbunden, den Einfluss eines universitären Leitbildes, das nach wie vor in der Tradition der Pädagogischen Hochschulen verwurzelt ist, auf die Qualität von Wahrnehmungs- und Erkenntnishaltungen Studierender hin zu entfalten.

2.6.2 Rekurs: Praxisbezüge und das Unverhältnis zur Wissenschaft

Die Betreuung und Begleitung von schulpraktischen Phasen (Einführungs- und Blockpraktika) ist seit der Integration der Pädagogischen Hochschulen zunehmend in das Aufgabenprofil der Schulpädagogik gerückt und, sofern sie fachdisziplinär ausgerichtet

waren, auch in den Aufgabenbereich der Fachdidaktiken gefallen. Von Anfang an war die Gestaltung und Durchführung dieser Praxisphasen mit Problemen verbunden, zu deren Entwicklung Nicklis (1972) bereits Anfang der 1970er-Jahre kritisch analysierend Stellung nimmt und die in ihrer Bedeutung bis heute Bestand haben:

„Die Folge der geschilderten Entwicklung war, daß die Betreuung der Praktika mehr und mehr in die Hand der Schulpädagogen und ihrer nicht eben zahlreichen Mitarbeiter überging. Immer mehr Dozenten entledigten sich des Praktikumsgeschäfts unter Berufung auf ihre völlige schulische Unerfahrenheit. Was ursprünglich eine selbstverständliche Aufgabe aller war, geriet in Abseitsstellung, wo nun die ratlosen Schulpädagogen nach geeigneten Helfern unter den Rektoren und Lehrern der Schulen ihres Einzugsbereichs Ausschau halten. Welche Probleme die dadurch entstandene und nach Lage der Dinge unvermeidliche Taubenschlagsituation für die Organisation einigermaßen studienwirksamer Praktika mit sich bringt, wird [...] zur Sprache kommen müssen“ (Nicklis 1972, 16).

Im Kern greift Nicklis drei zentrale Aspekte auf, die die bisherigen Ausführungen stützen und die weitere Problemerkennung zu explizieren helfen:

1. Der Rückzug der Fächer aus der Verantwortung, eine Verbindung zwischen Wissenschaft und Praxis herzustellen,
2. die Übergabe der Gestaltung von Praxisphasen in den Verantwortungsbereich der Schulpädagogik und
3. die Rekrutierung nicht wissenschaftlichen Personals zur Begleitung schulpraktischer Phasen.

Der Rückzug der Fächer, den Terhart⁴¹ als das „Schweigen der Fächer“ bezeichnet hat, ist im Hinblick auf die Wahrnehmungs- und Erkenntnishaltung Studierender von erheblicher Bedeutung, trennt er doch schon vor ihren Augen die Wissenschaften als bedeutsamen Bezugspunkt von dem weniger bedeutsamen der Vermittlung als praktische Seite einer sich nahezu von selbst ergebenden Übertragungsleistung auf Grundlage wissenschaftlich exakten Wissens.

„Aus Geist und Buchstabe der traditionellen deutschen akademischen Studien hat sich [...] das Vorurteil herausgebildet, genaue Kenntnis der Sache mache >>Pädagogik<<, (die man >>hat<< oder >>nicht hat<<) mehr oder weniger überflüssig; sie ist – Kantisch gesprochen – eine Frage der >>Urteilkraft<<, die man sich eben in der Hinaufarbeitung an den Gegenständen seines Faches sozusagen als Abfallprodukt erwirbt“ (Nicklis 1972, 13).

„Während in der Medizin forschungsorientierte *und* klinische Professionen schon früh als gleichrangig galten, setzte sich etwa im Bereich der Gymnasialpädagogik die Tendenz durch, der Verwissenschaftlichung der fachlichen Wissensbestände den für Pro-

⁴¹ Dieser lakonische Ausspruch Terharts auf der Lehrerbildungstagung 2001 in Oldenburg erfasste die Situation bzw. Problemlage der Lehrerbildung punktgenau und zielte auf die Abstinenz der Fachdisziplinen, berufsbezogene Lehrangebote bereitzustellen, gerade auch dann, wenn in den einzelnen Veranstaltungen über 90% der Studierenden ein Lehramtsstudium besuchen.

fessionen zentralen Vermittlungsaspekt nur hinzuzufügen, [...]“ (Combe/Helsper (1996b, 23).

Von mindestens gleich großer Bedeutung für die Entwicklung einer desintegrativen Wahrnehmungs- und Erkenntnishaltung ist die Gestaltung von Praxisphasen, in denen der entscheidende Einfluss nicht vom wissenschaftlichen Referenzsystem ausgeht, sondern vom Handlungssystem. Bedingt durch eingeschränkte personelle Ressourcen in der Schulpädagogik, sind Betreuungsleistungen, gerade in den einführenden Praktika, vielfach über die Vergabe von Unterrichtsaufträgen an nichtwissenschaftliches Personal (Lehrer), delegiert worden. In vielen Fällen fand und findet damit relativ autonom und ohne Rückbindung an Qualitätsstandards der entsprechenden Fachbereiche und Institute eine Auseinandersetzung von Studierenden mit der jeweiligen Praxis statt. Welche Auswirkungen ein exklusiv handlungsorientierter Praxisbezug auf studentische Lernhaltungen haben kann, verdeutlicht Kiper (1996, 304f.) mit Blick auf das „Braunschweiger Modell“:

„Das Studium ist in den ersten drei Semestern auf einen engen Praxisbezug ausgerichtet, das seinen Kern in der Frage der Beobachtung, Analyse und Planung von Unterricht hat. Da intensive Schulpraktische Studien durchgeführt werden [...], bleibt nur wenig Zeit für die Aneignung wissenschaftlichen Wissens und für die Vertiefung von Fragestellungen durch theoretische Studien.

Die systematische Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und Handlungs- bzw. Professionswissen wird nicht ausgeleuchtet. Weil die Studierenden schon im zweiten Semester ihre Mentoren als wichtige AnsprechpartnerInnen begreifen, die einen Teil der Ausbildung übernehmen, orientieren sie sich an deren handlungs- und berufsbezogenem Blick und dem entsprechenden Zugriff auf die Schulpraxis. [...].

Sie entwickeln eine Perspektive der PraktikerInnen, stehen in der Gefahr, eine Haltung der Ablehnung wissenschaftlichen Wissens zu übernehmen, ohne dieses hinreichend kennen gelernt zu haben. An die Universität werden dann Wünsche gerichtet, die diese nicht erfüllen kann.“

Dass Studierende in dieser einseitigen (und hier zusätzlich frühzeitigen) Ausrichtung auf den Beruf⁴² und unter den Bedingungen eines „angenommenen“ Ernstfalls mit gleichbleibend hoher Zustimmung reagieren, ist empirisch belegt⁴³ und nicht

⁴² Beruf wird bzw. wurde immer gleichgesetzt mit Unterrichten-Können und ist nach Auffassung des Wissenschaftsrates weder durch eine Neukonzeption irritiert oder sogar ersetzt worden: „Bislang geht die Lehrerbildung davon aus, dass „Praxis“ mit der Fähigkeit zu unterrichten gleichgesetzt werden kann. Unterricht wird als Beherrschung wesentlich *einer* Grundsituation wahrgenommen. Diese Einstellung muss nach Auffassung des Wissenschaftsrates geändert werden, wenn Schulentwicklung in Zukunft mit ständiger Qualifizierung des Personals verbunden sein soll. Davon sind *alle* Aufgaben des Berufsfeldes betroffen, insbesondere solche, die mit der Entwicklung des Wissens zu tun haben. Unter „Berufsfeldbezug“ versteht der Wissenschaftsrat also keine verengte Nützlichkeiterwartung, sondern ausdrücklich eine die Forschung einschließende Entwicklungsaufgabe. Die Lehrerbildung muss dafür überzeugende Strategien entwickeln“ (Wissenschaftsrat 2001, 37).

⁴³ Wie die seit 1995 durchgeführten Befragungen von Erstsemesterstudierenden zur Studienwahl Primarstufe bestätigen (vgl. Fock 1996), ist diese Vorstellung immer noch wesentlicher Motivationsbestandteil zur Aufnahme eines Lehramtstudiums Primarstufe/Sonderpädagogik und gehört zum tradierten Bild der Primarstufenlehrausbildung: „Über zwei Drittel (68%) der Befragten gab an, den Studiengang Primarstufe gewählt zu haben, weil ihre Interessen eher im praktisch pädagogischen als im wissenschaftlichen Bereich liegen.“ (ebd., 16).

verwunderlich⁴⁴. Angesichts dieser Praxisdominanz erleidet das wissenschaftliche Studium aber nicht nur Schaden durch den Verlust an Bedeutung, sondern vor allem darin, dass Erwartungen nach Anwendungsorientiertheit gerade dort entstehen, wo Studierende zentrale Aspekte jedweden Studiums (analysieren, klassifizieren, systematisieren, reflektieren, historisch dimensionieren, erkenntnistheoretisch verorten etc.) als Voraussetzung für eine dauerhaft erfolgreiche Berufsausübung ignorieren (vgl. Forschungsergebnisse von Rauin/Maier 2007 zu Selbsteinschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung und den Einstellungen, die zu einem frühzeitigen „Burn out“ im Lehrberuf führen). Vergleichsweise schnell, so die Vermutung, wird in der Berufsausübung vergessen, dass ein Studium nicht die Einzelentscheidung für laufende Interaktion bestimmen bzw. antizipieren kann, aber die Voraussetzungen und Grundlagen dafür legt, vor dem Hintergrund fachlichen, pädagogisch-didaktischen und psychologischen etc. Wissens begründete Entscheidungen zu fällen, die einen angemessenen Fortlauf von Interaktionen legitimieren und sicherstellen. Für Studierende ist die Wissensbasis opak, die zu dieser oder jener Entscheidung des Lehrers geführt hat, und die Differenz von Novizen- und Expertenwissen (vgl. Bromme 1992, Dick 1996, Neuweg 2000), von daher nicht operationalisierbar. Für den Lehrer, der eine Entscheidung herbeiführt, ist diese Differenz in der Interaktion (im Hinblick auf die Vorbildfunktion) auch nicht bewusst, genauso wie das Wissen, das zu dieser Entscheidung geführt hat, zumeist implizites Wissen ist (vgl. Polanyi 1985) und für einen Beobachter (Studierende) im Handlungsvollzug selbst unbeobachtbar bleibt und von daher Rekonstruktionsleistungen abverlangt, die ein Studierender zu leisten nicht ohne Weiteres im Stande ist.⁴⁵

„Der erfolgreiche Praktiker, eben weil er erfolgreich ist, schenkt genau dem, worauf der Anfänger achten muß, um zu lernen, keine Beachtung mehr. In seiner Rolle als erfahrener Praktiker ist er außerdem möglicherweise weder damit befasst noch fähig, viele der Regeln, denen er folgt, zu spezifizieren“ (Diller 1975, 61, zit. n. Neuweg 2007, 5).

M.a.W. wird das vordergründig Sichtbare von Entscheidungsverläufen in dynamischen Interaktionen zur Erkenntnismaxime von Studierenden und die hintergründige Unsichtbarkeit des Prozesses, der zu Entscheidungen geführt hat, ausgeblendet. Eine

⁴⁴ Bei den jeweiligen Praxiskontakten steht weniger ein selbstdistanzierender, analysierender, (selbst)reflexiver Blick auf den vorgefundenen Realitätsausschnitt (Praxis) im Mittelpunkt, als die Vorstellung, dass durch den unmittelbaren Kontakt zur Unterrichtswelt im Sinne eines Übungsfeldes für spätere Praxis Handlungsmuster und -routinen und durch die Simulation des Ernstfalls Berufsfertigkeiten erworben werden können (vgl. Rotermund 2001).

⁴⁵ Hier ein Beispiel aus einem anderen Kontext: Ein Tischler beginnt in der Anleitung eines Lehrlings während der Fertigung einer Auftragsarbeit auch nicht damit, seine umfassenden Kenntnisse darüber zu rekapitulieren, welche Holzart für welchen Verwendungszweck und unter welchen Verarbeitungsbedingungen sich wie verarbeiten lässt, sondern gibt pragmatisch angesichts bestimmter Zeitvorgaben für die Anfertigung Anweisungen, bis der Tisch vollendet ist.

damit einhergehende Verengung des Blicks – von Lehrern wie Studierenden – auf eine pragmatische Sichtweise der Berufsausübung erzeugt sowohl Vorbehalte gegenüber wissenschaftlichem Wissen im Lehramtsstudium als auch Erwartungen an eine unmittelbare Anwendbarkeit theoretischen Wissens in handlungspraktischen Kontexten und unterscheidet sich von der volksschullehrerausbildenden Tradition der Pädagogischen Hochschulen nur unwesentlich. Die nachfolgenden Ausführungen gehen diesem Phänomen unter der Perspektive eines „wissenschaftlich erzeugten Praxismissverständnisses“ nach, das sich im Rahmen universitärer Lehrerbildung in Form von „Pädagogiken“ ersatzwissenschaftlich etabliert hat und in gewissem Sinne – wie zu Anfang des Kapitels dargestellt – gesellschaftlich funktionale Argumentationsäquivalente findet.

Auch für Lenzen (1996, 67) liegt in der oben skizzierten Personalsituation nicht der Schlüssel für die Erzeugung von Praxismissverständnissen, sondern in erster Linie in der gesellschaftlich funktionalen Ausrichtung einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildungswirklichkeit auf Anwendbarkeit, die mit der Tradition der Volksschullehrerbildung korrespondiert:

„Wenn Studenten (der Erziehungswissenschaft) heute trotzdem nach einer Praxisrelevanz ihres Studiums verlangen, meinen sie damit gerade nicht eine Praxis im politischen Sinne, sondern sie lassen sich von dem Praxisangebot einer erziehungswissenschaftlichen Ausbildungswirklichkeit, [...] hindurch, einen Praxisbegriff unterschieben, der alle Kennzeichen der zweiten großen 'Erzählung' trägt, welche sich für die postmoderne Gesellschaft verbietet, die 'performativistische Erzählung'. Die Legitimierung des wissenschaftlichen Wissens durch Performativität, durch Anwendbarkeit ist gesellschaftlich funktional, aber im klassischen Sinn delegitimierend. In dem Maße, in dem nämlich die Performativität durch die Träger von wissenschaftlichen Einrichtungen zum Legitimationskriterium der wissenschaftlichen Tätigkeit gemacht wird, verschiebt sich die Wahrheitsfrage in Richtung Utilität ...“

Lenzen legt mit dem gesellschaftlich erzeugten Legitimationsdruck auf die Erziehungswissenschaft einen Problembereich frei, der dem Grunde nach alle Wissenschaftsbereiche betrifft, Elementarteilchenphysik wie Sinologie, jedoch im Falle der Ausbildung zum Lehrberuf eine besondere gesellschaftliche Anteilnahme evoziert. Eine Begründung für die überproportionale Partizipation an den Geschicken der Lehrberufsinhaber könnte dabei u.a. in der Unmittelbarkeit seiner gesellschaftlichen Sichtbarkeit, der allokativen Relevanz für Lebens- bzw. Karriereverläufe und in einer alle Gesellschaftsmitglieder umfassenden Schulpflicht liegen.

Mit Blick auf die Innenperspektive erziehungswissenschaftlicher Entwicklungen haben sich nach Horn (2001) im Feld universitärer Ausbildung affin zum Verwendungsimpetus von Unterrichtspraktika Pädagogiken (als Lehrmeinungen und Lernbasis) etabliert, die weniger forschungsorientiert und theoriebasiert ausgerichtet sind als in idealtypischer Weise den Ernstfall zu simulieren suchen (vgl. auch Oelkers 1999, 71) und damit er-

wartungskonforme, scheinbar realitätsadäquate Ausbildungseffekte versprechen, versprechen können, weil zwischen „Ausbildungs- und Verwendungswissen nicht ernsthaft unterschieden werden [muss], so dass die unvermeidlichen Diskrepanzen verdeckt bleiben oder sich der Reflexion entziehen.“

„In der je spezifischen Pädagogik findet also die Vermittlung zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis statt. Alle darin enthaltenen Wissensbestände werden nach ihrer Brauchbarkeit für die Begründung und Reflexion der pädagogischen Praxis beurteilt. Pädagogiken leiten das praktische Handeln an, indem sie Normen des Handelns, aber auch Handlungsanweisungen und Schematismen vorgeben. Das Kriterium, an dem die Leistung der Pädagogiken gemessen wird, ist das der Handlungssicherheit. Umgekehrt stellen die Pädagogiken aber auch Normen der Beurteilung, der Reflexion des praktischen Handelns zur Verfügung“ (Horn 2001, 5).

Nach Horn entspricht wissenschaftliches Wissen entlang dieser Praktikabilitätssemantik immer weniger den Ansprüchen einer akademischen Lehrerausbildung als vielmehr einer eklektischen Suchbewegung (vgl. auch Oelkers 1999, 74) nach wissenschaftlichen Wissensbausteinen, auf die je nach Anwendungsbedarf mit entsprechenden Kausalattributionen und argumentativen Passungen partiell zurückgegriffen wird. Insofern führt die Forderung nach stärkerer Praxisorientierung (im Sinne der Erhöhung praktischer Anteile) und Performativität als Indikatoren für die Qualität bzw. Qualitätsentwicklung der Lehrerausbildung dazu, dass nur dort auf wissenschaftliche Wissensbestände zurückgegriffen wird, wo sie ein Für oder Wider von Handlungsmöglichkeiten bzw. -anweisungen zu legitimieren im Stande sind (vgl. ebd.).⁴⁶ Darüber hinaus zieht die Beliebigkeit der Auswahl des Referenzwissens bzw. -systems eine dauerhafte Abkopplung vom Wissenschaftssystem als nicht mehr zuständige, basisqualifizierende Instanz nach sich.

Dabei sind die nachhaltigen Auswirkungen für das Selbstverständnis, auf Wahrnehmungs- und Erkenntnishaltungen von Studierenden und letztendlich auf den Berufsstand selbst nur ein Aspekt dieses Dissoziationsprozesses. Eine wesentlich umfassendere und Berufskonstruktion wie Professionsverständnis einschließende Konsequenz liegt in der Beschränkung der Wissenschaftsentwicklung durch eklatante Defizite im Bereich empirischer Schul- und Unterrichtsforschung. Pointiert und die Reformdiskussion zur Entwicklung der Lehrerausbildung zusammenfassend weist der Wissenschaftsrat (2001, 33) auf die Folgen fehlender empirischer Forschung in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken hin:

„Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen. Zwar wird für alle Lehramtsstudiengänge eine Forschungsanbindung postuliert, allerdings erscheint der zugrunde gelegte Forschungsbegriff diffus, insofern er im wesentlichen auf die Vermitt-

⁴⁶ An dieser Stelle ist nicht zu klären, ob Anhänger dieser Praxismythen nicht auch diejenigen sind, die die Ausgliederung der Lehrerausbildung aus den Universitäten vorantreiben.

lung kritischer Reflexionsfähigkeit abzielt. Deutschen Lehrern fehlt es häufig an den Voraussetzungen, um die Ergebnisse empirischer Studien zu rezipieren. Zentrales Grundlagenwissen und Kenntnisse methodischer Verfahren sind gegenwärtig nicht oder viel zu wenig Teil ihrer Ausbildung. Das Postulat einer Lehre durch Forschung im Sinne einer Integration von Forschungsergebnissen in die Lehrerausbildung – blickt man auf internationale Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA – wird nur mangelhaft erfüllt. Im internationalen Vergleich zeigen sich sowohl für die Erziehungswissenschaften als auch für die Fachdidaktik Mängel in der Qualität und Quantität der Forschung. Besonders defizitär erscheinen die Lehr-Lern-Forschung und die Schulentwicklungsforschung.“

Neben einem fehlenden Forschungsbezug im Allgemeinen wird insbesondere auf das Fehlen eines wissenschaftsorientierten, d.h., forschungsbasierten Praxisbezugs hingewiesen:

„Schulpraktische Ausbildungsphasen sollen deshalb im Kontext der Hochschulausbildung primär einen Beitrag zur Entwicklung von theoriegeleitetem, auf das Lehramt bezogenem Reflexionswissen leisten und forschungsorientiertes Lernen unterstützen“ (ebd. 54).

„Ferner müssen Lehrerbildung, pädagogische Forschung und pädagogische Praxis stärker als bisher aufeinander bezogen sein. Angesichts der gegenwärtig bestehenden Defizite rät der Wissenschaftsrat zu strukturbildenden Maßnahmen, die die Kooperation zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Wissenschaftsbereichen und Akteuren institutionell stützen sowie die Entwicklung einer schul- und unterrichtsbezogenen Forschung befördern“ (ebd., 57).

„Dies ist der Kern der berechtigten Forderung nach einer nachhaltigen und generellen Verstärkung des Berufsfeldbezuges von Lehre und Forschung in der Lehrerbildung, die sich auf die Wahl der Themen, auf die Formen und Methoden ihrer Bearbeitung wie auf die Bedingungen und Konsequenzen der Rezeption des sich entwickelnden Wissens durch die Schulpraxis und die Bildungsverwaltung in gleicher Weise bezieht. Insofern geht es darum, den Praxisbezug von Forschung und Lehre wie auch den Wissenschaftsbezug der Praxis gleichermaßen zu verstärken“ (ebd., 31).

Am Beispiel der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Schulpädagogik konkretisiert der Wissenschaftsrat diese nachdrückliche Forderung nach Entwicklung eines Forschungsbezugs:

„Insbesondere die Schulpädagogik muss zu einer empirisch forschenden, international leistungsfähigen Disziplin entwickelt werden, wenn sie imstande sein soll, durch forschungsgestützte Daten eine längerfristige Systembeobachtung zu ermöglichen. Zudem wird Bedarf an einer oder mehreren Einrichtungen zur empirischen Bildungsforschung und Unterstützung von breit angelegten Langzeitstudien konstatiert“ (ebd., 68).

Dieser Forschungsbezug dürfe, so der Wissenschaftsrat weiter, aber nicht nur auf die Wissenschaftler selbst begrenzt sein, sondern müsse sich deutlich in den entsprechenden Ausbildungsstrukturen niederschlagen, um eine dynamische Weiterentwicklung des Bildungssystem insgesamt zu gewährleisten:

„Die Weiterentwicklung der Bildungssysteme wird künftig nur forschungsbasiert möglich sein. Dies gilt auch für Forschungsanstrengungen, die die Lehrerbildung selbst betref-

fen und steht keineswegs in einem Gegensatz zum notwendigen Berufsfeldbezug. Vielfach erkennen jedoch Studierende nicht die Relevanz ihrer jeweiligen Studien für die Berufspraxis. Der Wissenschaftsrat empfiehlt deshalb, den Forschungsbezug in der Ausbildung nicht nur zu stärken, sondern auch sichtbarer darzustellen“ (ebd., 68).

Mit diesen Empfehlungen und insbesondere der daraus abgeleiteten Frage nach Strategien und Konzepten einer Neuausrichtung der universitären Lehrerbildung rückt der Wissenschaftsrat einen originär hochschuldidaktischen Arbeitsbereich (Studiengangsentwicklung) in den Mittelpunkt (vgl. dazu die kritischen Ausführungen Wildts, 2002 zu der historischen Wandlungsfähigkeit des Wissenschaftsrates).

Um nun im Weiteren die Argumentation hochschuldidaktisch zu perspektivieren und vorzubereiten, werden die bisherigen Ausführungen als Zwischenergebnis resümierend zusammengefasst:

1. Das Theorie-Praxis-Problem ist in beiden Lehrerbildungstraditionen (gymnasial wie volkschulisch) ein unterschiedliches gewesen und vereinfacht als Gegensatzpaar von Theorie ohne Praxis und Praxis ohne Theorie abzubilden.
2. Durch die Integration dieser unterschiedlichen Lehrerbildungssysteme ist ein drittes Theorie-Praxis-Problem sichtbar geworden: Praxislosigkeit und Theorielosigkeit lassen sich durch das gegenseitige Ausschließen nicht ergänzen bzw. systemisch verknüpfen.
3. Es gibt keinen einfachen Regelungsmechanismus, keine technologisch verstandenen Algorithmus für die Transformation von theoretischem Wissen in praktisches Handlungswissen.
4. Die Differenz der Wissenstypen weist auf die Notwendigkeit von konzeptionellen Prozessen einer systemischen Kopplung beider Lehrerbildungssemantiken hin.
5. Eine systematische Theorie-Praxis-Verbindung könnte über die Entwicklung von Forschungsbezügen – das als das zentrale Merkmal von Wissenschaft überhaupt gilt – hergestellt werden, so dass
6. sich universitäre Praxisbezüge nicht allein darin erschöpfen, Handlungs- und Übungsfeld zu sein, sondern für vielfältige Gegenstandsbereiche wissenschaftlicher Forschung erschlossen werden können.

Diese Ergebnisse führen schlussendlich zu der Frage, wie dieser „Missing link“ zwischen Wissenschaftssemantik und Praxissemantik durch eine Neukonzeption von Praxisbezügen – als noch zu definierende berufsfeldbezogene Wissenschaftlichkeit – hervorgebracht werden kann, der in beiden Bezugsrichtungen und zu beiden Referenzsystemen Anschlussmöglichkeiten herstellt.

Zur Beantwortung dieser Frage wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels, zunächst eher programmatisch als hochschuldidaktisch, der „Missing link“ Theorie-Praxis integrieren-

der Wissens- und Reflexionsformen entwickelt (2.7), um im Anschluss daran über eine Klassifizierung von Wissenstypen in der universitären Lehrerausbildung ein Professionalisierungsleitbild für die erste Phase zu entwerfen. Die Entwicklung dieses Leitbildes im Spannungsfeld differenter Wissensbereiche ermöglicht in einem weiteren Schritt, Bedingungsfelder für Professionalisierungsprozesse zu explizieren, mit deren Hilfe hochschuldidaktische Spielräume entfaltet werden können (2.8), um diese in Kapitel 3 am Beispiel des hochschuldidaktischen Konzepts „Forschendes Lernen“ in Gänze zu dimensionieren.

2.7 Wissenschaftlichkeit in der Praxis – Praxis als Kriterium von Wissenschaftlichkeit

Als Einleitung in eine Studie über die Bedeutung von „Praktika im Studienkanon“ hält Nicklis (1972) einem immer wieder bemühten Verdikt – was nicht ist, darf nicht sein – entgegen, dass ein

„zwingender Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis weithin nicht nur nicht ernst genommen wird, sondern daß dieser Bezug auf der Parforce-Jagd nach wissenschaftlichem Nimbus um jeden Preis zum Schaden des Gemeinwesens erneut mehr und mehr in Vergessenheit gerät. Hinter diesem Vorgang steht der modernen Bewußtsein unerträgliche Vorwurf, Praxis sei ein Gleichwort für erwiesene Unwissenschaftlichkeit. Seine lange Krankheitsgeschichte steht hier nicht zur Debatte. Nicht wir haben ihn als hochschuldidaktischen Kassandrauf oder gar zur Anklage gegen Unbekannt erfunden; er ist eine sozialpsychologische Tatsache. Daß er sachlich falsch, im Einzelfall auch ungerecht und insofern ein Vorurteil reinsten Wassers ist, ist eine Grundüberzeugung ...“ (ebd., 129, Hervorh. im Original RS).

Neben einer Sprache, die persönliche Betroffenheit widerspiegelt, bleibt eine Aussage zentral: – Praxis als Gleichwort für erwiesene Unwissenschaftlichkeit –.

Nicklis erfasst und kennzeichnet mit diesem Statement, das er entgegen seinen eigenen Erfahrungen und Überzeugungen als Schulpädagoge⁴⁷ formuliert, einen Zustand universitärer Lehrerbildung unmittelbar nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten: Wie bereits in der Problemfaltung zu einem dritten Theorie-Praxis-Problem ausführlich dargelegt, trifft er mit dieser Aussage das Defizitäre in der systemischen Kopplung zweier unterschiedlicher Lehrerausbildungssysteme in seinem Kern: Eine Wissenschaft ohne Praxisbezug bzw. ohne einen wissenschaftlichen Praxisbezug und eine Praxis ohne Wissenschaft bzw. ohne Praxis in der Wissenschaft. Abgesehen von seinen eigenen Entwürfen (vgl. Sander 1996), in

⁴⁷ In der Übergangsphase von einer Technischen Hochschule zu einer Technischen Universität war 1968 der Schulpädagoge Nicklis mitverantwortlich für die Überarbeitung des „Braunschweiger Modells“ (vgl. Kiper 1996), das er zu einer pädagogischen Gesamtkonzeption weiterentwickelte, „in das einerseits die Praktika sinnvoll eingebunden und mit den erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen und Seminaren inhaltlich und organisatorisch verknüpft waren und in das andererseits auch die übrigen grundwissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie, Soziologie, Philosophie und Politische Bildung sowie die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken curricular einbezogen waren“ (Sander 1996, 18).

denen Praxis weiterhin Ausgangspunkt der Entwicklung eines wissenschaftlichen Berufsfeldbezugs darstellt und zu denen Kiper (1996) kritisch Stellung genommen hat, fehlt auch in Nicklis Ausarbeitungen eine konzeptionelle Zusammenführung beider Lehrerausbildungssysteme. Im Folgenden wird es daher darum gehen, eine mögliche inhaltlich-programmatische Dimensionierung für Verbindungslinien zwischen den beiden Systemen zu finden.

Mit der Aufrechterhaltung der Statusdifferenzen von höherem und niederem Lehramt und der Kultivierung der binären Codierung von mehr oder weniger Wissenschaftlichkeit vor dem Horizont einer tradierten „Fachwissenschaftsdogmatik“ (als Insigne von Wissenschaft) hat es im Hinblick auf das Aufgabenspektrum im Berufsfeld und dem darin enthaltenen Innovationspotential auch zur Entwicklung schulischer Qualität aus der Universität heraus keine umfassende Professionalitätsentwicklung gegeben⁴⁸. An Stelle der Entwicklung und Etablierung einer über alle Lehramtsstudiengänge und -grenzen hinausführenden, integrativen Wissenskultur, rangieren im universitären Blick auf den Lehrberuf weiterhin psychologisches, erziehungswissenschaftliches (schulpädagogisches) und fachdidaktisches Wissen weit hinter den fachwissenschaftlichen Wissenskulturen der Einzeldisziplinen.

Mit dem Erreichen einer Lehrbefähigung steht aber, im Gegensatz zu dieser fachkulturellen Perspektive, die *Vermittlung von Wissen* und *das Wissen um die Vermittlung* in einem unhintergehbaren, nicht auflösbaren Zusammenhang: die Befähigung, durch Lehren Lernen hervorzubringen.

Dieser Zusammenhang hat jedoch zu divergierenden Rezeptionsmustern unter den einzelnen Lehramtstypen geführt bzw. blieb jenseits der Integration als eine Art „naturgegebenes“ Motiv erhalten. In der gymnasialen Tradition ist die Fachwissenschaftlichkeit die maßgebliche Bezugsgröße für das Hervorbringen von Lernprozessen und als ausschlaggebendes Argumentations-, Legitimations- und Identifikationsmotiv auf Dauer gestellt. Mit abnehmendem Schulstufenbezug nimmt der Anteil des fachwissenschaftlichen Bezugs und einer entsprechenden fachwissenschaftlichen Könnensgrundlage zu Gunsten einer zumeist pädagogischen und psychologischen Wissensgrundlage für die Initiierung von Lernprozessen ab. Obwohl in den Ergebnissen der PISA-Studien für ein erfolgreiches Lernen und im Hinblick auf Alter, Schulstufe und Schulform der Lernenden keine Unterschiede hinsichtlich der Graduierung fachwissenschaftlichen Könnens vorgenommen und die Defizite überwiegend in der Qualität der Vermittlungsprozesse situiert werden, wird auch weiterhin am Umfang der Befähigung zum Fachwissenschaftler, die sich u.a. auch in Status- und Besoldungsdifferenzen wider-

⁴⁸ Wenngleich es in der Geschichte der Gestaltung von universitären Praxisbezügen auch Gegenbeispiele gibt, sind sie nicht an dieser Stelle aufgenommen worden, sondern in Kapitel 4 integriert, in dem es um die Darstellung der Vorläufer des Berufspraktischen Halbjahres geht.

spiegelt und legitimiert, die Qualität von Lernprozessen gemessen, und so weiter an dieser Teilung festgehalten. Insofern ist die Tradierung dieses Differenzmotivs ein zusätzlicher Hinweis auf die Desintegration beider Ausbildungssysteme, zugleich aber auch ein Indikator dafür, dass sich das Lernen, das Hervorbringen, Unterstützen und dauerhafte Sichern von Lernprozessen innerhalb eines sich entwickelnden Schul- und Bildungssystems nicht zu einer integrativen Bezugsgröße entwickelt hat.

Wie sich *Lernen* und die spezifischen Bedingungen des Systems, in dem Lernen stattfindet, zu einer Bezugsgröße für wissenschaftliches Wissen in der Lehrerausbildung quer zu den Disziplingrenzen hin zu einer integrativen Wissenskultur und einem akademischen Selbstverständnis über Lernen zwischen Theorie und Praxis entwickeln könnte, wird nachfolgend anhand eines Aufrisses ausgewählter Wissens- und Reflexionsformen exemplarisch aufgeführt:

- diagnostisches, methodisch-prüfendes und evaluatives Wissen zur Erschließung von Lernprozessen, -ausgangslagen, -möglichkeiten und -problemen,
- hermeneutisch-fallrekonstruktives und kasuistisches Wissen als methodische Verfahren zur Interpretation von Einzelfällen,
- selbstreflexives Wissen zur Abgleichung biographisch-selbstkonzeptioneller Deutungsmuster mit der schulischen Realität,
- analytisches und systemisches Wissen über das interdependente Verhältnis von Organisation und Profession,
- evaluatives Wissen über Entwicklungs- und Steuerungsmöglichkeiten von Schulkulturen (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung),
- Entwickeln von Wissen über Lehrerhandeln bzw. Bedingungen eigenen Lehrerhandelns, „Entzauberung einer Dignität der Praxis“ zu Gunsten einer Transparenz der Deutungsmöglichkeiten von Praxis durch den Aufbau theoretischen, forschenden und reflexiven Wissens und entsprechender Methoden,
- Entwickeln von Wissen über die Verwendbarkeit von Fachwissen in schulischen Kontexten.

Wissenschaftsstrategisch hatte die Bundesassistentenkonferenz (1970) mit dem hochschuldidaktischen Prinzip des „Forschenden Lernens“, das im anschließenden Kapitel 3 entfaltet wird, eine universitätsumspannende Neuorientierung bzw. Umstrukturierung angestoßen, in der auch die Lehrerausbildung durch die Entwicklung eines forschungsparadigmatischen und professionsorientierten Selbstverständnisses zugleich wissenschaftlich und berufsorientiert (im Sinne einer erweiterten akademischen Grundhaltung) hätte verortet werden können (vgl. Huber 2003). Mit der Zielperspektive Bildung durch Wissenschaft und einer Orientierung an einer professionsorientierten

Berufsausübung hätte sich mit der Erforschung des Lernens, verstanden im oben skizzierten umfassenden Verständnis des systemischen Eingebettetseins, durch Forschendes Lernen ein für die gesamte Lehrerausbildung gültiges Zentralsymbol (vgl. Luhmann 2002) entwickeln können. Insbesondere im Hinblick auf die Integration hätte sich entlang dieses Zentralmotivs „Lernen“ im Spektrum etablierter Wissenschaften eine eigene relativ selbstständige Wissenschaftsdomäne entwickeln können, die für den erziehungswissenschaftlichen Bereich der Allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik in einer Schnittmenge mit den Wissensbeständen und Methoden der Psychologie und empirischen Sozialforschung wie auch der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken hätte zusammenfallen können.

Dass sich ein solches Zentralmotiv nicht herauskristallisiert hat, ist u.a. entlang der Differenz, die sich zwischen den divergierenden Ansprüchen von Wissenschaft (disziplinorientiert) und Berufsausbildung (handlungsorientiert) (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000) seit der Integration aufspannt, verstehbar. An den universitären Praxisphasen wird das Aufeinandertreffen dieser differenten Wissensbereiche, in denen die jeweiligen Semantiken den Bezug zum Beruf bzw. zur Praxis unterschiedlich codieren, besonders auffällig. Für die Entwicklung eines Professionalisierungsleitbildes fungieren diese Bezugsrichtungen als Pole eines Spannungsfeldes zwischen denen, dieses Kapitel abschließend, ein möglicher hochschuldidaktischer Gestaltungsspielraum für Forschendes Lernen expliziert werden kann. Dabei ermöglicht diese kontrastive Darstellung, dass entsprechende Berufsbilder antizipiert und daran zugleich Studienleitbilder rekonstruiert werden können und einen Zwischenbereich freilegen, mit dem der Gestaltungsraum für Forschendes Lernen als integratives, Wissenschaft und Praxis verbindendes und somit professionsorientiertes Moment sichtbar wird.

2.8 Professionalisierung⁴⁹ im Spannungsfeld differenter Wissensbereiche

In der Reformdiskussion über die Lehrer(aus-)bildung besteht angesichts wachsender und sich wandelnder Anforderungen an die Lehrtätigkeiten Konsens darüber, dass Professionalisierung erforderlich ist. Geteilt sind die Auffassungen darüber, wie sich der Prozess der Professionalisierung zwischen den differenten Logiken wissenschaftlichen Wissens und berufspraktischen Handlungswissens bzw. -routinen

⁴⁹ Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der sogenannten Wissensverwendungsforschung in der seit ca. 1970 geführten Professionalisierungsdebatte (vgl. Tenorth 1990, Dewe/Radtke 1991, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a, Terhart 1996, Combe/Helsper 1996, Wildt 1996, 1998, Jaumann-Graumann/Köhnlein 2000) versucht diese Arbeit die Pendelbewegungen zwischen Verwissenschaftlichung und Handlungskompetenzerwerb in der Phase universitärer Lehrerausbildung zu rekonstruieren.

vollzieht⁵⁰ und welcher Auftrag der universitären Lehrerausbildung in diesem Prozess zufällt bzw. welche Aufgaben sie im Umgang mit diesen strukturellen Disparitäten hat (vgl. Czerwenka 2000, Czerwenka/Nölle 2000⁵¹). Hinweise zur Interpretation des Verhältnisses dieser differenten Logiken sind den Ergebnissen der Wissensverwendungsforschung zu entnehmen. Zum zentralen Befund der Verwendungsforschung zählt die Erkenntnis über und Anerkennung der Differenz zweier relativ autonom operierender Wissensbereiche zu Ungunsten eines technologischen Verständnisses⁵² über die Möglichkeit eines eindimensionalen Wissenstransfers oder einer Wissenstransformation (Umwandlung wissenschaftlichen Wissens in Handeln). Über diese Befundlage relativer Autonomie der Wissensbereiche hinaus wird von Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992a, 1992b) auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Verwendbarkeit von Wissen hingewiesen, die nun als Anforderung zu „aktiver“ und „selbstständiger“ Relationierungsleistung an das Subjekt gebunden sind:

„Die Logik professionellen Handelns besteht also nicht in der „Vermittlung“, sondern in der Relationierung von Urteilsformen. Konstitutiv für die Handlungsform des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Urteilsformen (Wahrheit und Angemessenheit), ohne eine zu präferieren, nicht aber das Zusammenzwingen zweier Wissenskomponenten unter ein Einheitspostulat. Professionen bilden eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, 82).

⁵⁰ Vgl. entsprechende Diskussionslage in: Bommers/Dewe/Radtke 1996, Radtke 1996 und 1999, Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, Wildt 1996, 1999, Combe/Helsper 1996, Glumpler 1999).

⁵¹ Über die Anerkennung der Strukturunterschiede beider Wissenstypen und die Frage nach der Ergiebigkeit dieser Differenzbetrachtung hinaus suchen auch Czerwenka/Nölle nach Konsequenzen für die Lehrerausbildung (2000, 71). Dass sie bei ihrer Suche ein Praxissemester lediglich als Additum gängiger Praxiskonzepte ablehnen, stellt das Praxisstudienkonzept des Berufspraktischen Halbjahres nicht in Frage, sondern stützt es in der Qualität seiner didaktischen Neukonzeption.

⁵² Einer technologischen Interpretation halten Luhmann/Schorr entgegen, dass die Vorstellung des Transferierens und Sedimentierens von Wissen in Handlung der „heimlichen Voraussetzung“ unterliegt, „daß es eine Art Rationalitätskontinuum gebe, das vom Denken bis zum Handeln reiche“ (Luhmann/Schorr 1988, 193). „Die Voraussetzung des Rationalitätskontinuums zerbrach jedoch, [...], an der hohen Eigenkomplexität der wissenschaftlichen Artikulation, der Organisation und der Unterrichtssituation selbst. Hier ist auf die Expansion des Erziehungssystems und die fortschreitende Systemdifferenzierung hinzuweisen, die die „Praxis“ für eine Praxis der Theorie zu unübersichtlich werden ließ.“ (ebd. 193 f.)

| Wissenschaft | Profession | Praxis |
|---------------------|--------------------------------------------|-----------------------|
| Wissen | | Können |
| Wahrheit | Wahrheit und Angemessenheit | Angemessenheit |
| Begründung | | Entscheidung |

Abb. 2: Urteilsformen professionellen Handelns (ebd., 82)

Im berufsbiographischen Prozess schließt die Verpflichtung des Professionellen (im Beruf) auf Wahrheit und Angemessenheit, auf Wissen und Können, auf Begründung und Entscheidung zugleich eine einseitige Referenz (im Sinne einer Präferenz) entweder auf *Wissen oder Handeln* als Bezugsrichtung für eine professionelle Wissensbasis als unzureichend aus. Dies gilt für den Beruf selbst wie auch für die Entwicklung der Berufskultur in der Ausbildung. Unter den Bedingungen gegenwärtiger Lehrerausbildung⁵³ wird aber die Anforderung zur Relationierung an einen offenen Prozess immerwährender Reflexion und Selbstreflexion in einem zeitlich offenen Horizont der gesamten Berufsbiographie überantwortet und zu einer permanenten Aufgabe des Einzelnen, nicht des Bildungssystems selbst. Die Folge dauerhafter Externalisierung von Problemlagen aus den Subsystemen des Bildungssystems (Universität, Referendariat, Beruf) ins Gesellschaftssystem führt zunächst zu einer Entlastung der einzelnen Subsysteme, entzieht ihnen aber durch den Problemverlagerungsprozess gleichzeitig die Kontrolle und Steuerung von Ausbildungseffekten (vgl. Oser/Oelkers 2001) und verhindert damit nachhaltig notwendige Abstimmungsprozesse der beteiligten Subsysteme als Bedingung für einen kohärenten Professionalisierungsprozess innerhalb eines Kontinuums Lehrerbildung (vgl. Oelkers 1999, Berkemeyer/Schneider 2004). Legt man dieses Professionsverständnis als weitere Diskussions- und Argumentationsgrundlage für die Entwicklung eines Professionalisierungsprozesses fest, bleiben für die Phase universitärer Lehrerausbildung und insbesondere der hochschuldidaktischen Ausgestaltung von Relationierungsprozessen zwischen den differenten Bezugssystemen Theorie-Praxis folgende Fragen zu klären:

- zu welchem Zeitpunkt der Lehrerbildung Relationierungsleistungen erbracht werden sollen,

⁵³ Mit der Entwicklung zu einer weiteren Konsekution von Studiengängen (vgl. Berkemeyer/Schneider/Wildt 2007), liegt die Vermutung nahe, dass eine Separierung von Wissensbereichen seine Fortsetzung findet und hochschuldidaktisch inspirierte Konzeptionen integrativer Lehrerausbildungsansätze ausschließt.

- durch welche institutionellen Unterstützungssysteme diese Leistungen flankiert werden sollen,
- in welche (hochschul-)didaktische Konzeptionen diese Leistungen eingebettet werden sollen,
- welche Lehr-Lernsituation die subjektgebundenen Leistungen stützen und fördern sollen,
- wie diese Leistungen in Selbststeuerungsprozesse überführt werden sollen und diese zu initiieren sind, ohne dass die Wahrnehmung der Differenz zu einer einseitigen Vorentscheidung für die eine oder andere Seite führt, und
- wie ein (hochschulischer) Sozialisationsprozess gestaltet werden soll, in dessen Mittelpunkt ein stetiger Prozess des In-Beziehung-Setzens⁵⁴ steht und aus dem heraus ein entsprechendes Professionsleitbild einer Berufskultur entwickelt und etabliert werden soll.

Innerhalb der universitären Lehrerbildung sind in Korrespondenz zu den differenten Traditionslinien zwei, wenngleich hier typisierend zusammengefasste, Ansätze⁵⁵ auszumachen, die Auskunft über das Verhältnis zu den differenten Wissensbereichen und den jeweiligen Umgang mit Relationierungen zwischen den differenten Wissensbereichen geben und für den bisherigen Gesamtprozess der Lehrerbildung weitreichende Folgewirkungen⁵⁶ hatte und weiterhin haben wird. Neben diese beiden traditionellen Konzeptionen wird eine alternative hochschuldidaktische Variante gestellt, die gerade in der Entwicklung von Lehr-Lern-Szenarien Möglichkeiten zur Hervorbringung von Relationierungsleistungen sucht und eine Argumentationslinie für Professionalisierungsprozesse bieten kann:

1. Die Differenz bleibt bestehen, wird aber durch eine Überpointierung wissenschaftlicher Wissensaneignungsprozesse ausgeblendet. Die Problemlösung einer nachhaltigen Relationierung wird auf die 3. berufsbiographische Phase der Lehrerbildung⁵⁷ (Radtko 1996 und 1999) verschoben.

⁵⁴ Dies ist auch im Sinne Copeis (1984) als ein „fruchtbarer Moment im Bildungsprozess“ zu interpretieren.

⁵⁵ Diese Einschätzung deckt sich z.T. mit den Untersuchungsbefunden von Heil/Faust-Siehl (2000) zum Professionsverständnis von Lehrenden und den Einschätzungen Oelkers (1999) zum korrelativen Verhältnis von theoretischen und studienpraktischen Phasen in der Lehrerbildung.

⁵⁶ Die Folgen lassen sich mit der Bourdieu'schen Theorie der Habitusentwicklung erfassen: Im Bourdieu'schen Verständnis (1979) bildet sich ein Habitus auf Grund der kontextgebundenen Erzeugung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern. Dabei ist die Eigendynamik dieses Prozesses, je nach Strukturvorgaben des Kontexts, mehr oder weniger determiniert. Zeichnen sich die strukturellen Vorgaben in der Lehrer(aus-)bildung – in der einen oder anderen Weise – durch eine Vermeidung von Relationierungsleistungen aus, bleibt das nicht ohne Folgen auf die Habitusentwicklung von Studierenden.

⁵⁷ Nach Lemmermöhle/Drewke/Elverich (vgl. 2001, 4) aber gerade ein Zeitpunkt, in dem die Begriffspaarung Forschung und Schulpraxis eher Skepsis als Gedanken an Hilfe zur Praxisbewältigung bei den Beteiligten hervorruft.

2. Die Differenz wird nicht thematisiert, sondern durch einen frühzeitigen Fokus auf den Erwerb von Handlungsfähigkeiten im Unterricht (im Sinne eines fortlaufenden „Simultantrainings“) unterlaufen (vgl. Terhart 1999, 2000).
3. Die Differenz als solche wird anerkannt und (hochschul-)didaktisch mit dem Konzept des Forschenden Lernens bearbeitet, indem Handeln zum Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit wird. Das didaktische Konzept ist auf Relationierungsleistungen hin angelegt (Wildt 1996, 1998; Schneider/Wildt 2003).

Für die Lehrerbildung stellt sich in den Ansätzen 1 und 2 das Problem der Relationierung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen bzw. -routinen nicht. Entweder ist der Zugang zu diesem Problem durch eine einseitige Referenz auf das Wissenschaftssystem (vgl. Radtke 1996, 2004), das eine direkte Bezugnahme auf das schulpädagogische Handlungsfeld ablehnt, verstellt oder durch eine einseitige Referenz auf Handlungsorientierung als eine schlichte Berufsorientierung im Nachklang einer pragmatischen Hermeneutik (Vogel 1999, 38 f.) beschränkt.

Im ersten Fall fungiert als Leitbild die Figur des empirischen Sozialforschers, aus dessen Beobachterperspektive und Erkenntnisinteresse heraus die Frage nach Relationierungsmöglichkeiten, wenn überhaupt zulässig⁵⁸ (vgl. Vogel 1996, 486 f.), zu früh gestellt ist.

Im zweiten Fall fungiert als Leitbild die Figur des handlungsfähigen Praktikers, aus dessen erfahrungswissenschaftlicher Perspektive verbunden mit einer selektiven Suche nach Performativität (Lenzen 1996, 67) sich die Frage nach Relationierungsmöglichkeiten, wenn überhaupt, zu spät stellt.

Im dritten Fall fungiert als Leitbild die Figur des professionellen Pädagogen, der aus einer forschenden Lernhaltung und analytischer Distanz zur Urteilsform des „richtigen“ Handelns heraus die Generierung von Wissen über die Praxis auf Empirie gründet, gleichwohl aber Routinen des Handelns nach berufskulturell geteilten Werten und Praktiken ausbildet. Im Prozess des Forschenden Lernens stellt sich die Frage nach Relationierungsmöglichkeiten durch den Grad der Auseinandersetzung mit dem Problem der differenten Wissensbereiche ein.

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Leitbildern der universitären Lehrerbildung konnte im Kontext der Professionsentwicklung zeigen, dass unabhängig davon, ob Relationierungsmöglichkeiten zwischen den differenten Wissensbereichen thematisiert, problematisiert und operationalisiert werden, das

⁵⁸ Die Frage nach Zulässigkeit, die sich hier stellt, erörtert Vogel (1996) am Beispiel des Verhältnisses von Erziehung und Sozialisation. Er führt die Unvereinbarkeit der Perspektive des Handelns (Erziehung) und der des Beobachtens (Sozialisation) auf die unterschiedlichen Geltungsebenen zurück. Beide Perspektiven stammen aus getrennten „Erkenntnisphären“ und existieren unvermittelbar nebeneinander.

Relationierungsproblem selbst für die gesamte Berufsbiographie bestehen bleibt. Wann jeder Einzelne sich dem Problem stellt, ist in erheblichem Maße von einer (phasenübergreifenden) Kontinuität des Professionalisierungsprozesses und der kohärenten, professionsaffinen Gestaltung der Lehrerausbildung abhängig, in der reflexive Lernprozesse als integrale Bestandteile situiert sind.

Für die Gestaltung solcher reflexiven Lernprozesse entwickelt Wildt (1998, 140), in Anlehnung an den Abschlussbericht der Sachverständigenkommission Lehrerbildung (1996), das Modell eines dualen Systems (siehe Abb. 3). In diesem System situiert er den professionellen Lernprozess zwischen den gleichgewichtigen Referenzpunkten Wissenschaft und Beruf und präferiert damit weder einseitig Bildung noch Ausbildung, sondern konzipiert ihn intermediär vermittelt bzw. vermittelbar.

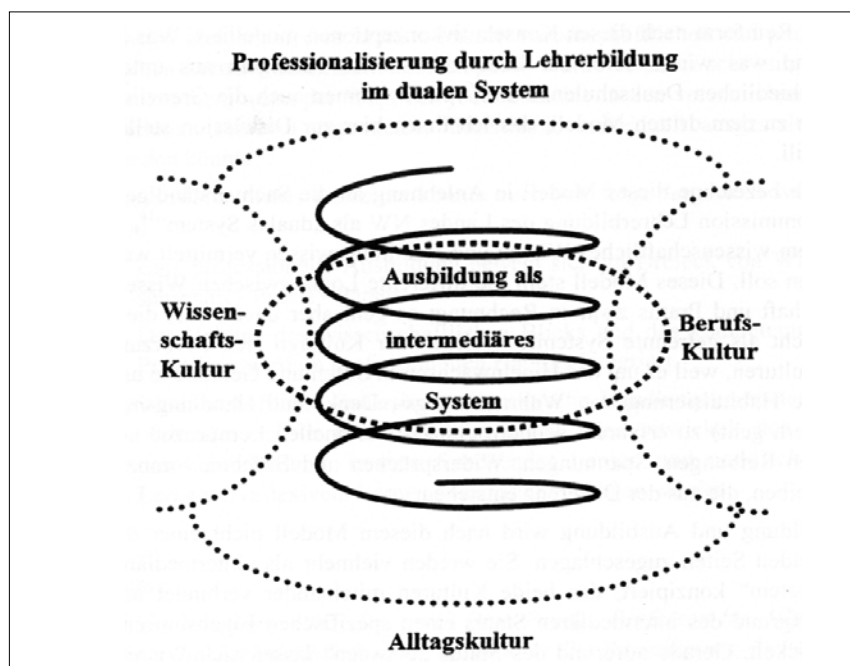


Abb. 3: Lehrerbildung im dualen System (vgl. Wildt 1998, 140)

Ohne die Differenz zwischen den Logiken Wissenschaft und Praxis einzuebnen, sucht Wildt mit der Verankerung des Status „be - tween“, einem Dazwischensein, ein Professionsbild zu entwerfen, das sowohl eine einseitige Apostrophierung von Wissenschaft als auch einen meisterlehrhaften Pragmatismus vermeidet und durch den Wechsel der Perspektiven Relationierungsleistungen hervorbringt. Im Praxisstudienkonzept Berufspraktisches Halbjahr wird diesem Status hochschuldidaktisch insofern Rechnung getragen (vgl. Abb. 4), als es zwischen beiden Referenzsystemen verankert ist und die Studierenden auch, bedingt durch einen Lernortwechsel zwischen Hochschule, Schule und Studienseminar, zu einem Perspektivwechsel veranlasst, der ihnen zugleich zu und in beiden Bezugssystemen und relational Lern-, Begründungs- und Entscheidungsprozesse abverlangt.

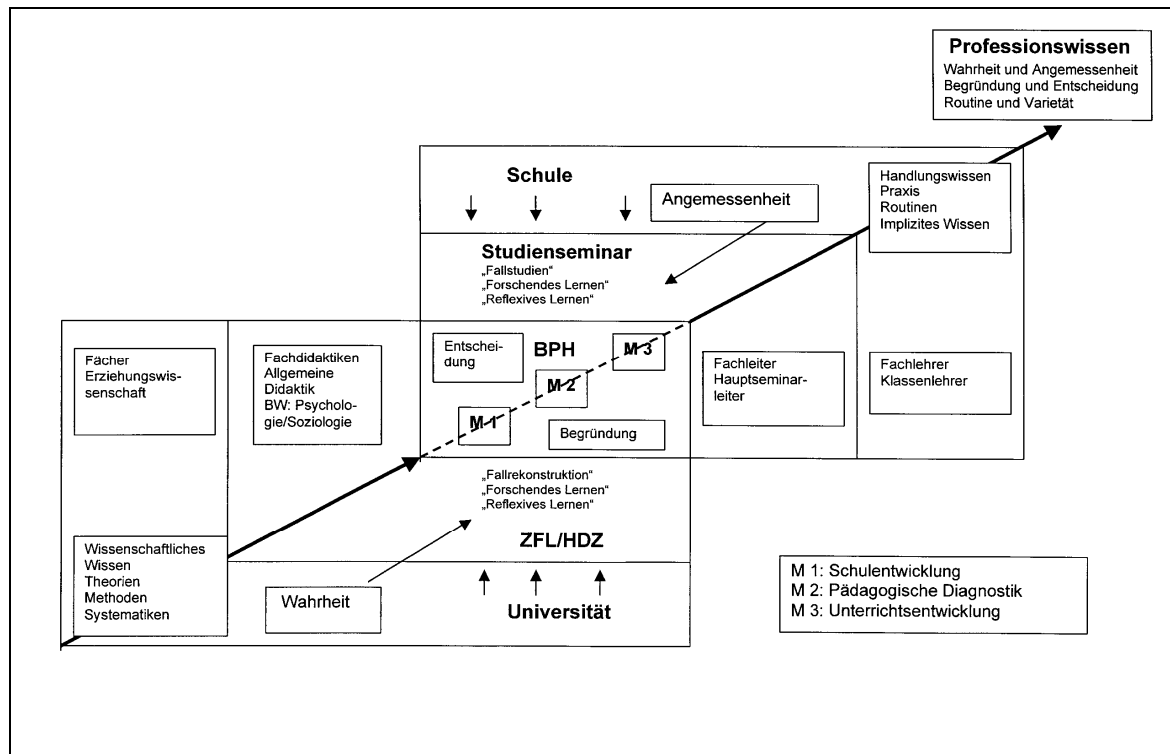


Abb. 4: Das Berufspraktische Halbjahr (BPH) im Kontext einer professionsorientierten Lehrerbildung (Berkemeyer/Schneider 2004, 76)

Wie diese Relationierungsleistungen im Praxisstudienkonzept Berufspraktisches Halbjahr hervorgebracht werden können, wird im folgenden Kapitel 3 am hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens entfaltet und im Kapitel 4 konkretisiert.

Zwischenergebnis:

In den bisherigen Ausführungen dieses zweiten Kapitels konnte das ermittelte Desiderat des Praxisbezug in der universitären Lehrerbildung unter dem Fokus wissenschaftlicher Anschlussfähigkeit auf zwei Begründungslinien rückgeführt werden:

1. Die erhoffte Kopplung zweier divergierender Lehrerbildungssemantiken im Zuge der Integration der Pädagogischen Hochschulen ist nicht erfolgt; das Theorie-Praxis-Verhältnis hat sich unter umgekehrten Vorzeichen der Lehrerbildungskonzeptionen verdoppelt; ein wissenschafts- bzw. forschungsorientierter Praxisbezug ist nicht entwickelt worden.

2. die Bestrebungen der Erziehungswissenschaft, sich von einer Handlungswissenschaft zu einer gleichwertigen Wissenschaftsdisziplin zu entwickeln, hat erheblichen Einfluss auf die Desintegration der Praxis(-phasen) gehabt.

Vor dem Hintergrund dieser Argumentationslinien konnte aus der Perspektive eines pädagogischen Professionalisierungsprozesses universitären Praxisphasen eine Doppelbedeutung zugeschrieben werden: Praxis als Forschungs- und Reflexionsfeld und Praxis als Handlungsfeld. Die Notwendigkeit einer Relationierung beider Perspektiven im Lernprozess der Studierenden stellt sich dabei nicht emergent ein, sondern ist auf hochschuldidaktische Arrangements z.B. in der Entwicklung intermediärer Lernprozesse angewiesen. Mit dem Konzept „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ wird im anschließenden Kapitel ein hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Format vorgestellt, das vor dem Hintergrund der Frage, ob mit diesem Konzept auch Anschlüsse an das Referenzsystem Wissenschaft hergestellt werden können, diskutiert wird.

Kapitel 3 Das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens

Nachdem im vorangehenden Kapitel das ermittelte Desiderat des Theorie-Praxis-Verhältnisses und einer entsprechend fehlenden Konnektivität zum Wissenschaftssystem als strukturell-semantisches Problem, als disziplinäres Evolutionsproblem und als Wissenstransformationsproblem verortet wurde, wird nun darauf aufbauend das hochschuldidaktische Konzept „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ als mögliche Lehr-Lernstrategie diskutiert, mit der Wissen über schulische Praxis (als den originären Ort organisierten Lehrens und Lernen) jenseits gängiger Praxissemantiken gewonnen werden kann. Dabei wird aufzuzeigen versucht, dass mit einer Formatierung des Lernprozesses durch Forschen eine Beobachtungshaltung Studierender an und in schulischen Praxisfeldern entwickelt und eine Anschlussfähigkeit an das Wissenschaftssystem hergestellt werden kann. Jenseits der konstatierten Differenz der Wissensformen (wissenschaftliches und handlungsbezogenes Wissen) und dem damit einhergehenden Wissenstransformationsproblem sind in dieser Konzeption die Studierenden aufgefordert, Relationierungsleistungen zu beiden Referenzsystemen herzustellen. Ob das in diesem Lernprozess der doppelten Relationierung erworbene Wissen der Vorstellung von einer dritten Wissensform nahekommt bzw. entspricht, wird abschließend entlang der Frage nach der Anschlussfähigkeit des gewonnenen Wissens, nach dem Erkenntnisgewinn und der Bedeutung für das Praxisfeld diskutiert.

Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel des Leitmotivs

3.1 Verwendung von Wissen unter der Last der Autonomie

Im vorangehenden Kapitel wurde versucht, vor dem Hintergrund der Frage nach der Verwendung wissenschaftlichen Wissens auf Grundlage der Erkenntnisse der Wissensverwendungsforschung⁵⁹ Professionalisierung als Entwicklungsprozess vom Novizen zum Professionellen (oder Experten bei Bromme 1992, 2004) zu bestimmen und als intermediären Prozess zu verankern. Im Gegensatz zu dieser Professionalisierungskonzeption von Wildt, in der sich die Akteure aktiv zwischen den strukturell unterschiedlichen Wissenskulturen bewegen und die Vermittlung der Wissensarten in einem doppelten Relationierungsprozess (vgl. Wildt 2005, 185) als Art „neuer Wissensform“ selbst konstruieren, rekurrierte die Vorstellung, Professionalisierung durch Verwissenschaftlichung zu erreichen, auf der Annahme, dass sich wissenschaftliches Wissen (Theorie) im Sinne eines einfachen Sender-Empfänger-Modells (vgl. Luhmann 1988, Radtke 2004, 114) in Handlungswissen (Praxis) verwandelt und sich damit die Effektivität und Wirksamkeit des Transfers wissenschaftlichen Wissens an dem Grad von

⁵⁹ Gemeint ist hier i.e.S. sozialwissenschaftliches bzw. pädagogisches Wissen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a, Drerup/Terhart 1990, König/Zedler 1989).

Rationalität des Handelns in der Praxis prüfen lässt. Diese Annahme ist nur unter der Voraussetzung, dass „Wissenschaft und Praxis nach einheitlichen Rationalitätskriterien gedacht wurden“ (Radtke 2004) und in einem Rationalitätskontinuum (vgl. Luhmann/Schorr 1988) zweckrationaler und technologischer Verwertungs- bzw. Verwendungsmöglichkeit eingebettet waren, zu verstehen. Insofern sind die resümierenden Ergebnisse zur Wissensverwendbarkeit in der nachfolgenden Zusammenfassung von Radtke (2004, 111f.) im Hinblick auf eine strukturelle Differenz eindeutig; hinsichtlich der hochschuldidaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien innerhalb einer „Didaktik der Lehrerbildung“, wie sie Wildt (2005) zu konzipieren sucht, bleibt sie nicht nur offen, sondern wird möglicherweise verstellt.

„- Es ist nicht von Einheit, sondern von einer strukturellen Differenz von Wissensformen auszugehen, das wissenschaftliche Erklärungswissen kann jedoch keine höhere Dignität/Rationalität gegenüber dem Handlungswissen der Praxis beanspruchen. Es ist ein anderes, aber nicht notwendig ein besseres Wissen und kann die Praxis nicht anleiten/verbessern/rationalisieren.

- Wissenschaftliches Wissen wird in der Praxis verwendet. Der Umgang mit wissenschaftlichem Wissen durch die Verwender ist jedoch autonom, eigensinnig und dabei hoch selektiv bis hin zu intentionswidrig. Es werden durch Wissen Wirkungen ausgelöst, der Modus der Verwendung von wissenschaftlichem Wissen kann jedoch nicht von der Wissenschaft/ „der Senderseite“ gesteuert werden. Der Zusammenhang von Absicht und Wirkung ist zerrissen, die Verwissenschaftlichung der (Lebens-)Welt macht sich selbstständig“ (Radtke 2004, 111f.).

M.a.W. haben die Ergebnisse der Verwendungsforschung einen nicht unerheblichen Anteil daran, die technologischen Erfüllungsmythen abzuwenden, allerdings mit der Folge, die Last des Problems, das Verhältnis von Theorie und Praxis, nicht entschärft zu haben, sondern es neu eingrenzen bzw. bestimmen zu müssen. Dabei kann sich allerdings die Aufgabe der Wissenschaft nicht darin erschöpfen, wie Radtke (2004) es systemtheoretisch inspiriert in Anlehnung an Luhmann (1990) formuliert, die strukturelle Differenz von Wissenschaft und Praxis unter den empirischen Fragestellungen zu beobachten: „Was passiert, wenn unterschiedliche Wissensformen in unterschiedlichen sozialen Kontexten aufeinander treffen? Wie gehen soziale Akteure mit der Situation der Perspektivenvielfalt in den verschiedenen Kontexten um?“ (Radtke 2004, 128) und damit dem autonomen Akteur überlässt, wie und mit welcher Referenz er sich zwischen diesen Bezugsgrößen bewegt, ob wissenschaftlich (empirisch-methodisch) geschult, kausal-linear-technologisch, eigensinnig, eklektisch oder sogar beliebig. Ob mit dieser distanzierten Meta-Beobachterposition Radtkes die eigenständige dritte Wissensform, die Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992b) als diejenige rezipieren, die aus der „Begegnung wissenschaftlicher und alltags- bzw. berufspraktischer Sichtweisen resultiere“ (ebd., 78), intendiert war, ist zu bezweifeln. In jedem Falle bedeutet für Radtke die Beschränkung auf die Einnahme dieser Beobachtungshaltung eine deutliche Entlastung für das Aufgabenspektrum der universitären Lehrerbildung, die ohne direkten

Praxisbezug die Suche nach der dritten Wissensform in die Phase der Berufsausübung verschieben kann (vgl. Kapitel 2):

„Es ist unter den gegebenen Umständen aussichtsreicher, die funktionale Aufgabenverteilung in der Lehrerausbildung zu akzeptieren und ergänzend die dritte Phase berufsbegleitender [...] Fortbildung [...] auszubauen. Jedenfalls macht es keinen Sinn, die Funktionslücke am falschen Ort und zur falschen Zeit, etwa durch ausgedehnte Praktika mit Unterrichtsversuchen in der ersten Phase auffüllen zu wollen. Besser wäre es die erste wie die zweite Phase von unangemessenen Erwartungen zu entlasten. Die Universität tut das was sie kann, nämlich in den Umgang mit Theorien einführen [...]; die Seminare tun, was sie können, nämlich organisationserprobte Lösungen einüben [...]; ergänzend braucht es eine dritte Phase, die komplementär zu den beiden ersten konzipiert wäre. Hier erst ist die Reflexion der eigenen Praxis möglich“ (Radtke 1996, 255).

„Sagen können, was man tut, bildet den Kern der professionellen Kompetenz, die in People-processing professions, wie der Lehrberuf einer ist, nicht in der (Erst-) Ausbildung, sondern erst durch (Selbst-) Reflexion erworben werden kann. Systematische Unterstützung kann in der Fortbildung, nicht zu Beginn einer Berufskarriere, gefunden werden“ (ebd., 252).

Insofern beschränkt sich auch nach Vogel (2002) die Aufgabe der universitären Lehrerbildung insbesondere der Erziehungswissenschaft darin – möglicherweise als Folge disziplinärer Selbstbehauptung – die Differenz als Differenz deutlich zu machen:

„Lehrende und Studierende müssen sich klarmachen, was Leistungen und Grenzen erziehungswissenschaftlichen Wissens und pädagogischen Professionswissens sind und die Differenzen deutlich machen; Studierende müssen lernen, dass sie sich intensiv auf wissenschaftliches Wissen einlassen müssen, wenn sie kompetent in einem pädagogischen Beruf arbeiten wollen, dessen Handeln dann nach anderen Regeln bestimmt wird. Es ist fahrlässig oder unehrlich, wenn einzelne Lehrende an der Universität vor spiegeln, man könne berufliches Handeln an der Universität lernen [...]“ (ebd. 65).⁶⁰

Ob aber allein mit der Herstellung eines Problembewusstseins bezüglich der strukturellen Differenz (Wissen) ein entscheidender Beitrag dazu geleistet ist, produktiv mit dieser Differenz umzugehen (Können), bleibt eine offene empirische Frage, in der sich aber die Spaltung von Disziplin (Erziehungswissenschaft) und Schulpraxis – und nicht Profession, wie Kiper (2002) argumentiert – widerspiegelt. So erfolgt die Bestimmung von universitären Lerninhalten überwiegend aus disziplinärer bzw. subdisziplinärer Perspektive (Allgemeine Pädagogik: Erziehungs- und Bildungsphilosophie; Schulpädagogik: Allgemeine Didaktik, Theorie der Schule, etc.). Eher selten sind Lerninhalte zu identifizieren, die die Bedeutung wissenschaftlichen Wissens von der Praxis und die methodisch gesicherten Wege zur Gewinnung solchen Wissens, jenseits der Vorstellung von Wissenstransformation in Handlung, z.B. als Professionswissen thematisieren und damit eine akademische Lehramtsausbildung legitimieren.⁶¹

⁶⁰ Diese Verlagerung der Verantwortung zeigt sich u.a. auch darin, dass das Erreichen von Qualitätsstandards in der universitären Lehre von Nachwuchswissenschaftlern nicht in das Aufgabenprofil der jeweiligen Disziplinen gehört.

⁶¹ Um einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: Die legitime Frage von Studierenden, welchen Sinn disziplinäres, erziehungswissenschaftliches Wissen habe, ist nicht damit abzutun, dass sie die Antwort

Es geht daher im Folgenden darum zu fragen, wie und mit welchen Konsequenzen es in der universitären Lehrerbildung möglich ist, die strukturelle Differenz von Wissenschaft und Praxis, wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen hochschuldidaktisch so zu rekontextualisieren, dass

1. wissenschaftlichen Wissen sich nicht im disziplinären Wissen als Wissen auf Vorrat erschöpft,
2. wissenschaftliches Wissen in der Perspektive der Vermittlung (Schule) eine besondere Form des wissenschaftlich-disziplinären Wissens ist,
3. zur Identifizierung dieses Wissens berufsfeldbezogenes Wissen erzeugt werden muss,
4. im Kontext der Universität dazu empirische Forschung bzw. Berufsfeldforschung etabliert werden muss,
5. das erzeugte Wissen an die Ausbildung rückgekoppelt wird (berufsfeldforschungsbezogene Lehre),
6. das erzeugte Wissen den Zwischenraum von disziplinärer Forschung und Vorbereitung des Unterrichts füllt, es also keinen unmittelbaren Anwendungsbezug im Sinne technologischen Wissens bereitstellt,
7. dieses Wissen in einem doppelten Relationierungsprozess (zur Wissenschaft und zur Praxis) gewonnen wird,
8. dieses Wissen in Teilbereichen auch von Studierenden erzeugt werden kann,
9. diese Form studentisch erzeugten Wissens als Lernprozess situiert werden kann und Grundlage dafür ist, Haltungen und Einstellungen zum Beruf zu entwickeln, die auch entsprechende berufssozialisatorische Wirkungen (im Sinne einer Professionsorientierung) hervorbringen können,
10. dieses Wissen eine biographische Eigendynamik erhält und entwickelt, das sich in der Phase der Berufsausübung als praxis- bzw. berufsforschendes Reflexionswissen etabliert,
11. das so entwickelte Reflexionswissen im Beruf, insbesondere der Prozess der Gewinnung praxisbezogenen Wissen für Studierende in Praxisphasen sichtbar wird und Erwartungen an die Berufsausübung neu konturiert.

darauf erst in der Phase der Berufstätigkeit finden werden. So gesehen würde die Bedeutsamkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens einem erweiterten Blinde-Kuh-Spiel anheimfallen. Den Studierenden muss plausibel sein, welche Reichweite Wissenschaft hat, welche Bedeutung sie für das Verständnis von Praxis haben kann, welche Erkenntnisse durch Wissenschaft über Praxis möglich sind. Die Beibehaltung des Status quo dieses Dilemmas, der sich darin manifestiert, dass einerseits Beispiele aus der Praxis zumeist die Komplexität des Gegenstandes und das Unvermögen empirisch komplex zu antworten, verdeutlichen, andererseits wissenschaftliche Untersuchungen und Aussagen nicht auf eine adäquate Fragestellung der Praxis treffen und von daher ausgeblendet werden, wird zwangsläufig den Legitimationsdruck auf die Lehrerbildung erhöhen.

3.2 Hochschuldidaktische Varianten

Für einen solchen Perspektivenwechsel innerhalb der universitären Lehrerbildung stehen mehrere Lehr-Lernformate zur Verfügung, die sich vor allem in der Positionierung zur Praxis und in der Art und Weise der Erkenntnisgewinnung unterscheiden. In Form reflexiver, fallanalytischer und forschender Lernprozesse wird in den Binnenstrukturen der universitäreren Lehrerbildung auf der Ebene mikrodidaktischer Modellversuchen mit Studienformaten experimentiert, die in der Vorstellung konvergieren, den Blick auf Praxis und die Praxis selbst zum Ausgangspunkt für theoretische Auseinandersetzung, im Sinne der Erzeugung methodisch prüfbarer und wissenschaftlich begründbaren Wissens, zu machen.

3.2.1 Reflexives Lernen

Das pädagogische Forschungs- und Entwicklungsinstitut IVLOS der niederländischen Universität Utrecht „Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievoordigheden“ rückt reflexive und selbstreflexive Lernprozesse, vergleichbar mit dem Lernzyklus Kolbs (1984), ins Zentrum der niederländischen Reformbemühungen in der Lehrerausbildung. Im Anschluss an Korthagen (1983) wird dort Reflexion zur Schlüsselaufgabe (vgl. Korthagen/Koster/Melief/Tigchelaar 2002, Korthagen/Melief/Tigchelaar 2002, Korthagen 1998, Korthagen/Vasalos 2002). Im Gegensatz zu fragend entwickelnden Zugängen werden reflexive Lernprozesse durch einen Zyklus von Reflexionsaufgaben initiiert, die die Voraussetzungen für den jeweiligen Lernprozess fokussieren. In diesem zyklisch angelegten Prozess geht es darum, sich über die Konvergenz mit bisherigen Inhalten zu vergewissern, den Stand der Lernentwicklungen zu ermitteln, zu erfassen, ob kommunikative, inhaltliche, motivationale, volitionale Dysfunktionen vorliegen, die verhindern, entsprechende Haltungen und entsprechende Zielsetzungen zum Lerngegenstand aufzubauen und durch einen bewussten Abgleich zwischen Ist- und Soll-Zustand im Lernprozess eine Prüfung des Lernprozesses herbeizuführen. Dabei kommt der biographischen Verankerung für die Strukturbildung reflexiver Lernspiralen besondere Bedeutung zu, da sie im Verwendungsprozess Haltungen hervorbringt bzw. Denkmuster und -stile modelliert, die als Anschlussmuster weiterer Lernprozesse fungieren (vgl. auch Bourdieu 1979).

3.2.2 Fallorientiertes Lernen

Ein weiterer Weg, (schulische) Praxis an Prozesse wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung anzuschließen und in Lehr-Lernprozesse zu überführen, liegt in der Analyse und Interpretation von dokumentierten Fällen aus der Praxis.

Trotz einer ernüchternden Bilanz von Schierz/Thiele/Fischer (2006)⁶² zum Umfang fallorientierter Anteile in bundesdeutschen Ausbildungscurricula im Vergleich zur Ausbildungssituation an US-amerikanischen Universitäten wie Harvard sind auch an bundesdeutschen Hochschulen eine Reihe fallorientierter Lehr-Lernformate⁶³ mit didaktisch anspruchsvollen Konzeptionen zu finden (vgl. Reh/Rabenstein 2005). Ein solches Beispiel einer interessanten Variante von „Case studies“ stellt das Online-Archiv der Universität Kassel dar, da mit dieser Konzeption sowohl Präsenz, eLearning als auch gekoppelte „Blended learning“-Veranstaltungen möglich sind. Im Online-Fallarchiv (vgl. Heinzel 2006), das sich derzeit noch im Aufbau befindet, sind aus dem Bereich der Schulpädagogik eine Sammlung von Fällen und Fallanalysen dokumentiert, die als Sequenzen von Ereignissen im Handlungsfeld Schule in narrativer und beschreibender Form als Textdokument vorliegen. Sie thematisieren schulische Alltagsszenen, Lernsituationen, Ausschnitte aus institutionellen Entwicklungsprozessen von Einzelschulen oder Auszüge aus der Bildungsgeschichte einer Person oder Personengruppe. Zu allen Protokollen pädagogischer Praxis sind fundierte wissenschaftliche Interpretationen angehängt, die nicht in der Absicht einer Rezeptsammlung für eine Art „Best practice“ verfasst sind und allgemeingültige Lösungen zu generieren versuchen, sondern die Intention verfolgen, unreflektierte Handlungs-, Deutungs- und Verhaltensmuster in und über Schule, Erziehung und Unterricht zu hinterfragen und eine Verbindung von erziehungswissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln herzustellen und zugänglich zu machen. Welchen Beitrag das Archiv allerdings zu einer professionellen Berufsvorbereitung und Berufsbegleitung leisten kann, wird in erheblichem Maße davon abhängen, ob es gelingt, didaktisch anspruchsvolle Aufgabentypen für fallbasiertes Lernen zu entwickeln, die es ermöglichen, ein auf die jeweiligen Aufgabentypen hin abgestimmtes methodisches Wissen (interpretative Forschungsmethoden) zu erarbei-

⁶² „Zwar gibt es unterschiedliche Domänen, in denen innerhalb von Ausbildungsprozessen auch einmal fallorientiert vorgegangen wird, von einer systematischen Verbreitung jedoch wird man nicht ernstlich sprechen dürfen. Ausbildungsgänge, die wie in den USA auf fallbasierten Curricula basieren, sucht man in Deutschland bislang unseres Wissens vergeblich. So gibt es allenfalls Ansätze in unterschiedlichen Feldern. [...] Bislang ist ihre Wirkung auf Ausbildungskonzepte allerdings eher beschränkt. Gleiches lässt sich für den Bereich der Lehrerbildung konstatieren. [...] So steht aktuell einer in einigen Facetten durchaus existierenden theoretischen Auseinandersetzung eine insgesamt wenig konturierte Ausbildungspraxis gegenüber,...“ (ebd., 64).

⁶³ Reh und Rabenstein (2005) fassen diese unterschiedlichen Formate begrifflich unter ‚Case studies‘ und loten diese ausführlich hinsichtlich ihres didaktischen Potentials aus und öffnen den Blick für eine Wissensstruktur wie sie z.B. am „National Center for Case Study Teaching in Science“ der Universität Buffalo zu finden sind (vgl. auch Arbeitsstelle für pädagogische Kasuistik an der Technischen Universität Berlin, Archiv für pädagogische Kasuistik an der J.-W. Goethe Universität Frankfurt, vgl. Online-Videoportal des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich).

ten bzw. zu erschließen. Die Begleitung fallorientierter Lernprozesse wird sich dabei nicht auf Seminarformen herkömmlichen Präsenzzuschnitts oder projektorientierte Werkstattseminare beschränken können, sondern bedarf einer medialen Flankierung durch internetbasierte didaktisch aufbereitete Lernumgebungen, die im Idealfall diskursorientiertes Arbeiten ermöglichen (vgl. Fisseler/Szczyrba 2006, Heiner 2003, Carell/Gaus/Heiner 2003).

3.2.3 Forschendes Lernen

Eine dritte hochschulische Lehr-Lernvariante, die im Folgenden ausführlich vorgestellt und diskutiert wird, liegt mit dem hochschuldidaktischen Konzept des Forschenden Lernens vor. Als hochschuldidaktisches Lehr-Lernkonzept ist Forschendes Lernen seit in Kraft treten der Lehramtsprüfungsordnung (LPO 2003) in Nordrhein-Westfalen Bestandteil der Studien- bzw. Praktikumsordnungen Lehrer ausbildender Hochschulstandorte und löst mit dieser Praxisstudienkonzeption und der neuen Formatierung hochschulischen Lernens alte Formen von Blockpraktika und schulpraktischen Studien ab (vgl. Schneider/Wildt 2003). An der Universität Dortmund bildet dieses Konzept die tragende Figur in einem zurzeit durchgeführten Modellversuch⁶⁴. Vor dem Hintergrund der zukünftigen Gestaltung einer Masterphase ist hier für das Hauptstudium ein Theorie-Praxis-Modul (TPM) entwickelt worden, das versucht, studentisches Lernen über die Herstellung von Forschungsbezügen zu orientieren. Die Konzeption Forschendes Lernen gewinnt als eine Art Leitimpuls im Reformdiskurs über die hochschulische Lehrerbildung und im Fragehorizont pädagogischer Professionalisierung zunehmend an Bedeutung (vgl. Oelkers 1996, Fried 1997, Wissenschaftsrat 2001, Dirks/Hansmann 2002, Obolenski/Meyer 2003, Schneider/Wildt 2003, Wildt 2005, Berkemeyer/Schneider 2004). In der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Formen pädagogischer Professionalisierung sind u.a. an den Hochschulstandorten Bremen, Hamburg, Oldenburg, Aachen, Kassel, Köln, Freiburg, Linz, Klagenfurt und Dortmund Forschungswerkstätten mit Modellcharakter entstanden, die aus je eigener Perspektive mit einem spezifischen Ansatz Forschenden Lernens empirische Forschung⁶⁵ für die

⁶⁴ Die hochschuldidaktische Vorlage für diesen Modellversuch bildet das Berufspraktische Halbjahr. Aus dem Experimentieren mit der Formatierung des Lernprozesses durch Forschen konnten grundlegende Einsichten und Hinweise über die Dimensionierung und Flankierung dieses Lehr-Lernprozesses angegeben werden.

⁶⁵ Dirks/Hansmann (2002) setzen die Strategie „Forschenden Lernens“ in ihrem Oldenburger Modellprojekt in den Rang einer >empirischen Wende< in der Lehrerbildung. Gleichlautend auch das Credo des Wissenschaftsrats (2001, 70): „Insbesondere die Schulpädagogik muss zu einer empirisch forschenden, international leistungsfähigen Disziplin entwickelt werden, wenn sie imstande sein soll, durch forschungsgestützte Daten eine längerfristige Systembeobachtung zu ermöglichen.“ Die Annäherung der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Schulpädagogik, an Methoden der empirischen Sozialforschung und entsprechend entwickelte forschungsstrategische Ressourcen, könnten bei diesem Versuch, Forschendes Lernen in der Lehrerbildung zu initiieren, auch im Hinblick auf einen kohärenten Ausbildungskontext, flankierend wirken und, wenn nicht einen Paradigmenwechsel, so doch eine forschungsme-

Lehrerausbildung fruchtbar zu machen suchen.⁶⁶ In den Beiträgen von Altrichter (1987) und Altrichter/Posch (1998) ist das Prinzip Forschendes Lernen als Instrument unterrichtsbegleitender Reflexion in der dritten Phase und für diese programmatisch entwickelt und von Altrichter/Lobenwein (1999) auch als Bestandteil reflexiver Lehrerausbildung in der ersten Phase am Beispiel von Unterricht bzw. Forschung über Unterricht vorgestellt und diskutiert worden.

Dieses Konzept bietet vor dem Hintergrund bisheriger Analysen zur Professionalisierung (Kapitel 2) und dem Problem, zu und zwischen den Wissensformen zweier getrennt operierender Wissensverwendungssysteme Relationierungsleistungen hervorzubringen, eine Formatierung von Lernprozessen an, die der akademischen Lehrerbildung Impulse liefert und damit Möglichkeiten aufzeigt, wie in diesem Spannungsverhältnis der unterschiedlichen Wissenskulturen Wissenschaft und pädagogische Praxis als berufs- bzw. professionsorientierte Wissenschaft mit einer eigenständigen Wissensform zu verorten sein könnte.

3.3 Forschendes Lernen: Entwicklung akademischer Kompetenzen durch Teilhabe an der Wissenschafts- und Praxiskultur zur Anbahnung professioneller Relationierungsprozesse

Der Weg vom Novizen zum Professional⁶⁷ (vgl. Bromme 1992; 1995; 1997) ist ein weiter, unwegsamer und bisweilen ein einsam zu bewältigender Weg, obwohl formal die Wegmarken für die Lehrerausbildung nach dem Abitur eindeutig sind⁶⁸: Wahl des Lehramtes und der Fächerkombination, Grundstudium (BA), Hauptstudium (MA), 1. Staatsexamen, Referendariat, 2. Staatsexamen, Berufseingangsphase, lebenslängliche Berufsausübung. Innerhalb dieses formalen Grundgerüsts – Wissenschaft – begleitete

thodische Neuorientierung in der Schulpädagogik unterstützen oder zumindest die Kohärenz zwischen Forschung und Lehre steigern.

⁶⁶ Schon zu Zeiten der Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970) war das hochschuldidaktische Konzept des „Forschenden Lernens“ weit entfernt von simpler Transformation elaborierter Forschung in die Ausbildung. Vielmehr finden sich bereits in den Schriften der BAK höchst differenzierte fachbezogene Analysen, wie das Konzept in das Format der Lehre umgesetzt werden kann. Es wird daher darauf ankommen, sehr genau die Möglichkeiten zu erschließen und herauszufiltern, wie Forschung an Lernprozesse der Studierenden anschließt, so dass diese – unter Anleitung oder selbstorganisiert – erfolgreich an Forschungsprozessen teilhaben können.

⁶⁷ Bromme bezeichnet Professionelle als die „Personen, die berufliche Aufgaben zu bewältigen haben, für die man eine lange Ausbildung und praktische Erfahrung benötigt und die diese Aufgaben erfolgreich lösen. Was dabei als erfolgreich gilt, wird [...] durchaus unterschiedlich definiert“ (1992, 7 ff.).

⁶⁸ Mit einem Blick auf das „System Lehrerbildung“ stellt sich dieser Zusammenhang sehr viel fragiler und disparater dar: „Der Blick zeigt einerseits eine Einheit der Lehrerbildung als formal-administrativ geregeltes Konstrukt, mit dem bis zu Staatsexamina auch eine inhaltliche Ausgestaltung erfolgen soll. Andererseits wird deutlich, dass von einem Nexus der Lehrerbildung, über einen formalen, über Abschlüsse geregelten Ausbildungsverlauf, kaum gesprochen werden kann. Kooperation zwischen 1., 2. und 3. Phase ist weder vorgesehen noch zeigt sich eine inhaltliche, didaktische oder curriculare Kohärenz (vgl. Terhart 2001). Konvergenzen zwischen den Lehrerbildungsphasen kann – so unsere These – erst im Prozess der Professionalisierung mit Bezug auf Professionsleitbild und Professionsmotive entstehen. Die mangelnde Kohärenz der Lehrerbildungsphasen scheint nicht zuletzt Folge des Fehlens eines gemeinsamen Professionsverständnisses“ (Berkemeyer/Schneider 2004, 63).

Praxis – Praxisernstfall – Ernstfall Praxis – obliegt es den Studierenden selbst, aus den Wissensbeständen hochschulischer Fachdisziplinen das Wissen zu entnehmen und zu erwerben, das sie befähigt, sich zwischen den unterschiedlichen Bezugssystemen von Wissenschaft und pädagogischer Praxis zu bewegen. Wann es aber zu dieser Bewegung bzw. der erhofften Beweglichkeit kommt, ob es überhaupt dazu kommt, bleibt weiterhin eine offene Frage. In der nach Phasen aufgebauten Lehrerbildung findet sich eine Antwort erst dann, wenn die formale Ausbildung bereits abgeschlossen ist und das „fertige“ Berufsleben beginnt. Dann erst verbindet sich das (irgendwie) auf Vorrat erworbene wissenschaftliche Wissen mit dem angeeigneten Handlungswissen in einem Lehrerbewusstsein⁶⁹. Dieser scheinbar lineare Weg vom Wissen zum Handeln ist auf die Vorstellung einer einfachen Transformationsmechanik zurückzuführen, welche der Überführung von theoretischem Wissen in berufsqualifizierendes Handlungswissen einen Automatismus unterstellt, der, wenn nicht technologisch verstanden, doch eine Art Rationalitätskontinuum zuweist (vgl. Luhmann/Schorr 1988). Ein Trugschluss auf den sowohl Lüders (1987; 1989) mit der Kritik an der Vorstellung eines „ausgebildeten Praktikers“ wie auch Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992b) mit der Infragestellung einer friktionslosen Transformation von unterschiedlichen Wissensbeständen hinweisen.

Insofern ist es für die Anschlussfähigkeit des zu generierenden Wissens an beide Bezugssysteme und die herzustellenden Relationierungen untereinander nicht unerheblich, ob es unter Absehung eines direkten Berufsfeldkontaktes (vgl. Radtke 1996; 2004) hochschuldidaktisch unbegleitet, in einer Art Simultantraining Handlungskompetenz (vgl. Oelkers 1999), oder eingebunden in einen wissenschaftlich formatierten Berufsfeldbezug innerhalb eines phasenübergreifenden Professionalisierungsprozesses erworben wird (vgl. Berkemeyer/Schneider 2004).

Welchen Beitrag die universitäre Lehrerbildung innerhalb eines übergreifenden Professionalisierungsprozesses leisten könnte, wird im Folgenden an einer Ausgestaltungsvariante des hochschuldidaktischen Konzepts Forschendes Lernen aufgezeigt.

3.3.1 Forschendes Lernen im Spiegel seiner Entwicklung seit den 1970er-Jahren

Die Konzeption Forschenden Lernens als hochschuldidaktisches Prinzip geht zurück auf die kritische Auseinandersetzung der Bundesassistentenkonferenz (BAK) mit der Ende der 1960er-, Anfang der 1970er-Jahre geführten Hochschulreformdebatte um die Entwicklung projektorientierter Studiengänge im Kontext zukünftiger integrierter Gesamthochschulen. Die in dieser Diskussion in Frage gestellte herkömmliche Organisation von Wissenschaften an Hochschulen und die sie flankierende Bildungspolitik wa-

⁶⁹ In diese Distanz zur Wissenschaft verortet auch Radtke (1996, 2004) die Ausbildung professioneller Kompetenz und vermeidet damit die Legitimationsfrage klassisch disziplinärer Wissenschaftsorganisation.

ren Ausgangspunkte für die Forderung nach einem Wissenschaftsverständnis, das Erkenntnis, Wissen und Handeln im Wissenschaftsprozess im Zusammenhang reflektiert. Verbunden mit der Intention einer Gesamtreform des Bildungssystems legte die Bundesassistentenkonferenz Reformkonzeptionen für grundlegende Veränderungen des bestehenden Wissenschaftsverständnisses vor. Wissenschaft kann, so die BAK, nicht als „statischer Besitz bestimmter Kenntnisse und Techniken“, sondern muss als „dynamischer Vollzug oder Prozess der Forschung und Reflexion“ verstanden werden (BAK 1970, 9). In diesem Sinne kann wissenschaftliche Ausbildung sich nicht darin erschöpfen, dass sie Ergebnisse von Forschungen in „dirigierten Lernsituationen“ (ebd.) rezipieren lässt, sondern frühzeitig (und nicht erst nach erfolgter Spezialisierung am Ende eines Studiums) Möglichkeiten eröffnet, Studierende an Forschungsprozessen zu beteiligen. Entlang dieser Kritik an den bestehenden kumulativen Wissenserwerbsprofilen deutscher Hochschulen konkretisierte die Bundesassistentenkonferenz diesen Reformimpuls durch das „einheitsstiftende didaktische Prinzip“ des Forschenden Lernens und der damit verbundenen aktiven Teilhabe an Forschungsprozessen (vgl. BAK 1970). Mit dieser Einbettung von Wissenserwerbsprozessen in Forschungskontexte sollte eine Dynamisierung studentischer Selbstorganisationsprozesse durch eine schrittweise vorzunehmende Etablierung projektorientierter und experimentieroffener Phasen verbunden sein.

In Folge dieser Reformdiskussionen ist der Ansatz als studienorientierendes didaktisches Prinzip in die Planung des Projektstudiums an der Universität Bremen eingegangen (vgl. Berndt u.a. 1972). Trotz der Passung von Organisationsform und didaktischem Grundprinzip definiert sich das Projektstudium in seinem Gesellschaftsbezug, insbesondere in berufsbezogenen Studiengängen, als ein relevanter Faktor, um „praktische Probleme der Gesellschaft zu lösen“ (Kaiser/Kaiser 1977, 50). Ein solcher emanzipatorischer Impetus, der von der Vorstellung einer unmittelbaren Veränderungswirkung auf gängige Praxis ausgeht, ist der Selbstdefinition Forschenden Lernens nicht eigen. Forschendes Lernen misst das Verhältnis zur Praxis an den Prinzipien wissenschaftlicher Rationalität, aber nicht an dem Grad der Gesellschaftsveränderung. Dass forschendes Lernen im Kontext der Praxis durch Erkenntnisgewinn zur Veränderung beitragen kann, ist von der jeweiligen Anlage, Eingrenzung und Zielsetzung der Forschungsarbeit abhängig.

Als hochschuldidaktisches Konzept ist das Prinzip Forschenden Lernens zunächst fachunspezifisch⁷⁰, da es grundsätzlich auf die Auslotung von Bedingungen und Möglich-

⁷⁰ Entsprechend den Forschungsansätzen einzelner Fachwissenschaften ist die Konturierung, Einbettung und Entwicklung von Rahmenvorgaben für Forschendes Lernen auf die spezifische Integration der Einzeldisziplin angewiesen.

keiten einer Veränderbarkeit von Studienstrukturen zielt. Dieser generell disziplinübergreifende Charakter des Ansatzes kommt auch im folgenden Entwurf von Stufen wissenschaftlicher Arbeit und Forschung zum Ausdruck, der die Möglichkeiten der Anwendbarkeit und Nutzbarmachung dieses Konzepts auf allen Ebenen, basaler wie hochspezifizierter, auch selbstreflexiver Forschung, im Prozess erkenntnisorientierten wissenschaftlichen Arbeitens darlegt:

1. Beobachtung der Bedingungen, Probleme und Wirkungen wissenschaftlicher Tätigkeit in einem der Disziplin zugeordneten Praxisfeld;
2. Untersuchung der Abhängigkeit des vorhandenen angeeigneten Wissens in ausgewählten Bereichen von Erkenntnisinteressen und Methoden;
3. Anwendung einzelner Methoden zur Erweiterung des positiven Wissens um Details;
4. Anwendung aller vorhandenen einschlägigen Methoden auf ein gestelltes Problem;
5. Erweiterung, Abwandlung, Verfeinerung einer wichtigen Methode bzw. Methodenkombination;
6. Konzeption neuer Forschungsaufgaben;
7. Entwicklung neuer Methoden an neuen Forschungsaufgaben;
8. Forschung über Forschung (vgl. BAK 1970, 15).

An der graduellen Stufung von Arbeits- und Forschungsleistungen ist deutlich abzulesen, dass mit forschendem Lernen schon zu Zeiten der BAK keine simple Transformation von elaborierter Forschung in die Ausbildung gemeint war. In Entgegnung dieses Missverständnisses argumentiert Huber (1998, 6) damit, dass Forschendes Lernen im Kontext eines akademischen und zugleich berufsbezogenen Studiums „gerade nicht ein Luxus, der nur einem wissenschaftsbezogenen oder Aufbaustudium zu reservieren ist, sondern ein notwendiges Element komplexer Qualifizierung“ ist. Es gehe, so Huber im Weiteren, darum – insofern hochschuldidaktisch voraussetzungs-voll – **„als Lernsituationen Forschungssituationen zu suchen“**, die „doch am ehesten Bedingungen [bieten], unter denen sich solche Haltungen und Fähigkeiten entwickeln können“ (ebd., 7, Hervh.i.O., Hinzufg. RS). Wie ein solcher didaktischer „Shift“ in Anlehnung „an Prozessformen des Forschens inszeniert werden“ (ebd., 7) kann, verdeutlicht er an folgenden Beispielen:

- „die Nachstellung historischer Problemkonstellationen, deren Lösungen in eigenen Versuchen nachzuvollziehen sind;
- Auffinden, Strukturieren und Diskutieren der schon vorhandenen, erreichbaren Informationen zu einer Fragestellung, wie es in jedem Forschungsprozeß in der Phase der Problemfindung und -definition ansteht;
- komplexere Laboraufgaben mit Offenheit der Ergebnisse, nicht nur der einen richtigen Lösung (open end labs);
- Hospitationen und Volontariate, phasenweise, in Forschungs- und Konstruktionslaboren, evtl. mit vorbereiteten Beobachtungsaufgaben;
- Plan- und andere Simulationsspiele, wie sie im Prinzip auch in der Forschung vor allem der Sozialwissenschaften zur Antizipation von Problemen und Problemlösungen eingesetzt werden;
- Erprobung von Methoden >>im kleinen<< an noch nicht untersuchten Problemen in der Reichweite studentischer Arbeitsgruppen (>>Lehrforschung<<);
- Projektstudien in unterschiedlicher Größenordnung, und natürlich nicht aufzugeben:

- Eigene Untersuchungen, wie sie im Hauptseminar-, Diplom- und Staatsexamensarbeiten erwartet werden und weiterhin erwartet werden sollten“ (Huber 1998, 7).

Die von Huber explizierten Transformationsmöglichkeiten hochschulischen (rezeptiven) Lernens in Forschendes Lernen (vgl. Kapitel 2) haben – wie schon zu Zeiten der BAK – für alle Bereiche universitären Lehrens- und Lernens gleichermaßen Geltung.⁷¹ Umsetzungsstrategien stoßen aber gerade dort auf wenige Realisationschancen, wo es zu einer Trennung des Lehrens von (eigener) Forschung und als Spiegelungseffekt zu einer Trennung des Lernens von der Teilhabe am Wissenschaftsprozess gekommen ist⁷². Vor welche Referenzprobleme (zwischen Wissenschaftssystem und Praxis-/Handlungssystem) sich die universitäre Lehrerbildung gestellt sieht und welche entsprechenden Konsequenzen dieses Problem auf das wissenschaftliche Selbstverständnis und die Stellung universitärer Lehrerbildung im Wissenschaftssystem hat, wenn sie sich in der Begegnung mit (schulischer) Praxis und der Erzeugung von Wissen über diese Praxis einseitig an eine (schulische) „Praxissemantik“ ankoppelt, wird im anschließenden Exkurs auf bestehende schulpädagogische und fachdidaktische Praxiskonzeptionen deutlich. Welche alternativen Strategien durch die Initiierung forschender Lernprozesse denkbar und möglich sind, um das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis durch eine neue „dritte“ Wissensform (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, 78) professionstheoretisch neu zu bestimmen, wird dann im Anschluss an diesen Exkurs am Beispiel des neuen Praxisstudienkonzeptes Berufspraktisches Halbjahr (BPH) erfolgen und im weiteren insbesondere in Kapitel 6 unter dem Fokus „Schulentwicklung“ präzisiert.

3.3.2 Exkurs: Referenzprobleme bestehender Praxiskonzeptionen

Am deutlichsten stehen forschungsorientierte Lehr-Lernarrangements an der akademischen Peripherie in Frage, dort, wo Übergänge zum jeweiligen Berufsfeld hergestellt und Anschlüsse von wissenschaftlichem Wissen an berufsfeldbezogenes Wissen in Form von Praktika gestaltet werden müssen. In der universitären Lehrerbildung sind diese „Nahtstellen“ der differenten Wissensbereiche nach der Integration der Pädagogischen Hochschulen (siehe Kapitel 2) gestalterisch dominiert von der Schulpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaften und den eingerichteten Fachdidaktiken. In der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik stehend, die in den

⁷¹ Diese Geltungsbehauptung schließt an die Humboldt'sche Idee von der Einheit von Forschung und Lehre an, in der die Prozesse von Wissensgewinnung und -vermittlung ineinandergreifen und sich wechselseitig bedingen.

⁷² Ob dieser Spiegelungseffekt sich als kausales Wirkverhältnis herausstellt, ist empirisch offen. Die Untersuchung von Heil/Faust-Siehl (2000) zum Professionsverständnis von Lehrenden gibt Anlass zur Vermutung, dass ein solcher Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen besteht.

Prozessen interpretativen Sinnverstehens den methodischen Zugang zum Praxisfeld sucht (vgl. Vogel 1999), fokussieren diese Praxiskonzeptionen nahezu ausschließlich Unterricht⁷³ – als Synonym für Praxis – und dort wird insbesondere die performative Seite, die Herstellung von Unterrichtsfähigkeit Studierender, betont.⁷⁴

Insofern sieht sich die Erziehungswissenschaft in den Einschätzungen Horns (2001) mit erheblichen Folgewirkungen konfrontiert, wenn sie selbst nicht mehr als Referenzsystem in der Begegnung mit der Praxis fungiert. So habe nach Horn die Nähe zur pädagogischen Alltagswelt⁷⁵, die Orientierung am Kriterium der Angemessenheit, im Universitätsstudium der Erziehungswissenschaft zu einer Lehre von „Pädagogiken“ geführt, die an „der Prämisse der Bewährung in der Praxis orientiert sind“ und „in Bezug auf das erzieherische Handeln auch inkonsistent sein“ können, was zugleich aber auch bedeutet,

„dass z.B. eine Prüfung auf Widerspruchsfreiheit, wie sie in wissenschaftlicher Analyse angestrengt werden müsste, der Sache nicht gerecht wird. Der Anspruch von Pädagogiken geht eben nicht auf Wahrheit und Widerspruchsfreiheit, sondern auf die erfolgreiche praktische Bewältigung der in der erzieherischen Praxis...auftretenden Probleme“ (ebd. 7).

Sowohl gegen diese einseitige Ausrichtung als auch zur gegenwärtigen Verfasstheit der universitären Lehrerbildung sind kritische Einwände auch von Seiten des Wissenschaftsrats (2001) vorgebracht worden, und sie tragen den bisherigen Argumentationen in dreifacher Hinsicht Rechnung:

Der Reduktion des (wissenschaftlichen) Praxisverständnisses auf normativ gewonnene Nützlichkeitserwartungen und der daraus resultierenden Verengung der Perspektive auf das Berufsfeld (1), den Folgeerscheinungen für die Bedeutung von Wissen und Wissenschaftlichkeit in der universitären Lehrerbildung (2) und das diesen Entwicklungen vorausgehende Defizit an Forschung (Berufsfeldforschung) und das Fehlen von Vermittlungsformaten in hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen (3).

1. „Bislang geht die Lehrerbildung davon aus, dass „Praxis“ mit der Fähigkeit zu unterrichten gleichgesetzt werden kann. Unterricht wird als Beherrschung wesentlich *einer* Grundsituation wahrgenommen. Diese Einstellung muss nach Auffassung des Wissenschaftsrates geändert werden, wenn Schulentwicklung in Zukunft mit ständiger Qualifi-

⁷³ Vgl. Handbücher zur Vorbereitung des Schulpraktikums, z.B. Kretschmar/Stary (1998), Bennack/von Martial (1994).

⁷⁴ Woran auch der begriffliche Wechsel von Praktikum zu Schulpraktischen Studien keine entscheidenden Veränderungen hervorgebracht hat (vgl. Beckmann 1997).

⁷⁵ Dass in einem solchen Ausbildungskontext die Nähe zur Alltagswelt, zur Berufswelt, zur Praxis über simultane Anschlussversuche weitaus häufiger hergestellt werden als durch analysierende, forschende und über wissenschaftliche Methoden gesicherte Zugänge, liegt nahe (vgl. Oelkers 1999). Belege dafür sind mündliche Prüfungen in Erziehungswissenschaft: Unter schulpädagogischer Prüfungsregie werden weniger Fragen nach (Teil-)Forschungsergebnissen über Problemfelder pädagogischer Praxis gestellt und diskutiert, als Umsetzungsmöglichkeiten reformpädagogischer Ideen in ein bestimmtes Bild von Unterrichtspraxis gesucht. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass zu den biographisch bedeutsamsten Aktivitäten das Sammeln von Erfahrungen im Praxisfeld zählt, nicht aber eigene, methodengestützte Untersuchungen in diesem Feld.

zierung des Personals verbunden sein soll. Davon sind *alle* Aufgaben des Berufsfeldes betroffen, insbesondere solche, die mit der Entwicklung des Wissens zu tun haben“ (Wissenschaftsrat 2001, 37).

2. Unter „Berufsfeldbezug“ versteht der Wissenschaftsrat also keine verengte Nützlichkeits-erwartung, sondern ausdrücklich eine die Forschung einschließende Entwicklungsaufgabe. Die Lehrerbildung muss dafür überzeugende Strategien entwickeln. Im Blick auf die Ausbildung kommt es darauf an, die Stärken der verschiedenen Phasen optimal zu nutzen. Das verlangt ein Ausbildungskonzept, das imstande ist, die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung *und* den Berufsfeldbezug zu verbessern“ (ebd.)
3. „Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen. Zwar wird für alle Lehramtsstudiengänge eine Forschungsanbindung postuliert, allerdings erscheint der zugrunde gelegte Forschungsbegriff diffus, insofern er im wesentlichen auf die Vermittlung kritischer Reflexionsfähigkeit abzielt. Deutschen Lehrern fehlt es häufig an den Voraussetzungen, um die Ergebnisse empirischer Studien zu rezipieren. Zentrales Grundlagenwissen und Kenntnisse methodischer Verfahren sind gegenwärtig nicht oder viel zu wenig Teil ihrer Ausbildung. Das Postulat einer Lehre durch [eigene] Forschung im Sinne einer Integration von Forschungsergebnissen in die Lehrerausbildung [...] wird nur mangelhaft erfüllt“ (ebd., 33, Hinzufügung RS).

Gemessen an den Bezugsgrößen Wissenschaft und Praxis und den ihnen zuzuordnenden Rationalitätskriterien Wahrheit und Angemessenheit (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b) stehen Konzeptionen performativen Zuschnitts (Bsp. 2 der nachstehenden Grafik) gerade durch den Versuch, „die Differenz zwischen Profession und Disziplin einzuebnen“ (Tenorth 1990, 94), vor dem Problem, Anschlussmöglichkeiten zum wissenschaftlichen Bezugssystem und dessen Erkenntnisprozessen und Methoden zu verlieren, und das gerade auch dann, wenn der Forschungsgegenstand die (schulische) Praxis ist. Im Gegensatz dazu ist ein forschender Lernprozess (im Idealfall) gerade durch die Orientierung an Standardverfahren empirischer Sozialforschung trotz des Praxisbezugs an die Wissenschaft rückgebunden (Bsp. 1 in der nachstehenden Grafik).

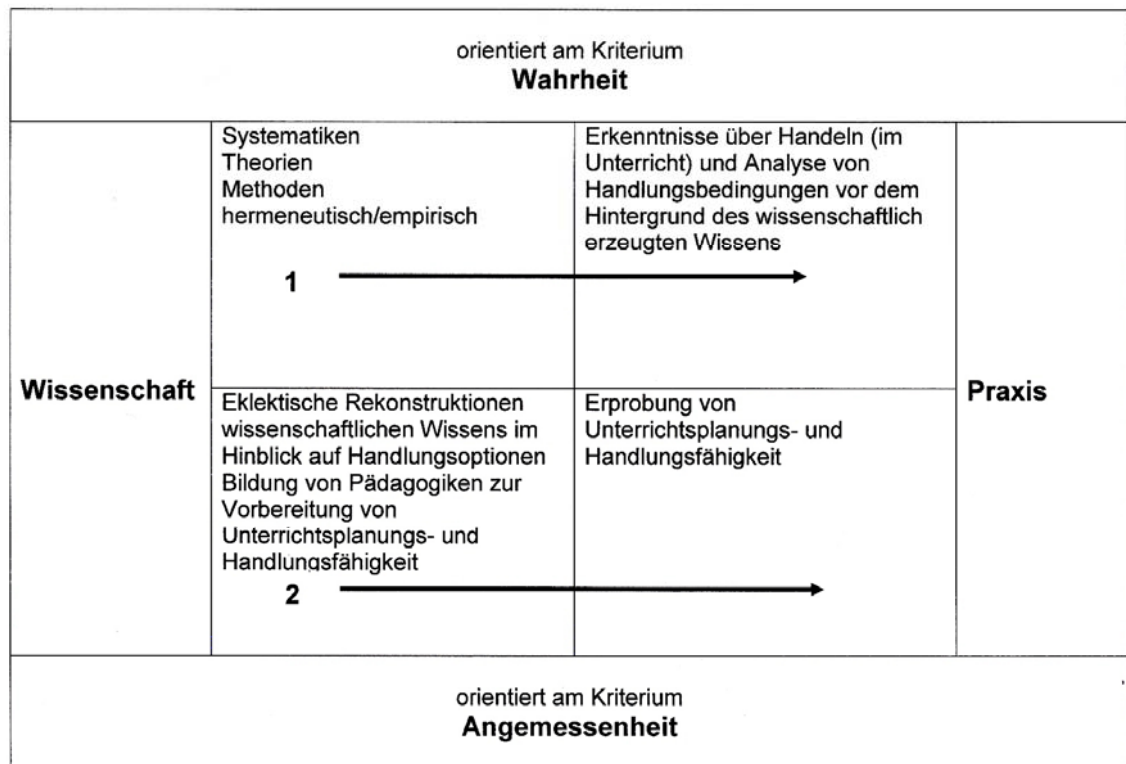


Abb. 5: Praxisbezüge zwischen Wahrheit und Angemessenheit

Trotz der Vereinfachung und tendenziellen Überzeichnung der Referenzsituation geht aus dieser Grafik deutlich hervor, dass eine Differenz in der Erzeugung von Wissen über Praxis im Wissenschaftssystem besteht. Welche Bedeutung die jeweilige Systemreferenz für die Anschlüsse an Rationalitätskriterien der Wissenschaft einerseits und der Praxis andererseits hat, ist der nachfolgenden Gegenüberstellung zu entnehmen:

1. Erzeugung von wissenschaftlichem Wissen über pädagogische Praxis (Bsp. 1)

- Wissenschaftlich erzeugtes Wissen über Praxis orientiert sich am Kriterium Wahrheit,
- dieses Wissen ist anschlussfähig an wissenschaftliche Diskurse,
- in wissenschaftlichen Diskursen wird das erzeugte Wissen geprüft (methodische Entscheidungen, theoretische Referenzrahmen),
- das erzeugte Wissen kann für Anschlussforschung genutzt werden,
- über die Verwendung des Wissens in der Praxis kann das Wissenschaftssystem selbst nicht disponieren,
- die Verwendung des Wissens in der Praxis kann selbst wieder zum Gegenstand von Forschung werden.

2. Erzeugung von pädagogischem Praxiswissen projiziert in das Referenzsystem Wissenschaft (Bsp. 2)

- Das erzeugte Wissen ist ein an Kriterien der Angemessenheit in der Praxis erzeugtes Wissen, das in das Referenzsystem der Wissenschaft projiziert wird.
- dieses Wissen ist nicht ohne weiteres an das Aussagesystem wissenschaftlicher Diskurse der Disziplin anschlussfähig,
- die Geltungsbehauptungen dieses Wissens können in wissenschaftlichen Diskursen geprüft werden, nicht die Angemessenheit,
- das erzeugte Wissen kann im Einzelfall zur Lösung praktischer Probleme genutzt werden,
- über die Verwendung des Wissens kann die Praxis verfügen, ohne an wissenschaftliche Kriterien und Standards gebunden zu sein.

Aus der hier beschriebenen Gegensätzlichkeit der Wissensproduktion und -verwendung ergibt sich im Angesicht der Bedeutung von Praxiskontakten für Studierende⁷⁶ – gerade auch im Hinblick auf ihre berufliche Sozialisation – eine folgenreiche Verschiebung im Verständnis von einer auf Praxis bezogenen Wissenschaftlichkeit. Das Konvergieren der beiden Bezugssysteme unter dem Kriterium der Angemessenheit, das von Müller-Fohrbrodt/Cloetta/Dann (1978,) noch als Königsweg zur Vermittlung von Theorie und Praxis avisiert worden war, unterläuft durch die systemische Kopplung und gleichzeitige Instrumentalisierung von Theorie/Wissenschaft für die Praxis die Differenz zwischen beiden Systemen. Insofern können Studierende aus ihrer Perspektive auch kaum die Bedeutung von empirisch erzeugtem Wissen (siehe obiges 3. Zitat des Wissenschaftsrates) über ihre zukünftige Praxis erkennen und ermessen. Die Differenz bleibt in diesem handlungsorientierten Erkenntnismodus für sie unbeobachtbar, sie wird semantisch invisibilisiert. Empirisch gewonnene Daten z.B. über Bedingungsfaktoren „guten Unterrichts“ (vgl. Helmke 2003, Meyer 2004, 15ff.; 158ff.) gerinnen in dieser semantischen Verschiebung unter dem Leitmotiv eines praktischen Verwendungszusammenhangs zu einem Katalog normativer Verhaltensdispositionen. Die damit erzeugten Selbsterwartungshaltungen Studierender führen gerade nicht zu einer systematischen Analyse der Kontextbedingungen des Berufsfeldes und einer experimentellen Erkenntnishaltung entlang wissenschaftlicher Kriterien der Wissensgewinnung (vgl. Kolb 1984), sondern zu einer dem Berufsfeld für angemessen gehaltenen, allerdings hypothetischen und antizipativen Routinisierung von Handlungen und Formalisierung von Handlungsentwürfen, die „guten Unterricht“ und entsprechende Handlungssicherheit hervorzubringen versprechen. Diametral zu den Ergebnissen der

⁷⁶ Diese Praxiskontakte sind in Kapitel 2 als biographische Schlüsselmomente beschrieben worden.

Wissensverwendungsforschung wird die Erzeugung von Praxiswissen unter den Kriterien der Angemessenheit in und für die Praxis in das Referenzsystem Wissenschaft rückprojiziert und kann unter dem Label wissenschaftlicher Geltung instrumentalisiert werden. Die weiterhin bestehende Differenz der Bezugssysteme und deren Erkenntnismodi können damit als eine Art wissenschaftstheoretisches Erkenntnisproblem, das die (Erziehungs-)Wissenschaft mit sich selbst auszutragen hat, als Randproblem substituiert und als Irritationsversuch ohne weitere Konsequenz wahrgenommen werden (vgl. Beispiel 2 in Abb. 6).

Die bisher entfaltete Argumentation zum Verhältnis von wissenschaftlichem zu handlungsbezogenem Wissen, von Theorie zur Praxis in der universitären Lehrerbildung führte zu einer Polarisierung zweier grundsätzlich verschiedener Erkenntnismodi in einem Referenzsystem. Das Operieren unter der Gleichzeitigkeit der Verantwortung für Bildung und Ausbildung bedeutet für die universitäre Lehrerbildung, insbesondere im Hinblick auf hochschulisch begleitete und initiierte Praxisphasen, eine ambivalente Situation, die bisherige Praxiskonzeptionen nur durch Ausblendung bzw. Unterlaufen des Referenzproblems eingelöst haben. In Kapitel 2 ist diese Problemlage strukturell auf die Kopplung der Systeme Universität und Pädagogische Hochschulen mit Beginn der 1970er-Jahre zurückgeführt worden. Es konnte gezeigt werden, dass bis zu diesem Zeitpunkt schulische Praxis in der universitären (gymnasial-fachorientierten) Lehrerbildung kein immanent wissenschaftliches Problem war, weder im Hinblick auf Forschung über schulische Praxis noch auf Vorbereitung und Gestaltung von studentischen Praxisphasen. Aufenthalte in der Praxis gingen ohne institutionelle Rückbindung auf Einzelinteressen zurück und waren grundsätzlich der 2. Phase, dem Referendariat, überantwortet (vgl. Homfeld 1978, Schubert 2003). Erst mit der Implementation der Pädagogik als universitäre erziehungswissenschaftliche Disziplin fanden Praxisphasen Eingang in das Referenzsystem Wissenschaft, ohne jedoch an das wissenschaftliche Rationalitätskriterium Wahrheit mit den entsprechenden Geltungskriterien Anschluss zu finden und einen Forschungsbezug in der universitären Lehrerbildung zu realisieren. Die mit dieser systemischen Desintegration verbundenen Folgen sind bis in die Jetztzeit genau an diesem mangelnden Forschungsbezug, auch als fehlende Basis universitären Lehrens, zu identifizieren und finden Bestätigung in den Situationsanalysen des Wissenschaftsrates (2001, 33):

„Im internationalen Vergleich zeigen sich sowohl für die Erziehungswissenschaften als auch für die Fachdidaktik Mängel in der Qualität und Quantität der Forschung. Besonders defizitär erscheinen die Lehr-Lern-Forschung und die Schulentwicklungsforschung. Mindestens gegenüber der angelsächsischen Welt besteht in diesem Bereich ein Rückstand. Aber auch im Vergleich zu anderen Disziplinen erweisen sich die Aktivitäten als nicht ausreichend. [...]. Hier behindern zum einen aus der geisteswissenschaftlichen Tradition der lehrerbildenden Fächer geprägte Vorbehalte und zum anderen die zu

geringe Orientierung an empirischen Methoden und statistischen Verfahren das Aufarbeiten der bestehenden Rückstände.“

Vor dem Hintergrund dieser virulenten Problemlage, in denen Formen von Schulpraxis in das Referenzsystem Wissenschaft eingebettet sind, gilt es nun im Weiteren die hochschuldidaktische Ausformung des Konzepts „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ in Abgrenzung zu einem elaborierten disziplinären Wissenschaftsverständnis (vgl. Abb. 6, Bsp. 1) und der Entwicklung pseudo-wissenschaftlicher Pädagogiken (ebd., Bsp. 2) als relationales Gefüge (vgl. ebd., Bsp. 3) zu präzisieren.

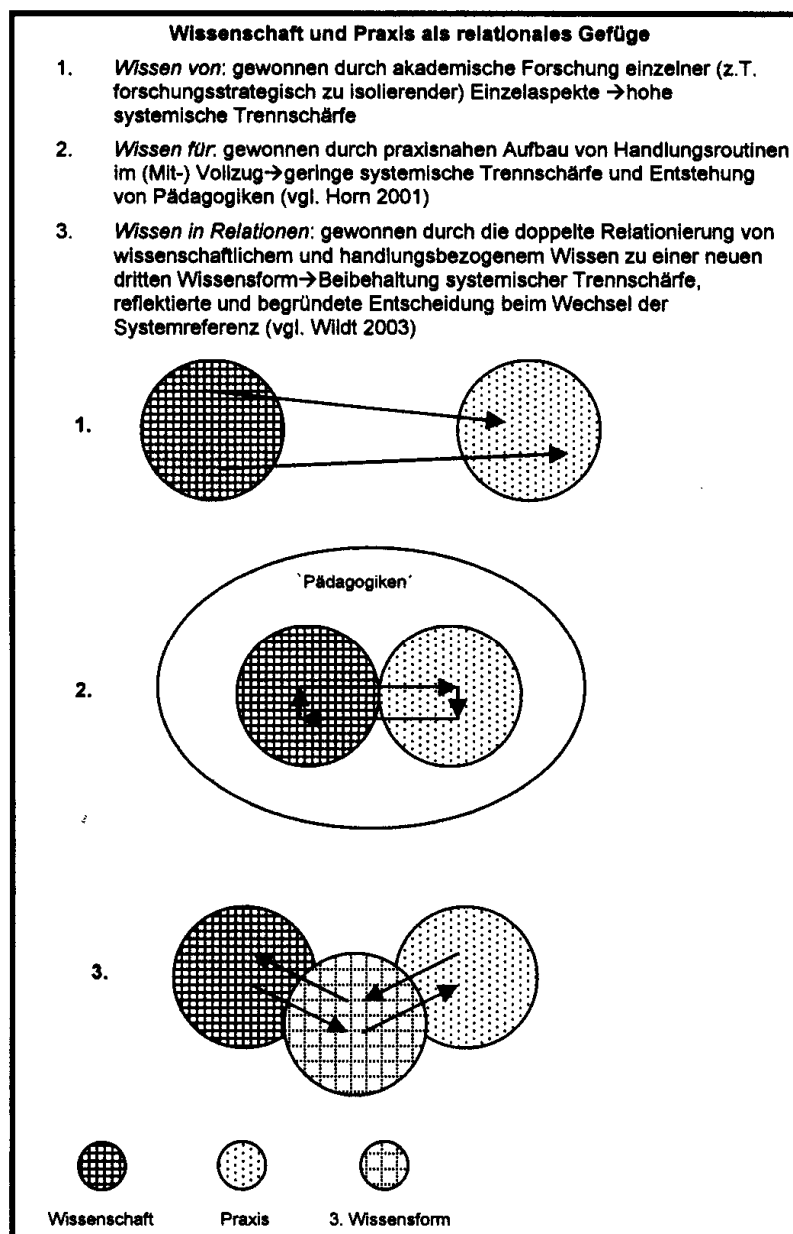


Abb. 6: Wissenschaft und Praxis als relationales Gefüge

Dabei gilt es aufzuzeigen, unter welchen spezifischen Organisationsbedingungen mit Möglichkeiten experimentiert wird, um das gewonnene Wissen durch die angestrebte Art der Relationierung von Beobachtungshaltungen Studierender (wissenschaftliche wie handlungsbezogene) sowohl an Formen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung als auch, bedingt durch die anwendungsbezogene Rezeption dieser Erkenntnisse, an das Praxisfeld Schule anzuschließen (vgl. Abb. 6).

Wie sich eine solche `neue' Lernqualität in organisatorischer, curricularer und professionsorientierter Hinsicht entwickeln kann, wird in einem weiteren Schritt an der, diesen Forschenden Lernprozess hervorbringenden, phasenübergreifenden Konzeption des Modellversuchs Berufspraktisches Halbjahr (BPH) aufgezeigt. Ob damit eine neue „3. Wissensform“ bestimmt ist, wie sie Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992b) jenseits gängiger Wissenstransformationssemantiken zu verorten versuchen und als „Relationales Gefüge von Wissenschaft und Praxis“ entfaltet wurde, bleibt offen, wird aber im VI. Kapitel (6.3) theoretisch und empirisch rekonstruiert und exemplarisch an der Bedeutung von Schulentwicklung im Kompetenzprofil angehender Lehrkräfte im Verhältnis von Organisation und Profession untersucht.

Zwischenergebnis:

Die mit der Differenz der Wissensformen einhergehende Unsicherheit über die Verwendung von Wissen, die begrifflich als „Last der Autonomie“ gefasst und analysiert wurde, ist ein auf Dauer gestelltes Problem der Lehrerbildung zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft und Berufsfeld, das im Allgemeinen – verkürzt – als „das Theorie-Praxis-Problem“ bezeichnet wird, verortet worden. Die Suche nach Wissenstransformationsmöglichkeiten war und ist angesichts des Technologiedefizits als vergeblich, mögliche wissenschaftsaffine Lösungen bedingt durch strukturell-semantische Desintegrationsprobleme und disziplinäre Evolutionsprobleme sind als Hindernisse dargestellt worden. Als mögliches Bindeglied zwischen den Referenzsystemen ist das Konzept Forschendes Lernen vorgestellt und diskutiert worden, in dem das unlösbare Problem einfacher Wissenstransformation als doppelte Relationierungsaufgabe in den Lernprozess der Studierenden verlagert wird. Um aber forschende Lernprozesse und entsprechende Relationierungsleistungen hervorbringen zu können – so die Argumentation – ist das Konzept „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ in besonderer Weise auf die Entwicklung daraufhin abgestimmter Lehr-Lern-Arrangement angewiesen. Wie ein solches hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Arrangement in Passung zu bestehenden Ausbildungsstrukturen experimentell entwickelt werden kann, wird nun im folgenden Kapitel am Beispiel des Modellprojekts Berufspraktisches Halbjahr entfaltet.

Kapitel 4 Das Praxisstudienkonzept „Berufspraktisches Halbjahr“

Forschendes Lernen ist bisher als eine mögliche Lehr-Lernstrategie diskutiert, mit der Wissen über schulische Praxis (als den originären Ort organisierten Lehrens und Lernens) jenseits gängiger Praxissemantiken gewonnen werden kann. Am Beispiel der phasenübergreifenden Konzeption des Modellversuchs Berufspraktisches Halbjahr wird im Folgenden aufgezeigt, unter welchen organisatorischen, curricularen und professionsorientierten Bedingungen forschende Lernprozesse als „neue“ Lernqualität hervorgebracht werden können. Dabei geht es vor dem Hintergrund der Entwicklungslinien und der Einbindung in den Reformprozess der Lehrerbildung in einem ersten Schritt um die Einordnung dieser Konzeption in die explizierten Zielsetzungen Forschenden Lernens und in einem weiteren Schritt um die Darstellung der konzeptionellen Ausrichtung dieses Praxisstudienkonzeptes als einen integrativen und zugleich phasenübergreifenden Ansatz zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft und Beruf. In der konzeptionellen Ausrichtung des Berufspraktischen Halbjahres als hochschuldidaktischer Experimentalraum zur Initiierung von forschenden Lernprozessen geben die dargestellten Curriculumbausteine die strukturellen Rahmenbedingungen an, in denen diese Lehr-Lernprozesse hervorgebracht werden.

4.1 Einordnung und Zielsetzung

Forschendes Lernen stellt im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit von Wissenschaft und Praxis ein „relativ elaboriertes didaktisches Konzept dar, auf dessen Grundlage Praxisstudien gestaltet werden können, die einen forschenden Zugang zur pädagogischen Praxis eröffnen und dadurch gleichzeitig in Forschungspraxis einführen“ (Wildt 2005, 188). Welche Bedeutung die Auseinandersetzung mit pädagogischer Praxis durch die Ermöglichung situations- und fallbezogener Erfahrungen im praktischen Handeln für die Herausbildung von professioneller Kompetenz (Expertenwissen) hat, wird auch an den Ergebnissen der Novizen-Experten-Forschung (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1986, Bromme 1992, Dick 1994, Neuweg 1999; 2000) deutlich, die gerade für einen wissensintegrativen Ansatz plädiert:

„Die Novizen Experten-Forschung hat die paradigmatische Sicht des aktiv erworbenen Könnens von Lehrerinnen und Lehrern aufgegriffen, jedoch im Hinblick auf das Verhältnis dieses Könnens zum wissenschaftlichen Wissen, wie es in orientierender Weise das Können vorbereiten und in die entwickelnde Lehrkompetenz „eingearbeitet“ werden kann, entscheidend vertieft“ (Messner 2001, 12).

In der hochschuldidaktischen Konzeption Forschenden Lernens wird pädagogische Praxis – wie auch in reflexiven und fallorientierten Verfahren (vgl. Kapitel 3) – nicht unter die Frage gestellt, „wieweit sie wissenschaftliches Wissen als normatives Krite-

rium für die Ausübung von Praxis verwenden, sondern wie Praxis mit den theoretischen und methodischen Instrumentarien der Wissenschaft zum Thema gemacht wird“ (Koch-Priewe/Kolbe/Wildt 2004, 18). In allen unterschiedlichen Ansätzen ist der Ausgangspunkt komplexe (schulische) Praxis, die im jeweiligen theoretischen Bezugsrahmen mit jeweils spezifischen methodischen Zugängen unter bestimmten Fragestellungen reduziert und in einem „Fall“ expliziert wird, um damit einen Lernprozess zu initiieren, der es ermöglicht, dass zwischen erziehungswissenschaftlichem Wissen und praktischem Handlungswissen Relationierungsprozesse stattfinden können (vgl. ebd., 16ff.). Im Unterschied zu den o.g. Ansätzen bewegen sich die Studierenden im Prozess Forschenden Lernens in den jeweiligen Praxiskontexten zugleich als handelnde und in Interaktionsprozesse involvierte Akteure und als distanzierte Beobachter, die den zu untersuchenden Gegenstands- bzw. Problembereich durch eine begründete Auswahl als „Fall“ selbst hervorbringen (vgl. ebd., 18f.) müssen. Unter den Bedingungen gängiger Praxiskonzeptionen⁷⁷, wie sie in Kapitel 1 dargestellt und im Kapitel 3 (3.2.3) am Problem der unterschiedlichen Systemreferenzen analysiert worden sind, ist die Ausbildung dieses forschenden Lerntypus, der versucht, als eine Art „3. Wissensform“ Anschlussfähigkeit an die Entwicklungen in beiden Bezugssystemen herzustellen, auf einen Zwischenbereich verwiesen, der didaktisch modelliert und zu einer dynamischen, auf Selbststeuerung hin angelegten Lehr-Lernkultur entwickelt werden muss, um strukturelle Kopplungen zu ermöglichen (vgl. Wildt 1998).

4.2 Zur konzeptionellen Ausrichtung

Zur Verwirklichung dieser Zielsetzung verfolgt die Konzeption des Modellprojekts Berufspraktisches Halbjahr einen integrativen Reformansatz⁷⁸ (vgl. Bayer/Carle/Wildt 1997), der mit der Eröffnung einer wissenschaftlich reflektierten Perspektive durch Forschendes Lernen⁷⁹ auf die Praxis der Frage nachgeht, wie Relationierungsleistungen zwischen den strukturell unterschiedlich operierenden Systemen wissenschaftlichen Wissens einerseits und ein in Praxis eingebundenes pädagogisches Handlungswissen

⁷⁷Die Eigendynamik und Referentialität des Praxissystems, das sich evolutionär eher an erprobten Handlungsmustern und bewährten Routinen orientiert, als an den Methoden wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung, löst die Option forschender und reflexiver Distanznahme zu Gunsten der Handlungsfähigkeit auf, so dass Praxisaufenthalte eher unter dem Leitmotiv „Können“ als eine Art Probehandeln auf Zeit als unter dem Leitmotiv „Forschen“, als systematisches Analysieren der Bedingungen, unter denen Praxis stattfindet, durchgeführt und interpretiert werden (vgl. Berkemeyer/Schneider 2004, 2006).

⁷⁸ Eine grundlegende Darstellung dieses integrativen Ansatzes findet sich bereits in Kapitel 2 am Beispiel der Darstellung Forschenden Lernens als einen „intermediären“ Prozess wieder (vgl. Schneider/Wildt 2003).

⁷⁹ Forschendes Lernen steht dabei synonym für einen empirischen (qualitativen wie quantitativen) Zugang zum schulpädagogischen Feld und distanziert sich damit deutlich vom Typus bzw. nach Heil/Faust-Siehl (2000, 138f.) von dem Leitbild und der Habitusform des „Handlungskompetenten Berufsfeldbezugs“.

andererseits möglich sind⁸⁰. Forschendes Lernen will in diesem Konzept den wissenschaftlichen Zugang zur Praxis stärken, indem der Fokus nicht auf das Auffinden von Urteilsformen „richtigen“ Handelns gerichtet wird, sondern auf die Emergenz von Forschungsfragen im Praxisfeld selbst und das Generieren von Wissen über die Praxis als bewussten Akt des Beobachtens, Analysierens und Systematisierens etc. Nach Einschätzung Osterwalders (1999, 60)

„bedeutet dieses Konzept der Ausbildung in Forschung oder Forschung in Ausbildung auch ein neues Verhältnis zur Praxis. Erwartungen und Ansprüche an diese Forschung erwachsen aus der Praxis, und zwar der Praxis als Ernstfall, [...] und nicht in der vollständig in Ausbildung aufgelösten Praxis, wie wir sie aus der Lehrerbildung heute kennen.“

In diesem Sinne lag eine Zielsetzung des Berufspraktischen Halbjahres darin, bei den Studierenden eine zunehmende Ablösung von dem tradierten Leitmotiv für Praxisaufenthalte, das in einem ständigen Sammeln von Erfahrungen über Können/Nicht-Können⁸¹ besteht, zu bewirken⁸², sondern, unter der Maßgabe nachstehender Definition, forschungsorientierte Zugänge zum schulischen Praxisfeld durch geeignete Lehr-Lern-Arrangements zu öffnen, um u.a. Anschlussmöglichkeiten an wissenschaftliche Diskurse herstellen zu können.

„Definition: Forschendes Lernen in Praxisstudien

Forschendes Lernen im Kontext schulpraktischer Studien bezeichnet einen wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis. In Anknüpfung an Methoden entdeckenden und projektorientierten Lehrens bzw. Lernens integriert dieser Zugang Forschungsstrategien der Human- und Sozialwissenschaften in das hochschuldidaktische Konzept zur Gestaltung von Praxisstudien: reflektierte Problemgenese, Exploration des Gegenstandsfeldes, hypothesenentwickelndes bzw. hypothesenüberprüfendes Design, quantitative und qualitative Erhebungsmethoden, analytische und hermeneutische Auswertungsverfahren, Reflexion der Relevanzen bzw. Kontextuierung der Befunde in wissenschaftliche, praktische und persönliche Referenzrahmen.

Die Einbettung forschenden Lernens in einen praktischen Handlungszusammenhang legt eine didaktische Konzeptualisierung nach Mustern der Feldforschung nahe: empirische Surveys, praxisentwickelnde Forschung, `action research`, Evaluationsforschung und Fallstudien. Das schließt experimentelle oder quasi-experimentelle Designs oder empirisch-analytische Testverfahren keineswegs aus. Prozesse forschenden Lernens durchlaufen dabei den gesamten oder Teile des Zyklus von Forschungsvorhaben: von der Problemgenese über die Designentwicklung, die Durchführung der Untersuchung und ihre Auswertung bis hin zur Kommunikation der Ergebnisse.

Charakteristisch für forschendes Lernen in der Praxis ist die Steuerung der Themenfindung, der Prozessbegleitung sowie der Vermittlung und Umsetzung der Ergebnisse in

⁸⁰ In diesem Sinne gleichlautend auch Terharts (2000, 70) Verständnis von Praxis: Sie „bedeutet innerhalb der ersten Phase jedoch nicht nur Praktika, sondern Praxis bedeutet ebenso den Aufbau von Praxiswissen, zum Beispiel durch angeleitete Beobachtungen oder durch das forschende Lernen innerhalb von Lehr- und Forschungsprojekten.“

⁸¹ Die Dominanz des binären Schematisierens von Können-Nichtkönnen führt in den studentischen Ausarbeitungen (Praktikumbereichte) nicht zu der erhofften Auseinandersetzung und Aufnahme wissenschaftlicher Kriterien zur Analyse vorgefundener Praxis, sondern verbleibt in der Diskussion um die Güte und Angemessenheit methodischer, materialer und medialer Offerten gerichtet auf die eigenen Unterrichtsversuche.

⁸² Bewirken ist hier nicht in einem technologischen, sondern didaktischen Sinne gemeint.

Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten aus Schule und Hochschule (Studierende, Mentoren, betreuende Wissenschaftler, ggf. Schulleiter, auch Schüler, Eltern etc.). Im Rahmen bestehender Vorschriften sind diese Prozesse von den forschenden Lernern bzw. lernenden Forschern selbstorganisiert und selbstverantwortet“ (vgl. Schneider/Wildt 2002).

Mit dieser Ausrichtung geht einerseits eine veränderte Sicht auf die Praxis als Forschungsfeld einher, andererseits eine durch die Rückbindbarkeit und Rekontextualisierung der Ergebnisse und Befunde an bzw. in den untersuchten Praxisausschnitt motivierte Auseinandersetzung mit Formen empirischen Arbeitens. Insofern sind mit einer Formatierung des Lernens auf Forschen Bedingungen geschaffen, durch die Relationalierungsprozesse hervorgebracht werden können. Aus hochschuldidaktischer Perspektive erfordert das aber eine Lehrerausbildung, die Wissen über Praxis nicht nur in der universitären Lehre reproduziert, sondern auch durch eigene Feldforschung erzeugt. Forschungsprozesse könnten z.B. unmittelbar Gegenstand eigener Lehre werden, indem Teilforschungsvorhaben bzw. deren Ergebnisse in den Verlauf eines Seminars integriert werden. Dabei können gleichzeitig Erkenntnisinteressen, methodische Zugangsweisen, Beobachtungs-, Analyse- und Auswertungsinstrumentarien sukzessiv vermittelt werden. Auf diese Weise können sich Studierende darauf vorbereiten, an Forschungsprozessen teilzuhaben, wenngleich die Teilhabe im Hinblick auf den Elaboriertheitsgrad des jeweiligen Forschungsvorhabens, wie auch Osterwalder (1999, 59f.) nachstehend anmerkt, eingeschränkt ist:

„Wenn ich von Ausbildung in der Forschung spreche, so meine ich nicht, dass die Hochschulausbildung in beliebige Projekte im Stile des Projektunterrichts verwandelt wird, sondern dass in der Ausbildungsinstitution länger laufende Projekte angelegt werden, in denen die Studentinnen und Studenten ihre Aufgaben übernehmen, sei dies in Evaluation, in Begleitforschung oder auch in schulhistorischen Forschungsvorhaben. Dazu gehört ebenso, dass von einem Grundstock an Wissen ausgegangen wird, das allein den wissenschaftlichen Standard des Vorhabens und des künftigen Forschers sicherstellen kann.“

Im Folgenden wird nun vor dem Hintergrund der Theorie-Praxis-Diskussion im Reformprozess der Lehrerbildung gezeigt, wie es möglich war, das Berufspraktische Halbjahr innerhalb bestehender Studiengangsstrukturen (Studien- Prüfungs- und Praktikumsordnungen) als ein Praxisstudienkonzept auf Zeit zu entwickeln und zu implementieren, das einerseits diese Prozesse Forschenden Lernens hervorbringt und andererseits diesen alternativen hochschulischen Lerntypus für weitere Forschung (empirische Analysen) überhaupt zugänglich macht. In Abstimmung mit dem MSWF (Erlass 1999) war der Fokus der Forschung im Berufspraktischen Halbjahr nicht darauf gerichtet, ein Handlungssystem im Sinne einer Matrix für künftige schulpraktische Studien zu entwickeln, sondern primär mit der Zielsetzung verbunden, als „didaktisches Labor“ didaktische Konstrukte zu entwickeln und zu erproben, die Prozesse Forschen-

den Lernens innerhalb von Praxisphasen hervorbringen. U.a. sollten aus diesem Prozess Lehr-Lernstrategien, Lernumgebungen, instruktive Materialien und Konzepte für vorbereitende bzw. begleitende Werkstattseminare hervorgehen, die sich für Verknüpfungen von praktischen Erfahrungen mit wissenschaftlichem Wissen in besonderer Weise eignen und die Lernprozesse Studierender zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft und Schulpraxis neu orientieren.

4.3 Entwicklungslinien des Modellprojektes – Einbindung in den Reformprozess

Die Idee zum Dortmunder Modellprojekt entstammt dem Diskurs über die Theorie-Praxis-Relation in der Lehrerbildung (vgl. Kapitel 2). Unter Anknüpfung an frühere Konzepte, erprobte Studiensequenzen und Reformversuche, wie das erstmals 1960 erprobte „Berliner Didaktikum“⁸³ (vgl. Schulz-Hageleit 1982), Robinsons „Klinisches Semester“ (vgl. Robinson 1967, Gutachten des Deutschen Bildungsrats 1969), die „Einphasige Lehrerausbildung“ in Oldenburg (Ewert/Furck/Ohaus 1981), das Bremer „Projektstudium“ (Berndt et al. 1972), das Bielefelder Projekt „Modellversuch Schulpraktische Studien“ der Arbeitsgemeinschaft für Lehrerbildung (Schräder/Wildt 1985) und der Bielefelder Modellversuch zur „Integrierten Eingangsphase Primarstufe“ (Hänsel/Möhle/Wildt 1995, Wildt 1997) wurde diese Idee zuerst wieder von der „Sachverständigenkommission Lehrerbildung“ des Landes Nordrhein-Westfalen (1996) in die Reformdiskussion um die Gestaltungsmöglichkeiten von Praxisphasen innerhalb einer wissenschaftsorientierten ersten Lehrerausbildungsphase an Hochschulen eingebracht. Das Projekt selbst ist in der Diskussion über die Reform der Lehrerbildung in den ausgehenden 1990er-Jahren einzuordnen und spielt als Reformfigur auch in den einschlägigen Kommissionen, die in Nordrhein-Westfalen auf Veranlassung des MSWF tätig waren, eine wichtige Rolle (vgl. dazu Sachverständigenkommission „Lehrerausbildung“ 1996; MSWWF 1997; MSWWF 2000). Als Reformidee firmiert neben dem didaktischen Konzept des Forschenden Lernen die Generierung experimenteller Praxisbezüge in Form eines klinischen Semesters oder eines Berufspraktischen Halbjahres zur Denkfigur einer reflexiven Relationierung von Wissenschaft und Berufspraxis (vgl. Schneider/Wildt 2003, Wildt 1999; 2003) bereits in der Phase universitärer Lehrerausbildung. Insofern findet die Reformfigur eines Berufspraktischen Halbjahres Eingang in eine Fülle von Vorschlägen aus einer umfangreichen Anzahl von Kommissio-

⁸³ Im Gegensatz zur Konzeption von Schulpraktika (vgl. Beckmann 1997), die zwar von den Hochschulen organisiert, aber gänzlich unter der Führung der Schulen stattfanden, war das Didaktikum „eine Praxisphase im Rahmen der ersten Phase der Lehrerausbildung, die explizit als eine Hochschulveranstaltung ausgewiesen, organisiert und betreut ist. Unterrichtsbeobachtungen und -versuche finden hier über einen längeren Zeitraum statt und sind in Veranstaltungen der Hochschule eingebunden. [...] In seiner ursprünglichen Berliner Form dauerte das Didaktikum ein ganzes Semester und stellte somit das Zentrum in der schulpraktischen Ausbildung überhaupt dar (Schräder/Wildt 1985, 7).

nen und Verbänden (vgl. dazu Wildt/Szczyrba 2000; Terhart 2000) und bleibt angesichts des so genannten Baumert-Gutachtens (vgl. MIWFT/MSW 2007), das insbesondere den Wissenschaftsbezug von Praxiskontakten in der ersten universitären Phase hervorhebt, immer noch aktuell⁸⁴.

Eine nachdrückliche Forderung nach Einführung von Praxiselementen, die die Berufsfeldkontakte der Studierenden qualitativ und quantitativ verbessern sollten, ist als ein zentraler Eckpunkt den 1997 herausgegebenen „Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen“ (MSWWF 1997) zu entnehmen. Als Möglichkeit favorisierte die zuständige Kommission die Einführung eines Praxissemesters bzw. berufspraktischen Halbjahres:

„Zwischen Grund- und Hauptstudium wird von allen Lehramtsstudierenden ein halbjähriges Praxissemester durchgeführt. Etwa die Hälfte dieses Praktikums wird in einer Schule der dem angestrebten Lehramt entsprechenden Schulform, die zweite Hälfte in einer außerschulischen pädagogischen Einrichtung absolviert.[...] Das Praxissemester hat die Funktion, vor dem Hintergrund einer entsprechenden Vorbereitung einen längeren, begleiteten Prozeß der individuellen Erfahrungsbildung und Erfahrungskontrolle innerhalb des späteren Berufsfeldes zu ermöglichen, wobei unter 'Berufsfeld' nicht nur das Klassenzimmer/die Schule, sondern auch andere pädagogische Einrichtungen zu verstehen sind“ (ebd., 1997, 21f.).

Darüber hinaus empfahl die Kommission, dass die Entwicklung eines Praxissemesters zu einer besseren „Verzahnung von theoretischen und praktischen Ausbildungselementen im Lehramtsstudium“⁸⁵ führen soll und deshalb „in gemeinsamer Verantwortung von Universität, 2. Phase und Schule durchzuführen“ (ebd., 22) sei. Eine solche gemeinsame Verantwortung sollte, so die Vorstellung, zu einer Zusammenführung phasenspezifischer Kompetenzen mit entsprechenden Synergiebildungen führen und eine veränderte Zeitstruktur in bzw. zwischen den Ausbildungsphasen ermöglichen. Dabei ging es 1997, ausgelöst durch die Diskussion um eine zeitlich optionale Anerkennung der Leistungen im Praxissemester, vordergründig zwar um eine Verkürzung des Vorbereitungsdienstes⁸⁶, in der Sache aber mehr um einen Entwicklungsimpuls für Prozesse der Kontinuität, der curricularen Abstimmung und Kooperation⁸⁷:

⁸⁴ Eine detaillierte Einordnung des Modellprojektes Berufspraktisches Halbjahr bzw. Praxissemester ist dargestellt in Glumpler/Wildt 2000; Glumpler 1999; Schneider/Wildt 2001.

⁸⁵ Im Kern sind diese Forderungen, der durch eine konzeptionelle hochschuldidaktische Ausrichtung auf Forschendes Lernen in dem Modellprojekt Berufspraktisches Halbjahr Rechnung getragen werden sollten, eingegangen in die LPO 2003 und eine entsprechenden Praxisstudienkonzeption des Theorie-Praxis-Moduls der Universität Dortmund (vgl. Arens/Kovermann/Schneider/Sommerfeld 2006).

⁸⁶ Vgl. dazu auch die kontroverse Diskussion von Jeuthe/Jung (1998) zur Einführung eines Praxissemesters.

⁸⁷ „Praxisstudien sind in der Dortmunder Konzeption ein Herzstück der Masterstudiengänge für die Lehrerbildung. Unter Verantwortung der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken (II) dienen sie nicht der Einübung in berufliche Handlungsrouinen. Als Erfahrungs- und Handlungsfeld sind sie vielmehr Gegenstand wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit. [...] Leitkonzepte für den Dortmunder Ansatz zur didaktischen Gestaltung sind nach dem Stand der Entwicklungen einer Hochschuldidaktik der Lehrerbildung

„Den Studierenden in diesen Modellversuchen kann das Praxissemester auf den Vorbereitungsdienst zeitlich angerechnet werden. Dies setzt voraus, daß in den Modellversuchen eine Form der Praktikumsorganisation gefunden wird, die diese Anrechnung der Praxiszeiten - bisher bereits auf Individualantrag hin möglich - für die Studierenden des Modellversuchs grundsätzlich sichert. Dies setzt hinsichtlich Planung und Betreuung u.a. eine Beteiligung von Personen aus der 2. Phase (durch Lehraufträge) voraus“ (ebd., 24).

Zur Einrichtung und Erprobung solcher Praxissemester durch Modellversuche forderte das MSWWF (1997, 25) nachdrücklich mit dem Hinweis auf, diese an bereits bestehende Innovationsprojekte anzuschließen. An der Universität Dortmund bestanden zu diesem Zeitpunkt Anschlussmöglichkeiten durch die 1994 begonnenen Studienreformarbeiten in der Erziehungswissenschaft, insbesondere der Schulpädagogik (vgl. Glumpler/Schubert 1996). Mit Beginn des Wintersemester 1994/95 wurde am Standort Dortmund mit der Umstrukturierung des traditionellen erziehungswissenschaftlichen Tagespraktikums in ein mehrwöchiges „Integriertes Eingangspraktikum“ begonnen und dieses nach einem mehrstufigen Evaluationsverfahren ab dem Wintersemester 1995/1996 in das Regelstudienangebot der Schulpädagogik eingefügt. Verbunden mit dieser erneuerten Praxisphase zu Beginn des Studiums (siehe Abb. 7, grau unterlegt), konzentrierten sich die weiteren Studienreformbemühungen auf inhaltliche Abstimmungsprozesse von schulpädagogischen Veranstaltungen, flankiert von studentischen Befragungen zur Berufswahlmotivation und die damit verknüpften Erwartungen an das Lehramtsstudium (vgl. Fock 1996).

„Forschendes Lernen“ und „Rekonstruktive Fallarbeit“. [...]. Schließlich sind die Praxisstudien Feld der Kooperation zwischen Hochschule und Studienseminaren. Die Dortmunder Konzeption hält nach ermutigenden Erfahrungen aus der Zusammenarbeit in der Vergangenheit ausdrücklich die Option insbesondere für den GHR-Master offen, eine gemeinsame Studienphase durchzuführen. Demnach sollen das letzte Semester des Masters und die Eingangsphase des Referendariats von Hochschule und Seminar ausgestaltet werden. Wie das geschehen kann, ist z.B. in dem Modellprojekt zum Berufspraktischen Halbjahr exemplarisch entfaltet“ (vgl. Konsenspapier: Universität Dortmund 2001).

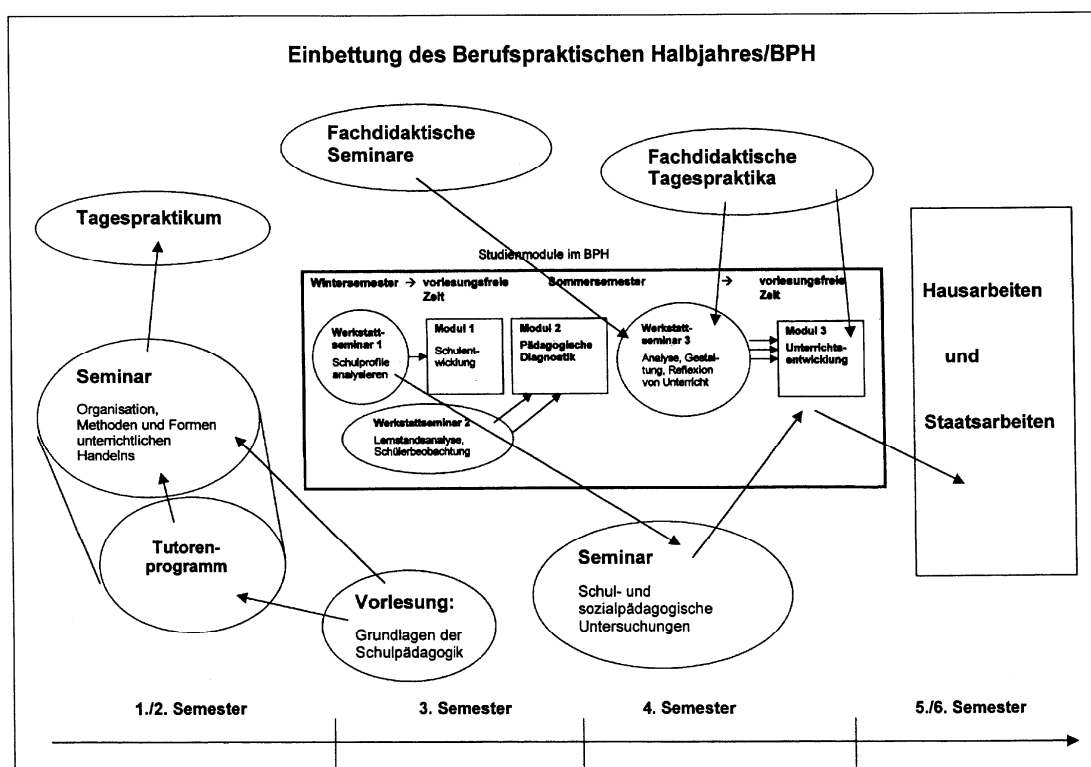


Abb. 7: Einbettung des Berufspraktischen Halbjahres (zwischen Beginn und Abschluss des Studiums)

Mit dem Ziel, der Beliebigkeit und dem Partikularismus von Themen im schulpädagogischen Studium zu begegnen (vgl. Glumpler 1997, Terhart 2000, Bohnsack 2000, Horn/Wigger 2002), wurden aufeinander abgestimmte Bausteine curricularen Zuschnitts entwickelt. Zur Begleitung, Fortführung und Ausarbeitung der Themen einer alle Erstsemester erreichenden einführenden Vorlesung in Schulpädagogik wurde ein breit angelegtes Tutorenprogramm⁸⁸ implementiert, mit dem pro Semester bis zu 250 neue Studierende begleitet werden konnten.

Ein weiterer Baustein in diesem Studienkonzept sah vor, die traditionelle, auf Unterricht und unterrichtliches Handeln ausgerichteten Praktika mehrwöchiger Dauer (Blockpraktika), in ein Praxisstudienmodell (BPH) modularen Zuschnitts umzustrukturieren⁸⁹ (vgl. Glumpler 1998, 1999, Glumpler/Wildt 2000). In Anlehnung an die Forderung zur „Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums“ (MSWWF 1997) sollte das Modell dieser geplanten Praxisstudien „nicht die Einübung in berufspraktische Routinen oder gar selbstverantwortlicher Unterricht“ ist, sondern diese „zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis befähigen“ sollen (Terhart 2000, 70). Mit der Intention ei-

⁸⁸ Die 8 bis 10 Tutoren/-innen waren Studierende im Hauptstudium. Ihre eigene Vorbereitung und Begleitung war durch Lehrende gewährleistet.

⁸⁹ Der Begriff „Modul“ war zur Zeit der Entwicklung des Berufspraktischen Halbjahres noch nicht mit der gleichen Bedeutung unterlegt wie in der Diskussion um die Einrichtung konsekutiver Studiengänge (BA/MA). Insofern steht der Begriff Modul in der Konzeption synonym für „Baustein“.

ner entsprechenden inhaltlichen Erweiterung⁹⁰ sind als konzeptionelle Grundlage für Prozesse Forschenden Lernens im Dortmunder Modell drei Handlungsfelder entwickelt worden: Schulentwicklung, Pädagogische Diagnostik und Unterrichtsentwicklung (Abb. 8) (vgl. Glumpler 1999, Glumpler/Wildt 2000, Schneider/Wildt 2001; 2004).

| Handlungsfeld 1 | Handlungsfeld 2 | Handlungsfeld 3 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Schulentwicklung Beschreiben und analysieren eines Schulprofils | Pädagogische Diagnostik Lernstandsanalyse, Schülerbeobachtung | Unterrichtsentwicklung Analyse, Gestaltung, Reflexion von Unterricht |
| Ein Schulprofil beschreibt den Ist-Zustand einer Schule aus einer Beobachtungsperspektive (im Ggs. zu einer Selbstbeschreibung eines erhofften Soll-Zustandes in einem Schulprogramm) | Erarbeiten von Beobachtungskriterien und –verfahren bei gleichzeitiger Abstimmung des Analyseinstrumentariums in Abhängigkeit vom Einzelfall und Zielrichtung der Untersuchung | Neben eigenen Unterrichtsversuchen, Teilnahme an und Beobachtung, Reflexion von Unterrichtsplanungsprozessen und deren Umsetzung in Abhängigkeit zu erreichender Ziele und von den Formen unterrichtlicher Interaktion. |
| Die Analyse eines Schulprofils erschließt spezifische Felder schulischer Entwicklungsmöglichkeiten durch Untersuchen, Begleiten und Evaluieren bestehender oder erst ermöglichter Innovationsprojekte. | Mgl. Aspekte: Veränderte Sozialisationsbedingungen, familiäre Erziehung, Bedingungen des Lernens, Erklärungsmuster von Verhaltensauffälligkeiten | Mgl. Aspekte: Kommunikationsmuster, Methoden (-vielfalt), Formen von Schülerbeteiligung, Beurteilung von Handlungsmustern, Erklärungsmodelle für Sch/L Verhalten |

Abb. 8: Handlungsfelder für Forschendes Lernen

Auf Grundlage dieser thematischen Handlungsfelder sind drei Studienmodule (siehe Abb. 9) entstanden (vgl. ebd.), in denen mit neuen Lernarrangements in Form integrativ zugeschnittener Werkstattseminare experimentiert werden konnte.⁹¹

⁹⁰ Die inhaltliche Erweiterung auf die Handlungsfelder bzw. Curriculumsbausteine „Schulentwicklung“ und „Pädagogische Diagnostik“ erfolgte dabei in Passung zu bestehenden Studien- und Prüfungsordnungen. Der Curriculumsbaustein Schulentwicklung war durch das Seminar „Schulprofile analysieren“ in das Regelstudienangebot eingebunden und dem Bereich „Entwicklung des Bildungssystem, „Schule als Institution, „Schulforschung“, „Theorie der Schule“ zuzuordnen. Der Curriculumsbaustein „Pädagogische Diagnostik“ fand Anschlüsse an das Regelstudienangebot in den Bereichen „Integration behinderter Schüler im Gemeinsamen Unterricht (GU)“, „Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen“ und nach besonderer Absprache mit Studienangeboten der Rehabilitationswissenschaften unter dem Aspekt „Förderdiagnostik“. Da kein Lehrender des Modellversuchs Berufspraktisches Halbjahr ein entsprechendes Seminar zur „Pädagogischen Diagnostik“ im Regelstudienangebot anbot, waren die Studierenden aufgefordert, Absprachen für die Anerkennung ihrer Leistungen in den oben genannten Veranstaltungen mit den jeweils zuständigen Lehrenden vorzunehmen. In vielen Fällen wurden sie durch die Lehrenden dabei unterstützt.

⁹¹ Verbunden mit der zentralen Zielsetzung, überhaupt Handlungsmuster des didaktischen Typs Forschenden Lernens hervorbringen zu können und einer empirischen Analyse zugänglich zu machen (vgl. Schneider/Wildt 2001).

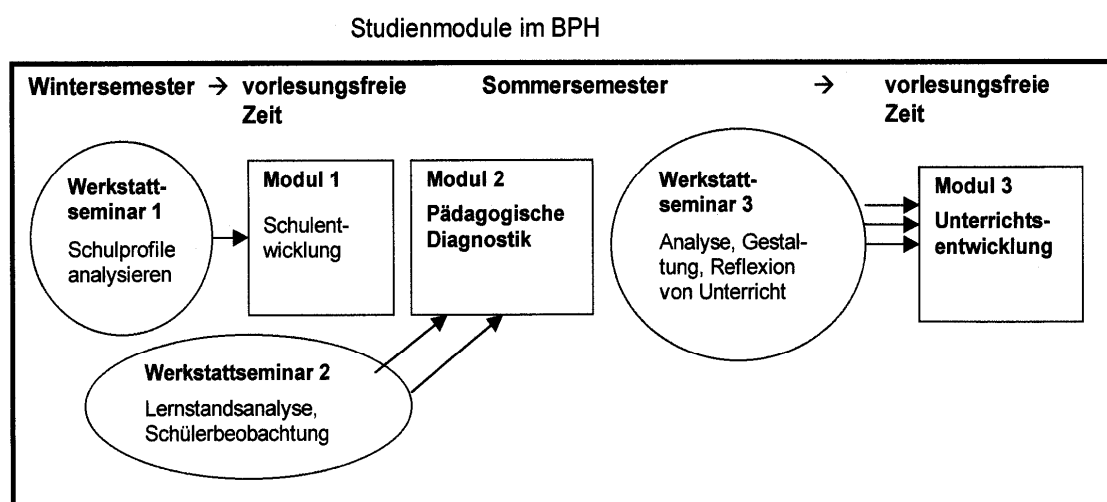


Abb. 9: Studienmodule im Berufspraktischen Halbjahr

Die drei Studienmodule sind jeweils so konzipiert, dass sich Veranstaltungen in Form von Werkstattseminaren und schulpraktische Phasen in enger thematischer Verzahnung miteinander abwechseln. Dabei umfasst die Trias der Module nicht nur die Kernaufgaben des Lehrers als Initiator und Organisator von Lernprozessen (Modul 3), sondern ausdrücklich auch die Erweiterung diagnostischer Kompetenz (Modul 2) und die Analyse von Bedingungen und Steuerungsmöglichkeiten schulischer Entwicklungs- und Innovationsprozesse (Modul 1)⁹² und zielt damit auf eine erweiterte Professionalisierungskonzeption für den Lehrberuf ab. Dabei ist in dieser Konzeption Professionalisierung weder auf die schlichte Formel von Berufsorientierung zu reduzieren, noch mit Verwissenschaftlichung im Sinne eines technologisch handhabbaren Rationalitätskontinuums gleichzusetzen. Professionalisierung meint einen Prozess, in dem Relationierungsleistungen zwischen zwei koexistenten, autonomen Wissensbereichen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, Wildt 1996, Radtke 2004)⁹³ hervorgebracht werden, die einem zunehmend komplexeren schulischen Handlungsfeld und stetigen Veränderungsprozessen mit einer entsprechenden Ausweitung von Lehrkompetenzen Rechnung zu tragen⁹⁴ haben. Zwar steht nach wie vor der primäre Aufgabenkontext des Lehrers als Initiations- und Organisationsinstanz von Lernprozessen im Mittelpunkt, er erfährt aber erst durch die Aufnahme des Aspekts der diagnostischen Kompetenz und der Ebene systemischer Analysen von Bedingungsfeldern schulischer Entwicklungs-

⁹² Dieser Themenkomplex Schulentwicklung gehört auch zu einem der prioritären Reformziele der Lehrerbildungsreform in Hamburg (vgl. Keuffer/Oelkers 2001).

⁹³ Die von Merckens (2002, 119 ff.) provokant gestellte Frage „Wie viel Forschung verträgt ein wissenschaftliches Studium?“ ist eine zentrale Frage des Modellprojekts, der im Rahmen dieser Arbeit in der Auswertung studentischer Arbeiten (rekonstruktive Inhaltsanalysen) nachgegangen wird.

⁹⁴ Dass in diesen drei Modulen Kernthemen schulischer Aufgaben bearbeitet werden, ist nicht nur am Engagement der Studierenden und deren Bemühen um die Suche nach Anschlussarbeiten im Rahmen der 1. Staatsarbeit abzulesen, sondern auch an der Bereitschaft von Schulleitungen und Mentoren/innen, Forschungsfragen selbst zu entwickeln, um forschende Lernprozesse zu begleiten oder auch zu initiieren.

prozesse (vgl. Wildt 1999) und deren Management eine deutliche Erweiterung⁹⁵ (vgl. mit dem Anforderungskatalog bei Terhart 2000, Wissenschaftsrat 2001, Rolff 1999, Keuffer/Oelkers 2001)⁹⁶. Wie eine solche thematische Erweiterung und gleichzeitige hochschuldidaktische Neukonzeption innerhalb bestehender Lehrerbildung möglich ist, wird in den Grundzügen im folgenden Abschnitt erläutert und im sich anschließenden Kapitel im Hinblick auf die methodologischen Entscheidungen begründet.

4.4 Das „Berufspraktische Halbjahr“ als didaktisches Labor für Forschendes Lernen

Bei der systematischen Entwicklung dieses professionsorientierten Praxisstudienkonzepts bedurfte es hinsichtlich der zentralen Frage, ob Forschendes Lernen eine Strategie zur Integration theoretischer und berufsbezogener Wissensbestände sein kann, eines organisatorischen Aufbaus, der es im Rahmen gegebener Bedingungen (strukturell, organisatorisch, personell) ermöglicht, innovativ so zu operieren, dass – bedingt durch unterschiedliche Lernorte (Universität, Schule, Studienseminar) – Handlungsräume für veränderte Praxen auf den Ebenen hochschulischer und schulischer Praxis, studentischen Lernpraxis und den Praxisfeldern der zweiten (Referendariat) und dritten Phase (Beruf) zugleich entstehen.

Auf den unterschiedlichen Ebenen bestanden die Zielsetzungen im Einzelnen darin,

- hochschulische Praxis mit der didaktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements zu einem Ort forschungsbezogener Auseinandersetzung mit schulischen Praxisfeldern zu entwickeln,
- schulische Praxis zu einem Ort forschungsbezogener Auseinandersetzung Studierender zu entwickeln,
- studentische Lernpraxis gleichgewichtig zwischen wissenschaftlichem und berufshandlungsbezogenem Wissen zu verorten,
- in der Praxis der zweiten Phase (Referendariat) wissenschafts- und forschungsbezogene Auseinandersetzung mit Problemen des Berufsfeldes fortzusetzen,

⁹⁵ Dass es sich dabei keineswegs um eine willkürliche Erweiterung handelt, zeigen zum einen Teilergebnisse der PISA-Vergleichsstudie, die deutlich belegen, dass Lehrer im Verlauf ihrer Ausbildung bzw. im Rahmen von Weiterbildung diagnostische Kompetenzen erwerben müssen, zum anderen Diskussionen im Zusammenhang mit der Ausschreibung zur Teilnahme am Modellversuch „Selbstständige Schule – Schulautonomie“, die nachdrücklich darauf hinweisen, dass die Aneignung methodischer Kompetenzen für Schulentwicklung und Evaluation unabdingbar sind (vgl. Schulministerium NRW 2007).

⁹⁶ In besonderer Weise wird diese notwendige Erweiterung im Hinblick auf die Schülerergebnisse (TIMSS, PISA) im naturwissenschaftlichen Unterricht sichtbar. Für die Qualität von Schülerleistungen und die Ermöglichung von entsprechenden Lernprozessen ist eben nicht nur der Input durch ein ausgewiesenes universitäres Fachwissen des Lehrers ausreichend, sondern die Entwicklung einer pädagogisch-diagnostischen Kompetenz in Abhängigkeit vom Wissen über die Bedingungsfelder schulischen Lernens innerhalb schulischer Entwicklungsprozesse.

- die Praxis der dritten Phase (Beruf) als Ort einer praxisbezogenen Forschung (auch von Lehrkräften) wie der Ermöglichung weiterer forschungsbezogener Auseinandersetzung von Studierenden zu etablieren.

Insofern war der Fokus auf den einzelnen Handlungs- bzw. Praxisebenen darauf ausgerichtet, Anhaltspunkte dafür zu finden, welche Veränderungsprozesse sich durch die Formatierung des Lernens durch Forschen im Hinblick auf neue Handlungsmuster, Rollenverständnis, Einstellungen, Interaktionsprozesse und der sie umfassenden programmatischen Ausrichtung ergeben bzw. ergeben können. Im Anschluss an die frühe Aktionsforschungsdebatte in der Hochschuldidaktik (vgl. Haag/Krüger/Schwärzel/Wildt 1972, Wildt 1978; 1983), die darauf rekurriert, experimentelle Subsysteme (Fairweather 1967) als Organisationsform für veränderte Praxis im Kontext der Alltagswelt zu kreieren, ist das Berufspraktische Halbjahr eine auf Zeit bestehende soziale Konstruktion, das als „experimentelles Subsystem“ bzw. „didaktisches Labor“ (vgl. Schneider/Wildt 2001) versucht, überhaupt erst Handlungsmuster des didaktischen Typs „Forschendes Lernen“ hervorzubringen, um damit Zugänge für differenzierte empirische Analysen zu eröffnen.

| Entwicklung „experimenteller Subsysteme“ nach Fairweather (1967, 20) | Entwicklung des Berufspraktischen Halbjahres als „experimentelles Subsystem“ für Forschendes Lernen |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Definition - defining a significant social problem. | Im Rahmen einer wissenschaftlichen universitären Lehrerbildung Praxis nicht nur als Handlungsfeld, sondern als Untersuchungsfeld zu verstehen. Verbindung theoretischen und handlungsorientierten Wissens in Praxisphasen der universitären Ausbildung durch das Konzept forschenden Lernens zu einem kontinuierlichen Lernprozess |
| 2. Naturalism - making naturalistic field observation to describe the social parameters of the problem in its actual community setting. | Gemeinsame Definition des Problems durch alle Beteiligten (Universität, Schulleitung, Mentoren, Studienseminar, Schulaufsicht, Bezirksregierung, Ministerium) |
| 3. Innovation – creating different solutions in form of innovated social subsystems. | Konzeption innovativer Praxisbezüge mit Rückwirkung auf den Ebenen <ul style="list-style-type: none"> • hochschulischer Veranstaltungen • schulischer Praxisgestaltung • Einstellung von Studierenden |
| 4. Comparison – designing an experiment to compare the efficacy of the different subsystems in solving the social problem. | Entwicklung eines Konzepts Forschenden Lernens in Praxisphasen ohne Vergleichsgruppe, Erfassen und Vergleichen unterschiedlicher Entwicklungsverläufe zu unterschiedlichen Phasen des Experiments |
| 5. Context – implanting the innovated subsystems in the appropriate social settings so that they can be evaluated in their natural habitat. | Bedingungsanalyse der Passung zu gegebenen Studienstrukturen, Konsensvalidierung über Programm, Organisation und Umsetzung; Universitäre Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung von Forschungsarbeiten, Fortbildung, Begleitung und Beratung der Lehrkräfte zur Unterstützung der Studierenden, |
| 6. Evaluation – continuing the operation of the subsystems for several months or even years to allow adequate outcome and process evaluations to be made. | Etablierung und Entwicklung des Subsystems über mehrere Projektphasen mit partieller Begleitforschung (hier: inhaltsanalytische Auswertung als non-reaktives Verfahren zur Ermittlung, Unterstützung und Steuerung von der Lernentwicklungsprozessen), |
| 7. Responsibility – assumption of responsibility by the researchers for the lives and welfare of participants in the subsystems. | Übernahme von Verantwortung für die Kompatibilität der Bedingungen des Experiments mit bestehenden Studien- und Prüfungsordnungen durch Anerkennung der Studienleistung. |
| 8. Cross-disciplinary – using a multidisciplinary approach with the social problem determining the subject matter-economic, political, sociological, and the like. | Disziplinübergreifende Ausrichtung (Professionsorientierung) |

Abb. 10: Das Berufspraktische Halbjahr als „experimentelles Subsystem“

In solchen „didaktischen Laboren“ wie dem Berufspraktischen Halbjahr treten „Tatsachen“ sozialen Handelns in „quasi-natürlichen“ Kontexten (im Falle des Praxisstudienkonzepts affin zu bestehenden Studien-, Praktikums und Prüfungsordnungen). Dabei handelt es sich um eine Form „pädagogischer Tatsachenforschung“, die an die Lewin'sche Tradition der Human-Relationsforschung und Etablierung sozial-psychologischer „Laboratorien“ anschließt (vgl. Lewin 1968) und damit auch die Aktionsforschung als Paradigma qualitativer Sozialforschung begründet.⁹⁷ Die Realisierung sol-

⁹⁷ „Die für die soziale Praxis erforderliche Forschung lässt sich am besten als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik kennzeichnen. Sie ist eine Art Tat-Forschung (action

cher experimentellen Subsysteme gelingt dabei nur unter eingegrenzten sozialräumlichen Konditionen, die zwar in Teilen Kompatibilität mit den „normalen“ Ausbildungsstrukturen aufweist (s.o.), daneben aber für die beteiligten Studierenden wie Lehrenden eine „alternative“ Konstruktion zur Verfügung stellt und unter Sonderbedingungen operiert, die sich in entscheidenden Konzeptionsmerkmalen von gängigen Praxiskonzepten unterscheidet. Im Unterschied zu Lewin ist der Fokus im Berufspraktischen Halbjahr allerdings nicht auf sozialpsychologische und gruppendynamische Prozesse gerichtet, wenngleich auch die Konstellation im sozialen Feld des Berufspraktischen Halbjahres (z.B. das Zusammenwirken der Akteure unterschiedlicher Statusgruppen) Anlass für weitere Untersuchungen geboten hätte⁹⁸. In Abstimmung mit dem MSWF (Erlass 1999) lag die Zielsetzung und Aufgabe der Forschung im Berufspraktischen Halbjahr als „didaktisches Labor“ nicht primär darin, ein Handlungssystem zu entwickeln, das unmittelbar als Folie für künftige schulpraktische Studien Verwendung finden sollte, sondern vielmehr darin, didaktische Konstrukte zu entwickeln und zu erproben, mit denen in schulpraktischen Studien gearbeitet werden kann. Entwickelt werden sollten Lehr-Lernstrategien und Lernumgebungen, instruktive Materialien und Konzepte für vorbereitende bzw. begleitende Werkstattseminare, die geeignet sind, praktische Erfahrungen mit wissenschaftlichem Wissen zu verknüpfen und den praktischen Umgang mit Theorien und Methoden der am lehrerbildenden Studium beteiligten Wissenschaften in (schul)praktischen Handlungskontexten zu erproben. Das Projekt verfolgte dabei die didaktische Konzeption, diesen Umgang mit Theorien und Methoden als „Forschendes Lernen“ zu konkretisieren und am Beispiel der Primarstufenlehrausbildung zu entwickeln.⁹⁹ Insofern bestand das Ziel des Modellprojekts nicht in der Entwicklung einer Matrix zur Generierung flächendeckender Praxisstudienkonzepte, wie sie seinerzeit in Bremen und Baden-Württemberg verfolgt wurden, sondern diente vielmehr dazu, Bedingungen, Möglichkeiten und Restriktionen von Lernarrangements und Lehrstrategien „Forschenden Lernens“ in Berufspraxisbezügen der Lehrerbildung zu erkunden. Ausgangspunkt dafür waren seit dem Frühjahr 1999 mehrere Pilotphasen mit Studierenden der Primarstufe in Kooperation mit Schulen der Dort-

research'), eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung. Eine Forschung, die nichts als Bücher hervorbringt, genügt nicht. Das bedeutet keinesfalls, daß die hier verlangte Forschung in irgendeiner Hinsicht weniger wissenschaftlich oder 'niedriger' sei als die für die reine Wissenschaft auf dem Gebiet der sozialen Erscheinungen nötige. Ich bin geneigt, das Gegenteil für wahr zu halten" (Lewin 1968, 280).

⁹⁸ Sozialpsychologische wie gruppendynamische Aspekte lagen im Entwicklungsprozess selbst, bei dem es natürlich auch darum ging, Aufschlüsse darüber zu erhalten, welche Motive und Konzeptmerkmale soviel Konsens hervorbringen können, dass eine Kooperation zwischen den drei Phasen, in denen sich die Studierenden bewegen, ermöglicht wird.

⁹⁹ Dabei bot sich insbesondere die Primarstufenlehrausbildung an, für die sich unter der Idee „Forschenden Lernens“ ein Berufs- und Wissenschaftsbezug hätte herstellen und entwickeln können, der ihr seit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten abgesprochen wird (vgl. Glumpler 1997; 1999) Entgegen der gymnasialen Lehrerausbildung, die ihre Wissenschaftlichkeit auf die Fachwissenschaftlichkeit gründet, hat die Lehrerausbildung für die Primarstufe und in Teilen auch für die Sek. I eine Art Berufs-Wissenschaftlichkeit nicht ausgebildet, weder in Forschung noch in Lehre.

munder Nordstadt¹⁰⁰ und eine Ausweitung auf je eine Gruppe Studierender der Sonderpädagogik und der Sekundarstufen ab Ende 2001.

Die sich aus der Konstruktion des Berufspraktischen Halbjahres ergebende Komplexität des zugleich und an unterschiedlichen Orten stattfindenden Prozesses von Praxisentwicklungen zwingt zur Komplexitätsreduktion des Gegenstands- bzw. Forschungsfeldes. Da es um die Gewinnung von Erkenntnissen über die Entwicklung eines „neuen“ Typus hochschulischen Lernens im Lehramtsstudium geht, wird eine Reduktion auf die Lernentwicklung Studierender vorgenommen, die sich durch ein Lernen im Format der Forschung erst ergibt und am Prozess der unterschiedlichen Praxisentwicklungsphasen sichtbar wird. Mit der Fokussierung studentischer Lernleistungen (Learning outcomes) auf das Modul „Schulentwicklung“ und der inhaltsanalytischen Auswertung ihrer schriftlichen Arbeiten, die in der zeitlichen Folge der Modellprojektphasen untersucht werden, wird in einem ersten Schritt der Prozess dieser lernparadigmatischen Neuorientierung selbstständigen und selbstgesteuerten Lernens im Format Forschen und den entsprechend entwicklungsbedingten Ebenen der Elaboriertheit dieses Prozesses aufgezeigt werden können. Zugleich wird in einem zweiten Schritt der Frage nachgegangen, welche Lehr- Lernarrangements unter welchen strukturellen, organisatorischen, personellen und inhaltlich-curricularen Bedingungen Aufschlüsse darüber geben können, wie diese studentischen Lernleistungen hervorgebracht worden sind, also welche Praxisentwicklungen sich auf der Ebene der Hochschule, der Schule und des studentischen Lernens im Kontext des Modellprojekts und der Realisation ergeben haben. Als soziales, d.h. auf die Entwicklung neuer Interaktionsformen und -praxen ausgelegtes Projekt entspricht es, trotz des experimentellen Charakters, nicht den strengen Kriterien eines Experiments. Von daher kann eine solche Praxis entwickelnde Forschung (vgl. Flechsig 1974, Dauber/Fuhr 2002b, Wildt 1987, Gibbons u.a. 1994), mit welcher Erkenntnislimitierung auch immer verbunden, nicht in der Orientierung am empirisch-analytischen Forschungsparadigma entfaltet werden¹⁰¹, sondern muss, wie noch in Anlehnung an das „mode2“-Forschungsparadigma von Gibbons u.a. (1994) im folgenden Kapitel „Methodendiskussion“ zu zeigen sein wird, unter Kriterien eines quasi experimentellen Designs mit heuristischer Funktion, auch für potentielle Anschlussforschung im „mode1“-Forschungsparadigma (ebd. 1994), gestellt werden. In diesem Sinne steht für die nachfolgende Untersuchung die Nachzeichnung von Stadien der Praxisentwicklungen in der Funktion, eine wissenschaftsorientierte Beobachtungspers-

¹⁰⁰ Zu diesem Verbund gehörten fünf Ganztagsgrundschulen, die auch schon an der Umstrukturierung des Pädagogischen Einführungspraktikums beteiligt waren: Albrecht-Brinkmann-Grundschule, Grundschule Kleine Kielstraße, Lessing-Grundschule, Nordstadt-Grundschule, Vincke-Grundschule.

¹⁰¹ Im Zentrum der Entwicklung einer Methodologie erziehungswissenschaftlicher Handlungsforschung stand das Ziel, eine kritische Gegenposition zu der empirisch-analytischen Erziehungswissenschaft zu beziehen, da diese die „Erkenntnisziele ihrer Untersuchungen ausschließlich aus den Bedürfnissen der Theorie bzw. administrativer Auftraggeber herleite“, des weiteren „die Versuchspersonen in einem Status hält, der ihnen Lernmöglichkeiten verbietet und (...) die untersuchten Individuen weder an der Auswertung der Ergebnisse beteiligt noch sie über die Forschungsergebnisse informiert“. (vgl. Krüger 1997, S. 190 f.)

pektive für die Beobachtung von studentischen (forschenden) Lernprozesse (vgl. Luhmann 1990, 106 ff.) zu erzeugen.

Zwischenergebnis:

Nachdem zunächst einer Darstellung der Entwicklungslinien und der Einbindung in den Reformprozess der Lehrerbildung vorgenommen wurde, ging es in einem ersten Schritt um die Einordnung dieser Konzeption in die explizierten Zielsetzungen Forschenden Lernens und in einem weiteren Schritt um die Darstellung der konzeptionellen Ausrichtung dieses Praxisstudienkonzeptes als einen integrativen und zugleich phasenübergreifenden Ansatz zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft und Beruf. Dabei konnte anhand der drei Curriculumbausteine gezeigt werden, unter welchen strukturellen Rahmenbedingungen und in welcher konzeptionellen Ausrichtung im Berufspraktischen Halbjahr forschende Lernprozesse initiiert und hervorgebracht werden sollten.

Dies kann in der weiteren Arbeit aber nicht für das gesamte Modellprojekt geleistet werden. Daher findet eine Einschränkung auf den Curriculumbaustein „Schulentwicklung“ statt, an dem exemplarisch in der „Analyse von Schulprofilen“ eine Möglichkeit der Kompetenzentwicklung als notwendige Erweiterung des Berufsprofils „Lehrer“ entfaltet und diskutiert wird.

Kapitel 5 Kompetenzerwerb in der universitären Lehrerbildung am Beispiel „Schulentwicklung“

Ansätze einer theoretischen und empirischen Rekonstruktion unter berufsforschender Perspektive

Im fünften Kapitel wird aus berufsforschender Perspektive theoretisch und empirisch zu rekonstruieren versucht, welche „Schulentwicklungskompetenzen“ Lehrkräfte, gemessen am Entwicklungsstand der gewählten Referenzbeispiele, an Schulentwicklungsprojekten berufsbegleitend entwickeln müssen, auf welche Wissensbasis sie aus den beiden Lehrerausbildungsphasen zurückgreifen können und mit welchen Einstellungen (Haltungen, Sinnfragen, Bedeutungszuschreibungen) diese Schulentwicklungsprozesse von ihnen bewertet werden. Mit der weitergehenden Diskussion über das Verhältnis von Organisation und Profession wird ein Blick auf das Berufs- und Kompetenzprofil von Lehrern geworfen und die Frage danach gestellt, welche Potentiale in der „Analyse von Schulprofilen“ in der hochschuldidaktischen Konzeption des Forschenden Lernens für den Aufbau von „Schulentwicklungskompetenz“ bereits in der Phase des Studiums liegen.

5.1 Problematisierung der Ausgangslage

Seit mehreren Jahren ist das Erziehungs-, Bildungs- und Schulsystem Veränderungen mit z.T. erheblichen Konsequenzen unterworfen (vgl. Kapitel 1). Ein Indikator in diesem Veränderungsprozess ist der augenblicklich sich vollziehende Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung¹⁰² (vgl. Terhart 2002b; Oelkers 2003; Koch/Gräsel 2004). Dabei erfasst dieser Prozess sowohl die zuständigen Bildungsadministrationen (z.B. Einrichtung von Qualitätsreferaten), die Schulaufsichtsbehörden (Einführung von Inspektionssteams) als auch die einzelnen Lehrkräfte in den jeweiligen Schulen aller Schulformen. Obwohl diese Umstellung zunächst von den zuständigen Ministerien in den Bundesländern initiiert und der jeweiligen Administration umgesetzt wird, liegen die operativen Konsequenzen sowie die damit verbundenen Erfolgsverpflichtungen überwiegend auf Seiten der Schulen. Als (bildungs-)exekutive Organisationseinheit sind sie, und damit insbesondere die Lehrkräfte als deren Mandatsträger, beispielsweise auf die Entwicklung und Durchführung von Parallelarbeiten, auf die Einbindung und Durchführung von Lernstandserhebungen und die damit verbundenen Rückmeldungen, zur Schulprogrammarbeit und der Evaluation von ausgewählten Qualitätsbereichen etc. verpflichtet worden. Viele dieser Anforderungen sind neu und keineswegs durch die formale Qualifikation des Lehrpersonals (1. und 2. Staatsexamen) abgedeckt. Schul- und

¹⁰² Sowohl auf der Ebene der Hochschulen wie auch der Schulen selbst durch kompetenzorientierte Standardisierung.

Qualitätsentwicklung ist an vielen Universitäten immer noch kontingentes Element der Lehrerbildung und nicht Teil eines Berufsprofils. Wenngleich hierauf mit der Überarbeitung des Berufsbildes „Lehrer“ reagiert wird, wie dies in allen Kommissionsberichten zur Neugestaltung der Lehrerbildung mittlerweile nachzulesen ist (vgl. Bildungskommission NRW 1995; Terhart 2000a; Keuffer/Oelkers 2001), ist damit zwar ein erster Schritt getan, Konkretisierungen (Curricula, Berufsethos) stehen aber noch weitgehend aus und werden auch unter den strukturellen Veränderungen der Lehrerbildung in BA/MA-Phasen nicht einfach zu realisieren sein. Auch wenn noch für die Masterphase Zeitkontingente für diverse curriculare Bausteine verhandelt werden, wird dabei – so lässt sich begründet vermuten – die disziplinäre Struktur an den Universitäten den Primat bei den zu treffenden Entscheidungen¹⁰³ vor berufsbezogenen bzw. professionsorientierten Notwendigkeiten haben (vgl. Wenzel 2002; Bauer 2002). Insofern sind Erwartungen an eine Lehrerbildung (1. und 2. Phase), die eher Struktur- als Prozessveränderungen (die das Lernen der Studierenden und Lehrenden gleichermaßen betreffen) unterworfen ist, nicht zu hoch anzusetzen, zumal eine Veränderung der Ausbildungspraxis nur sukzessiv und mit nicht unerheblichen Verzögerungen und Friktionen für die Schulen und deren Personal wirksam werden dürfte.

Eine Problematisierung der bestehenden Ausgangssituation ist somit umrissen: Die Anforderungen an den Lehrberuf ändern sich schneller als das System Universität, als Teil der Qualifikationssicherung der Inputqualität des Schulsystems darauf reagieren kann. In Anbetracht des schlechten Abschneidens bei „Large-scale-assessments“ internationalen Zuschnitts (TIMMS, PISA etc.) und der zunehmenden öffentlichen Beobachtung des Schulsystems wird sich der Handlungsdruck in den einzelnen Schulen weiter erhöhen, so dass gefragt werden muss, mit welchen Lösungsansätzen auf diese Ausgangslage reagiert werden kann. Zur Klärung dieser Frage erscheint es notwendig 1. zu klären, welche Kompetenzen Lehrkräfte innerhalb schulischer Organisationseinheiten benötigen, um die ihnen aufgetragenen Anforderungen innerhalb von Schul- und Qualitätsentwicklungsprozessen zu erfüllen und 2. zu ermitteln, wie entsprechende Kompetenzen angeeignet bzw. vermittelt werden und 3. zu überlegen, in welchem Format erste Kompetenzen bereits in der universitären Lehrerbildung erworben werden können.

Die Entwicklung eines Erklärungsansatzes soll unter der Voraussetzung, dass Schulentwicklung ein notwendiger Prozess für Schulen ist, der in Kompetenzprofilen von Lehrpersonen abgebildet sein sollte (vgl. Klieme 2004; Berkemeyer/Schneider 2004; Esslinger 2002) sowohl theoretisch als auch empirisch fundiert werden. Im Folgenden werden sich daher die Ausführungen dem dargelegten Problem annähern, indem

¹⁰³ Über Notwendigkeiten lässt sich vortrefflich streiten, solange - wie in diesem Falle – die bestehenden Inhaltsdimensionen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen mit ihren Lehrkontingenten nicht zur Disposition stehen.

1. ausgehend von den Überlegungen Luhmanns (2002) zum Verhältnis von Profession und Organisation Kompetenzbereiche der Schulentwicklung für Lehrkräfte theoretisch begründet,
2. empirische Befunde zu Einstellungen und Einschätzungen relevanter Kompetenzen von Lehrkräften für Aspekte der Schulentwicklungsarbeit befragt und
3. Strategien der Kompetenzvermittlung für Prozesse der Schulentwicklung im Kontext veränderter Lehr-Lernprozesse in der Lehrerbildung beschrieben werden.

5.2 Schulentwicklung zwischen Organisation und Profession

Den weiteren Ausführungen sollen zwei Vorüberlegungen vorangestellt werden, die den Fragen nachgehen, 1. wie Schulentwicklung genauer zu bestimmen ist und wie 2. im Zuge von Schulentwicklungsverläufen das Verhältnis von Profession und Organisation zu beschreiben ist. Letztere der beiden Fragen ist relativ neu und empirisch noch nicht beantwortet, wenngleich sich theoretische Überlegungen anstellen lassen, die für die Erkundung von Lehrerkompetenzen für die Schulentwicklung tiefere Einsichten versprechen. Im Anschluss an Rolff (1998, 306) wird Schulentwicklung als „komplexe Schulentwicklung“, als „Schulentwicklung im Systemzusammenhang“ verstanden (vgl. zusammenfassend auch Kiper 2001). Dabei umfasst „komplexe Schulentwicklung“ eine Mehrebenenbetrachtung und -analyse unter Einbeziehung systemtheoretischer und handlungstheoretischer Perspektiven verbunden mit dem Ziel, einerseits Handlungs- und Steuerungsstrategien im Sinne einer Gesamtsystementwicklung daraus abzuleiten, andererseits um Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozesse für das Gesamtsystem zu entwickeln. Der dem alltäglichen Sprachgebrauch entlehnte komparative Sinn von Qualität als Kennzeichnung des Besonderen gegenüber dem „Normalen“ verleiht dem Wunsch, Qualität zu wollen – wie Terhart (2000b; 2002) feststellt – ein hohes Akzeptanzniveau, das jedoch zu Trugschlüssen verleiten kann, da sich hinter der Affirmation durch eine konsensuale Semantik von Qualität ganz unterschiedliche Verständnisse von „guter Schule“ und „richtiger Strategie“ verbergen. Die Frage nach Strategien zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in Schulen hängt unmittelbar mit Überlegungen der Steuerung des Gesamtsystems und damit auch mit Kopplungsmöglichkeiten und Koppelungsbedingungen der Steuerungssysteme und -instrumente zwischen den unterschiedlichen Systemebenen innerhalb dieses Gesamtsystems zusammen (vgl. Berkemeyer/Schneider 2004, 66ff.). Daher ist davon auszugehen, dass Qualität von Schule ein sich wechselseitig bedingendes und beeinflussendes Produkt aller daran beteiligten Institutionen, Organisationen und Akteure ist. Wenngleich eine präzise Ausarbeitung seitens der Schulentwicklungsforschung noch

aussteht, lassen sich Hinweise zur Begründung dieser These sowohl aus Theorien sozialer Evolution (vgl. Luhmann 1984) als auch aus der Strukturationstheorie von Giddens (1997) ableiten. Folgt man dieser These der Notwendigkeit einer Gesamtsystementwicklung, bedeutet dies, dass die von Dalin/Rolff/Buchen (1995) diagnostizierte Fragmentierung von Schulen, die sich im Bild des Unterrichtens hinter verschlossenen Türen widerspiegelt, nicht nur den Entwicklungsprozessen der Einzelschule selbst, sondern auch in den mitunter fehlschlagenden Systemsteuerungsversuchen auf den unterschiedlichen Ebenen der Administration zuzuschreiben ist. So konnte etwa bei der Entwicklung von Schulprogrammen beobachtet werden, dass diese mitunter von nur wenigen Lehrkräften (teilweise gar nur vom Schulleiter oder der Schulleiterin) erstellt wurden, obwohl ein kollektiver Erstellungsprozess seitens der Ministerien intendiert worden war. Holtappels (2004) konnte dieses Problem der „Singularisierung“ kollektiver Aufgaben als Reaktion dieser Personen auf mangelnde Unterstützungsangebote rekonstruieren und Aufschlüsse über die systemische Verortung von Abhängigkeiten geben.

In den weiteren Betrachtungen werden nun Prozesse fokussiert, die in Schulen von Lehrpersonen vollzogen werden (können) und von denen anzunehmen ist, dass es auch solche Tätigkeiten sind, die in der Beobachtung, Verkoppelung und Bearbeitung dieser Verkoppelungsprozesse zwischen Einzelschule und Gesamtsystem liegen. Am Beispiel der Bremer Jahresplanung¹⁰⁴ ist dies zu konkretisieren:

Bremen war unter Berücksichtigung mehrerer Vorgaben durch den Senator für Bildung aufgefordert, einen Arbeitsplan (2 Zielvorgaben je Schulstufe, Durchführung einer Bestandsaufnahme, Bilanz, Maßnahmenplanung mit Evaluationsplan und einer Fortbildungsplanung) für das Schuljahr 2005/2006 zu erstellen, der wiederum der Schulaufsicht zur Diskussion und Genehmigung vorgelegt werden musste (vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen, Verfügung Nr. 59/2004). Diese Vorstufe zur Schulprogrammarbeit (vgl. Holtappels 2004) verlangt von den Schulen zunächst die Aufnahme und Reformulierung der Steuerungsintention des Senators für Bildung und Wissenschaft (welche Anforderungen ergeben sich für unsere Schule?), eine Bestandsaufnahme bzw. Selbstbeobachtung (was tun wir?), eine zukunftsorientierte Reflexion programmatischen Zuschnitts (was wollen wir tun?) sowie Überlegungen über zur Verfügung stehende Ressourcen und benötigte Methoden (wie wollen wir mit welchen Mitteln und Methoden weitermachen?). Bereits aus diesen Zielvorgaben lassen sich erste Fähigkeiten von Lehrkräften ableiten, die zur Bearbeitung eines relativ neuen

¹⁰⁴ Zu Ergebnissen und weiteren Details vgl. Berkemeyer/Kummer/Müller (2007).

Handlungsbereichs erforderlich sind und zunächst implizit auf notwendige Kompetenzen¹⁰⁵ verweisen:

- Wahrnehmung von Umweltanforderungen (*Wissen über das Schulsystem, vor allem über Prozesse der Steuerung der Einzelschule durch Bildungsadministration, z.B. auch im Kontext von Modellversuchen*).
- Transformation dieser Anforderungen in anschlussfähige Sätze für das eigene System, für die jeweilige Einzelschule (*Wissen über verschiedene Rollen und Handlungslogiken*).
- Wahrnehmung der eigenen Organisation (*Organisationswissen*).
- Anfertigung von methodisch geleiteten Selbstbeschreibungen (Schulprofil, Bestandsaufnahme, Bilanzierung, etc.) und gegebenenfalls Abgleich mit Fremdbeschreibungen, beispielsweise bei Hospitationen im Kontext eines Peer-reviews oder von Inspektionsbesuchen. (*Wissen über Methoden und Verfahren der Datenerhebung, Datenanalyse und Dateninterpretation*).
- Interpretation dieser Daten und Ableitung von Zielen, beispielsweise in Form eines Schulprogramms, Jahresplans oder Projektplans (*Wissen über (Qualitäts-) Managementprozesse, Projektmanagement sowie Prozesse der Organisationsentwicklung*).
- Kenntnisse über Mittel und Methoden, die für die Zielerreichung einzusetzen bzw. anzuwenden sind (*Wissen über Anreiz- und Motivationstheorien sowie Verfahrenstechniken wie Moderation und Präsentation*).

Es ist unschwer zu erkennen, dass diese sachorientierten Kompetenzen und die in Klammern angemarkten Wissensbereiche, die es in Handlungskompetenz zu erweitern gilt, nur dann als solche wirksam werden können, wenn

- die Fähigkeit zur Kooperation,
- die Bereitschaft zur Kooperation
- sowie die Motivation zur Übernahme neuer Rollen

bei den Lehrpersonen vorhanden sind.

Auf diese drei Aspekte wird im Weiteren unter dem Begriff der Profession Bezug genommen werden (vgl. ergänzend hierzu Bauer 2004, König/Volmer 2002). Diese ersten Vorüberlegungen haben an dem Beispiel der `Bremer Jahresplanung` Tätigkeiten von Lehrkräften im Kontext einer bestimmten Form, Schulentwicklung zu betreiben (vgl.

¹⁰⁵ Kompetenz schließt sich in diesem Kontext im Wesentlichen an die Begriffserläuterungen von Plöger (2006) an, der sie dynamisch und als Entwicklungsprozess zwischen der Kenntnis unverzichtbarer schulpädagogischer Theorieelemente und den Tätigkeiten im Berufsalltag verortet, und nicht an einen domänenspezifischen, also funktionalen Kompetenzbegriff, wie er bei der PISA Studie oder anderen Leistungsstudien Verwendung findet (vgl. PISA Konsortium 2001, 19-32).

Wenzel 2004), skizziert. Es ist auffällig, dass in diesen typischen Schulentwicklungsprozessen der Unterricht zunächst eine untergeordnete Rolle¹⁰⁶ spielt und im günstigsten Fall inhaltlicher Gegenstand eines Entwicklungsstranges in diesem Prozess ist. Die Verschiebung der Perspektive von der Profession hin zur Organisation wird bei der Erstellung einer Jahresplanung oder eines Schulprogramms offensichtlich. Die Organisation übernimmt in Teilbereichen die Standards zur Reflektion von Unterricht und formuliert – wenn auch übergreifende – Orientierungslinien für Unterricht auf der Ebene der Organisation, nicht der Profession. Was davon im Unterricht, auf der Ebene von Interaktion wie und mit welchen Konsequenzen für das Interaktionssystem realisiert wird, ist selbst für die Einzelschule weitgehend unklar, da auch entsprechende Selbstbeobachtungsprozesse evaluativen Zuschnitts an der Schnittstelle von Organisation und Profession erst noch zu entwickeln sind.

Aus heuristischen Gründen wird für die weitere Argumentation, die auf die Bedeutung der systematischen Auseinandersetzung mit Fragen der Schulentwicklung bereits in der ersten Lehrerausbildungsphase abhebt, zunächst eine Begriffsbestimmung von „Organisation“ und „Profession“ vorgenommen, die sich am systemtheoretischen Ansatz Luhmanns orientiert. Aus dieser differenztheoretischen Perspektive und der Annahme der Unmöglichkeit einer gegenseitigen Steuerung bei gleichzeitiger Unauflösbarkeit des Zusammenwirkens beider Ebenen wird, ohne vorschnell auf pragmatische Lösungen (wie sie in Schulentwicklungsprozessen zumeist vorgesehen sind) abzuheben, deutlich, dass sich in diesem paradoxen Verhältnis der Ebenen gerade der Spielraum entfaltet¹⁰⁷, in dem sich eine Verhältnisbestimmung der eigenen Berufsrolle vollzieht bzw. vollziehen kann. Im Anschluss an diesen analytischen Exkurs wird für die weitere Argumentation eine pragmatische Begriffsverwendung vorgeschlagen, die sich aus der strengen Begriffsumklammerung der systemtheoretischen Semantik Luhmanns löst (vgl. Anm. 107) und stärker auf der Ebene zu erreichender Kompetenzen innerhalb einer sich entwickelnden Berufsrolle argumentiert.

¹⁰⁶ Untergeordnet in dem Sinne, dass nicht tatsächliche Interaktionen in den Fokus gerückt werden, sondern die Möglichkeit der Einflussnahme der Organisation auf die Gestaltung von Rahmenbedingungen für – wie auch immer im Einzelfall und aus der Perspektive der Einzelschule zu definierende – unterrichtliche Interaktion.

¹⁰⁷ Auf der Folie Luhmann'scher Argumentation wird die Positionierung der einzelnen Lehrkraft zwischen den Ebenen der Organisation und Profession und die wechselseitige Abhängigkeit besonders auffällig. Immer dann, wenn Lehrkräfte an Organisationsprozessen teilnehmen, geschieht dies in Personalunion, in einem Prozess des Relationierens von der Bedeutung des Einflusses mitverantworteter organisationaler Entscheidung und der Bedeutung der Konsequenzen dieser Entscheidungen für die eigene Rolle als professionelle Lehrkraft. Die Paradoxien, die in diesem Kommunikations- und Aushandlungsprozess auftreten können (z.B. der Verlust an Autonomie für pädagogische Entscheidungen im Klassenzimmer), erschweren den Umgang mit dieser Differenz. Dieser Umgang wird umso schwerer und unkontrollierbarer, je mehr die Komplexität der möglichen Entscheidungsfolgen zunimmt, und die Kommunikation über Entscheidungsfolgeabschätzungen die Entscheidung exponential übersteigen. Insofern ist es für eine Lehrkraft, deren beruflicher Mittelpunkt das Unterrichten und das Management des eigenen wie das der Schüler ist, schwierig zu erfassen, welche Konsequenzen eine jeweilige Entscheidung auf Organisationsebene für diese unmittelbare Berufsausübung hat.

Die Unterscheidung von Profession und Organisation gehört seit langem zum disziplinären Begriffsinventar¹⁰⁸ der Soziologie, während sie für die Erziehungswissenschaft noch „sperrig“ erscheint und dort, wo sie verwendet wird, vom soziologischen Sprachgebrauch z.T. deutlich abweicht (vgl. Böttcher/Terhart 2004)¹⁰⁹. In Luhmanns Analysen (2002, 144) in „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ wird zunächst die allgemeine Bedeutung der Unterscheidung von Profession und Organisation herausgestellt:

„Die Gesellschaft steht vor dem allgemeinen Problem der Artikulation von hochgeneralisierten Sinnbezügen, und die Lösungen dafür, die wir diskutieren werden, nämlich Professionalisierung und Organisation, werden denn auch in vielen gesellschaftlichen Teilsystemen benutzt und verdanken ihre Überzeugungskraft keineswegs den Besonderheiten des Erziehungssystems.“

Für Luhmann sind die Begriffe allgemeinen Typs und bezeichnen keineswegs Besonderheiten des Erziehungssystems, vielmehr lassen sie sich, wie er zeigt, auf selbiges anwenden. Für ihn sind Organisationen keine Gebilde, die nach rationalen Vorgaben und Annahmen operieren – wie dies in den klassischen Organisationstheorien und auch im Human-Ressource-Ansatz, der für Organisationsentwicklungskonzepte der Schule stark rezipiert worden ist, der Fall ist (vgl. Bea/Göbel 1999). Dies unterscheidet seinen Theorieansatz deutlich vom Organisationsverständnis vieler Schulentwickler bzw. Schulentwicklungsforscher. Nach Auffassung Luhmanns (2000) stellen Organisationen nach bestimmten Kriterien Entscheidungen, die auf Entscheidungsprämissen und -programmen beruhen, bereit, die wiederum für das Prozessieren der Organisation benötigt werden. Von besonderer Bedeutung für Schulentwicklungsprozesse ist die Tatsache, dass Organisationen Entscheidungsinstanzen sind, die gesellschaftliche Sinnbezüge respezifizieren und damit bearbeitbar machen. Ähnlich wie Organisationen dienen Professionen der Respezifikation gesellschaftlicher Sinnbezüge, bei gleichzeitiger Ausbildung von Unsicherheiten absorbierender Routinen, die für den adäquaten Umgang mit Klienten (hier Schüler) benötigt werden (vgl. Kuper 2004). Dabei nimmt die Profession immer eine Vermittlungsfunktion ein, die, wenn möglich im Konsens mit dem Klienten, eine Zustandsveränderung seinerseits herbeizuführen sucht, oder genauer gesagt, ihn in diesem Lernprozess im besten Sinne beratend und unterstützend begleitet. Da der Klient einer direkten Beeinflussung (im intentionalen Sinne) durch den Professionellen aufgrund seiner autopoietisch geschlossenen Operationsweise entzogen ist, kann diese Vermittlung oder Überführung, zumindest in der Vorstellung einer

¹⁰⁸ Eine Einführung der beiden Begriffe in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs nimmt aus soziologischer Sicht – neben den zentralen Arbeiten von Luhmann – Brüsemeister (2003) vor.

¹⁰⁹ Aber immerhin wird sie mittlerweile von der Erziehungswissenschaft rezipiert. Noch 1977 zeugt ein Sammelband mit dem Titel „Der Lehrer und seine Organisation“ von einer ganz anderen Semantik. Hier wird noch selbstverständlich von Lehrerverbänden als der Organisation des Lehrers gesprochen. Die Einzelschule war Ort der Interaktion (vgl. Heinemann 1977).

einfachen Wissenstransformation, nicht geleistet werden (vgl. Luhmann 1988, Radtke 2004). Aus diesem Grunde arbeiten „Professionen [...] unter den Bedingungen der Unsicherheit des Erfolgs ihrer eigenen Eingriffe und müssen deshalb ihren eigenen Arbeitsbereich abschirmen“ (Luhmann 2002, 148). Ob damit auch das Motiv des verschlossenen Klassenzimmers professionstheoretisch gedeutet werden kann, um mögliches Scheitern zu verbergen, bleibt – trotz Plausibilität – offen. Was bleibt, ist die besonders schwierige Situation für die Profession des Lehrers: Sowohl Scheitern als auch Erfolg sind von ihm allein verantwortet, nicht immer zu erkennen, nicht immer unterscheidbar. Hierfür bedarf es anderer Beobachtungsinstanzen.

Werden die beiden Begriffe Profession und Organisation zusammengeführt, könnte ein Widerspruch bzw. ein konkurrierendes Verhältnis zwischen ihnen angenommen werden; schließlich erheben beide den Anspruch der Respezifikation sowie der Prozessierung von Entscheidungen. Während einerseits die Profession durch das Prozessieren auf der Ebene der Interaktion Komplexität erzeugt, die wiederum in der Folge Selektionsentscheidungen erfordert, operiert andererseits die Organisation durch das Entscheiden von Entscheidungen grundsätzlich komplexitätsreduzierend. Diese Sichtweise steht jedoch im Gegensatz zu den Annahmen der Schulentwicklungsmodelle, die insbesondere auf ein Zusammenwirken von Organisation (Organisationsentwicklung) und Profession (Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung) setzen (vgl. Rolff 1998) und somit eher von einem komplementären als dichotomen Verhältnis ausgehen. Luhmann dagegen lässt das Verhältnis und entsprechende empirische Relative in der Schwebe:

„Das Zusammenspiel von Organisation und Interaktion ist unentbehrlich, und dies nicht zuletzt deshalb, weil die Organisation die Interaktion *nicht* steuern kann“ (Luhmann 2002, 164).

Welche Schlüsse lässt diese Aussage über das Verhältnis von Organisation und Profession zu? Da Organisation, als Entscheidungsinstanz von Entscheidungen, Interaktion (Unterricht) nicht steuern kann, steht, im Sinne einer Hierarchisierung, Organisation nicht über Interaktion. Umgekehrt kann sich Interaktion als Unterricht weder selbst hervorbringen noch auf sich selbst verlassen. Die Unsicherheiten des unterrichtlichen Geschehens können nicht allein dem Individuum bzw. Professionellen (Lehrer als autonomes Steuerungsinstrument) zugerechnet werden. Die Organisation „Schule“ muss diese Unsicherheiten ihres Prozessierens in ihrem operativen Kerngeschäft „Unterricht“ in Rechnung stellen¹¹⁰ und auf der Ebene ihrer Organisation für Kommunikation öffnen bzw. offen halten. Dies – so die These – weist auf die zentrale Bedeutung von Schulentwicklungsprozessen hin, die als Absorption von Unsicherheit der in der

¹¹⁰ Dies diskutieren Luhmann/Schorr (1988) unter dem Begriff des Technologiedefizits.

Organisation arbeitenden Professionellen angesehen werden kann. Dies geschieht – und könnte z.T. die Schwierigkeiten von Schulentwicklungsprozessen erklären – durch ein Aufweichen des Klientenbezugs, der im Erziehungssystem ohnehin aufgrund der Situation Lehrer-Klasse-Schüler als mehrdimensionale Interaktion nie in Reinform, wie in klassischen Professionen (bei Ärzten oder Juristen), vorzufinden ist.

Im Kontext von Schulentwicklungsprozessen wird der Professionelle zunehmend zum Repräsentanten der Organisation, deren Entscheidungen in der Klientenbezugssituation nicht mehr durch den hier wieder (Teil-) Professionellen hinterfragt werden müssen, sondern als notwendige Bedingung Entscheidungen in Interaktion begründbar flankieren. In diesem Wechsel bzw. in dieser prozessbedingten Verschiebung von Profession auf Organisation und der damit einhergehenden Verlagerung von Entscheidungen bietet die Organisation ihren Mitgliedern daher einerseits Orientierung (Partizipation an Entscheidungen von Entscheidungen) und einen Referenzrahmen (Begründung von Entscheidungen) an, andererseits fordert sie für diese Leistung eine Art Mandatsträgerschaft bzw. Herausbildung einer „Corporate identity“ und nicht zuletzt Einschnitte im Spielraum der eigenen Rollendefinition (zwischen Organisation und Profession) und im individuellen Handlungsspielraum in der unterrichtlichen Interaktion (Handlungs-, Entscheidungs- und Begründungsautonomie des Professionellen).

Von wem oder was aber ist eigentlich die Rede, wenn von Organisation (Schule) gesprochen wird? Sie konstituiert sich neben der Schulleitung durch ihre Mitglieder. Zunächst aber nicht aus der Summe der einzelnen Perspektiven als Professionelle, sondern aus der Beobachtungsperspektive der Organisation selbst heraus, für die Unterricht zwar ein Hauptbestandteil ist, aber eben nur einen Teilaspekt der Organisation unter anderen darstellt. Formen der Teilnahme an organisationalen Prozessen der Entscheidungsfindung bestehen für Lehrkräfte z.B. in der Teilnahme an Konferenzen, Arbeitsgruppen, Steuergruppen, Teamsitzungen etc. oder in der Umsetzung bereits erfolgter organisationaler Entscheidungen (vgl. Brüsemeister 2004, 193, f.).

Wenn man im Gegensatz zu Luhmann solche Vorgänge aber empirisch unterscheidet, lassen sich unterschiedliche Rollenausprägungen und Organisationsformen von Organisationen identifizieren. Im Anschluss an seine Überlegungen ist in pragmatischer (und nicht begriffslogischer und deduktiver) Weise zu folgern und festzuhalten, dass Schulen Organisationen sind, deren Mitglieder per se eine Doppelrolle als Organisationsmitglieder und Professionelle innehaben. Schulentwicklungsprozesse betonen nun die Organisationsrolle von Lehrpersonen in der Absicht, sie in ihrer Ungewissheit als Professionelle in Interaktionen zu entlasten und Misserfolg künftig auch auf Organisation rückführbar zu machen. Dass dies bislang keineswegs der Fall ist, zeigen aktuelle

Forschungsergebnisse (vgl. Bos/Pietsch 2005). Während die Organisation gestärkt aus solchen Entwicklungsprozessen hervorgeht, büßen die Professionellen Handlungsspielräume und Definitionsmacht ein – etwa über Erfolg und Misserfolg oder die Wahl pädagogischer Programme, nie aber die Interpretation und Ausführung derselben –. Der Autonomieverlust kann paradoxerweise nur durch das Setzen auf Organisation und die damit verbundene Partizipation an den Entwicklungsprozessen abgefangen werden. Durch die Mitwirkung erlangt der „Deprofessionalisierte“ Gestaltungsmöglichkeiten und -chancen der Organisation. Professionalität kehrt dann zwar auf der Ebene der Organisation zurück, allerdings nicht mehr in einem soziologischen Begriffsverständnis von Profession, sondern unter der Bezeichnung eines standardbasierten Qualitätshandelns.

Dies bietet der einzelnen Lehrkraft aber nur dann Vorteile, wenn die Organisation an Stärke dauerhaft zunimmt und gleichzeitig die auf dieser Ebene getroffenen Entscheidungen, die versprochene Entlastung des Einzelnen durch Unsicherheitsabsorption tatsächlich eintreten lassen. Es ist bislang noch nicht geklärt, welche Bedingungen für die Orientierung an Organisation gegeben sein müssen, um solche Entlastungseffekte herbeizuführen und wie weit sie limitierend auf Interaktionsprozesse wirken. Eine Strategie der Schulentwicklung ist es, den Prozess der Unterrichtsentwicklung vor den der Organisationsentwicklung zu stellen.¹¹¹ Hierbei wird die Luhmannsche These, dass Organisation die Interaktion nicht en détail regeln kann, so gewendet, dass die Intervention nicht durch Organisation, sondern von außen (Trainings, Unterrichtsprogramme) kommen müsse. Wie oben allerdings betont, kann die Ausblendung der Organisation aufgrund ihrer nicht hinreichenden Fähigkeit zur Determination von Interaktion kaum befriedigen. Darum ist die zeitliche Vorverlagerung der Unterrichtsentwicklung vor die Organisationsentwicklung, wie sie in den meisten Schulentwicklungsmodellen eingefordert wird, nur teilweise eine Lösung. Sie fokussiert zwar die unmittelbare Tätigkeit des Professionellen und die damit verbundene Unsicherheit, die es zu bewältigen gilt, vergisst aber, dass dies nur mittels Organisation zu garantieren ist, es sei denn, es wird eine virtuelle Organisation in Form von Begleitprojekten und temporären Netzwerken geschaffen, die aber wiederum aufgrund hoher Transferkosten kaum auf Dauer gestellt werden können.

Die Stärkung der Organisation Schule jedenfalls setzt die Herausbildung bestimmter Organisationsrollen voraus, die in Schulentwicklungsprojekten und -prozessen beobachtet werden können. Die neuen Rollen entstehen zwangsläufig aus und mit neuen Aufgaben- und damit verbundenen Kompetenzprofilen. Neu ist beispielsweise die Rolle als Mitglied einer schulischen Steuergruppe oder eines schulinternen Evaluationsberaters ebenso wie die des Schulleiters bzw. der Schulleiterin, die im Hinblick auf das

¹¹¹ Vgl. dazu auch die Empfehlungen in PISA 2003.

Aufgabenprofil erweiterte Zuständigkeiten innerhalb der Organisation erhält, wie es im Modellvorhaben Selbstständige Schule NRW schon umgesetzt ist¹¹². Im oben erwähnten Sinne „komplexer Schulentwicklung“ wird die Organisation darüber hinaus verstärkt zum Kommunikationspartner für Wissenschaft, Administration und Bildungspolitik (vgl. Terhart 2002, 129). Die hieraus resultierenden Koppelungsmodelle (vgl. Rolff 1998) verweisen darauf, dass die Arbeitsbereiche, die sich auf die Steuerung und Qualitätsentwicklung und -sicherung beziehen, innerhalb des Schulsystems und somit auch der Einzelschule neu verteilen, definieren und zum Teil erst noch geschaffen werden müssen (wie weiter oben bereits am Beispiel der Jahresplanung angedeutet worden ist). Während die Schulen immer mehr Eigenverantwortung (auch verstanden als Ergebnisverantwortung) bekommen werden, fällt dem Schulsystem vermehrt die Aufgabe zu, Rahmenbedingungen zu schaffen und die in Schulen angestoßenen Prozesse zu unterstützen. Dabei ist mit einer Verlagerung der Steuerungskompetenz auf Schulen für eine verbesserte Gestaltung und eine Neustrukturierung interner Organisationsprozesse die Notwendigkeit verbunden, dabei Kompetenzen auf Personen, die selbst in der Schule tätig sind, zu übertragen. Hieraus erwächst für Lehrer eine zusätzliche Verantwortung. Diese Verantwortung beschränkt sich nicht mehr allein auf die Verpflichtungen ihrer traditionellen Handlungsfelder wie Unterrichten, Erziehen, Beraten, Beurteilen (vgl. Apel/Sacher 2002), sondern darüber hinaus auf die Steuerung und kooperativ angelegte Führung und Gestaltung der Einzelschule und eine Bereitschaft zur Innovation. Insofern wird mit diesen Kompetenzverlagerungen und -erweiterungen eine Zunahme gut ausgebauter und kompetenter Unterstützungssysteme notwendig sein, zu denen auch eine an der Profession orientierte Erstausbildung (1. und 2. Phase) wie auch darauf abgestimmte Lehrerfort- und -weiterbildung zu zählen sind (vgl. Berkemeyer/Schneider 2004).

¹¹² Vgl. das auf der Homepage des Schulministeriums NRW festgehaltene Kompetenzprofil von Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen des Modellprojekts "Selbstständige Schule":

„Kompetenzprofile für Schulleiterinnen und Schulleiter an selbstständigen Schulen:

- Schulleiterinnen und Schulleiter sind verantwortlich für die Sicherung der Qualität schulischer und unterrichtlicher Arbeit
- Schulleiterinnen und Schulleiter entscheiden im Rahmen der Beschlüsse der Schulkonferenz eigenverantwortlich in den Bereichen Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung
- Schulleiterinnen und Schulleiter stellen selbst Personal ein und sind Dienstvorgesetzte ihrer Lehrkräfte
- Entscheidungen der Schulleiterinnen und Schulleiter in ihrer Funktion als Dienstvorgesetzte werden durch Lehrerräte mitbestimmt
- Schulleiterinnen und Schulleiter sind verantwortlich für die Umsetzung des Grundsatzes der Gleichberechtigung an der Schule
- Schulleiterinnen und Schulleiter entscheiden eigenverantwortlich über die Bewirtschaftung des Schuletats im Rahmen von erweiterten Budgets
- Schulleiterinnen und Schulleiter fördern die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften in Kooperation mit der regionalen Steuergruppe“ (Schulministerium NRW 2007).

5.3 Lehrerkompetenzen in Prozessen der Schulentwicklung – empirische Befunde

Im Folgenden sollen anhand empirischer Befunde Kompetenzen von Lehrkräften¹¹³ erkundet werden, die für die zuvor herausgearbeitete Partizipation von Lehrpersonen an Aufgaben auf der Ebene der Organisation benötigt werden. Dabei werden zwei Vorgehensweisen verfolgt: Zum einen werden aktuelle Forschungsarbeiten danach befragt, ob sich Anhaltspunkte dafür finden, welche Kompetenzen für diese neuen Aufgaben notwendig sind bzw. als sinnvoll erachtet werden. Zum anderen wird aus der Perspektive universitärer Lehrerbildung am Beispiel des hochschuldidaktischen Prinzips Forschenden Lernens eine mögliche Vermittlungsform für solche Kompetenzen diskutiert und herausgearbeitet, welchen Beitrag die universitäre Lehrerbildung an der Kompetenzentwicklung Studierender leisten kann (siehe Kapitel 8).

Bislang gibt es noch keine Studie, die Lehrerkompetenzen für Schulentwicklungsprozesse misst oder anderweitig erhebt. Dies liegt möglicherweise zum einen an den Schwierigkeiten, die mit der Kompetenzmessung verbunden sind, zum anderen auch an den noch unzureichenden Ausarbeitungen eines Berufsprofils von Lehrkräften jenseits der Kernkompetenz „Unterrichten“. Im Folgenden wird daher auch nur eine erste Annäherung, ein „Kompetenzaufriß“ zu einem noch zu entwickelnden „Kompetenzcurriculum“ Schulentwicklung erfolgen können. Insgesamt ist festzuhalten, was auch der zusammenfassende Überblick im Handbuch Schulforschung (2004) bestätigt, dass empirisches Wissen über Schulentwicklungsprozesse noch eines dezidierten Ausbaus bedarf. Dennoch sollen im Weiteren einige wenige empirische Befunde im Hinblick auf Kompetenzen von Lehrkräften für die Schulentwicklung dargestellt und befragt werden:

In seiner Dissertation „Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung“ legt Söll (2002) eine Untersuchung zu subjektiven Theorien von Lehrkräften über Schulent-

¹¹³ Wenngleich die Veränderung der Rolle der Schulleitung im Prozess der Schulentwicklung eine zentrale Stellung einnimmt, wird sie in den folgenden Überlegungen ausgespart, da ihr eine gesonderte Darstellung hinsichtlich Umfang und Bedeutsamkeit zukommen muss – insbesondere deshalb, weil Schulleitung zwar eine aus der Profession erwachsene Funktionsstelle ist, aber nur noch eingeschränkt an der „Kernaufgabe“ Unterrichten partizipiert –. Der Umfang der Beteiligung (Stundendeputat) an den professionellen Lehraufgaben steht dabei zumeist in Abhängigkeit von Schulform und Schulgröße, (Schüler/-innenanzahl). Es sei an dieser Stelle lediglich auf einige zentrale Arbeiten verwiesen, die Schulleitungshandeln empirisch wie programmatisch untersucht bzw. bestimmt haben. In dem Sammelband „Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht“ haben Rolff und Schmidt (2002) die Rolle von Schulleitung als Schnittstelle und damit als eine zentrale Steuerungsinstanz zur Schulaufsicht detailliert analysiert und diskutiert. Aktuell fasst Rosenbusch (2005) Schulleitungskompetenzen in seinem Buch „Organisationspädagogik der Schule“ ausführlich zusammen. Bonsen u.a. (2002) haben Schulleitungshandeln empirisch untersucht und konnten einige Erfolgsbedingungen pädagogischer Führung herausarbeiten (vgl. auch Bonsen 2003). Aus diesen Beiträgen geht zusammenfassend hervor, dass Schulleitung im Kontext von Schulentwicklungsprozessen eine bedeutsame Rolle in der Initiierung, Motivation, Legitimierung und Moderation beigemessen wird. Dabei sind Schulleitungen aufgrund ihrer formal begründeten bipolaren Rolle zwischen Organisation und Profession auf Kompetenzen im Bereich Schulentwicklung angewiesen.

wicklung vor. Als Zusammenfassung seiner Arbeit formuliert er auf der Grundlage der von ihm durchgeführten Interviews mit Lehrkräften sieben Thesen:

- „(1) Lehrerinnen und Lehrer sind stark belastet. Die Belastung behindert die Schulentwicklung.
- (2) Für die Schulentwicklung wird ein Gestaltungsfreiraum proklamiert. Den Lehrerinnen und Lehrern dagegen erscheint Schulentwicklung als aufgezwungen und durch zahlreiche Bestimmungen eingeschränkt.
- (3) Ungünstige Rahmenbedingungen und die Struktur des Schulsystems behindern die Schulentwicklung.
- (4) Die Arbeitssituation der Lehrerinnen und Lehrer ist durch Isolation geprägt. Dies behindert die Schulentwicklung.
- (5) Schulentwicklung wird von einer Reihe von Lehrerinnen und Lehrern als Entwertung ihrer eigenen Praxis verstanden.
- (6) Schulentwicklung und Veränderungen des Unterrichts gehören für Lehrerinnen und Lehrer zusammen.
- (7) Die hergebrachte Form der Lehrerkonferenz, Schulleitung und Schulaufsicht sind zur Lenkung der Schulentwicklungsprozesse nicht ausreichend. Schulentwicklung braucht geeignete Gremien, Verfahren und Unterstützung“ (ebd., 177).

Bei näherer Betrachtung dieser sieben Thesen ist auffällig, dass sich aus den subjektiven Theorien von Lehrkräften keine Einsichten in die Notwendigkeit, Kompetenzen für Prozesse der Schulentwicklung aufzubauen, rekonstruieren lassen. Das Gelingen bzw. Misslingen von Prozessen der Schulentwicklung wird vorwiegend mit äußeren und situativen Rahmenbedingungen, die auch außerhalb der Schule liegen, ursächlich in Verbindung gebracht. Wenn überhaupt, bedarf es aus Sicht der Lehrkräfte neuer Organisationsstrukturen (These 7). Wie und unter welcher Beteiligung der Lehrkräfte sich diese allerdings entwickeln können, bleibt jedoch in den subjektiven Theorien verborgen. Sölls Untersuchung bestätigt bekannte Kognitionsmuster von Lehrkräften, die von Beginn der Berufsbiographie an (vermutlich sogar bereits durch die eigenen Schulerfahrungen) eingeübt¹¹⁴ werden bzw. sich als Habitualisierungseffekt innerhalb einer zunehmend enger geführten beruflichen Sozialisation herausbilden. Weitere Indizien für ein wenig adäquates Sozialisationskontinuum im Hinblick auf Schulentwicklungsprozesse im Leitbild des Lehrberufs scheinen nach dieser Studie von Söll darin zu liegen, dass Lehrpersonen zumeist externalisierende Defizitzuschreibungen vorgenommen und selbstreferentiell auf übermäßige Belastungen verwiesen¹¹⁵ haben. Diese Befunde sind angesichts der weitgehenden Orientierung an einem traditionellen Be-

¹¹⁴ Vgl. hierzu die Studie von Schönknecht (1997), die biographieanalytisch Professionsentwicklungsverläufe rekonstruiert.

¹¹⁵ Dies übrigens ohne eine existentielle Krise in der Arbeits- und Berufszufriedenheit zu erleben (vgl. Gehrman 2003). Hierzu sind auch die Ergebnisse von Koring (1989) beachtenswert, der professionelles pädagogisches Handeln hermeneutisch erforscht und auch hier Externalisierungstendenzen aufzeigen kann.

rufsbild, das die professionelle Lehrkraft als Bezugsperson einer Klasse¹¹⁶, aber nicht als Mitglied einer Organisation bzw. die Rolle einer Lehrkraft nicht in dieser Doppelfunktion sieht, nicht überraschend. Es überwiegen bei den Studierenden¹¹⁷ weiterhin hohe Autonomieerwartungen an den Beruf, die den in aktuellen Berufsleitbildern formulierten Anforderungen nur partiell entsprechen.

Esslinger (2002) geht in ihrer Studie zum Passungsverhältnis des Berufsverständnisses von Lehrpersonen und Schulentwicklung davon aus, dass fünf dem Berufsverständnis von Lehrkräften inhärente Aufgabenbereiche eine besondere Bedeutung für die Schulentwicklung haben können. Dabei möchte Esslinger mit ihrer Arbeit folgende These prüfen: „Passungen zwischen den Berufsauffassungen und den Tätigkeitsfeldern von Schulentwicklung erleichtern deren Implementation“ (ebd., 13). Für die Untersuchung filterte sie folgende Kompetenzbereiche aus qualitativen Interviews mit Lehrkräften heraus, die später in einer quantitativen Befragung erhoben wurden:

- Kooperieren
- Planen
- Innovieren
- Lernen
- Evaluieren (im Fragebogen bei Esslinger allerdings als Beurteilungskompetenz erhoben).¹¹⁸

Esslinger wählt für ihr Design bewusst solche Aufgabenfelder, die bereits im Berufsverständnis etabliert sind bzw. über eine lange semantische Tradition in Ausbildungsordnungen verfügen (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Allerdings zeigen sich in der Studie von Esslinger die Schwierigkeiten der Uneindeutigkeit des Kompetenzbegriffs. Die Planung von Unterricht ist nicht mit der Planung eines beliebigen anderen Ereignisses gleichzusetzen, beispielsweise der Planung eines Programms zur Schulentwicklung. Ebenso ist das Lernen, gefasst als Kompetenz, insofern problematisch, als die

¹¹⁶ Ganz im Sinne der geisteswissenschaftlichen Tradition der Erziehungswissenschaft, in der der pädagogische Bezug im Vordergrund der Überlegungen stand. In ihm wurde die Keimquelle der Bildungsgemeinschaft gesehen (vgl. Nohl 2002).

¹¹⁷ Dies kann anhand der Ergebnisse einer kleinen explorativen Studie, die sich auf einige wenige erziehungswissenschaftliche Seminare der Universität Dortmund beschränkt, illustriert werden: In diesen Veranstaltungen wurden Lehramtsstudierende hinsichtlich der Bedeutung und des Kenntnisstands unterschiedlicher curricularer Bausteine des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums befragt. Ein interessantes Ergebnis war, dass Lehramtsstudierende Aspekten der Schulentwicklung deutlich weniger Bedeutung beimessen als beispielsweise Aspekten des Unterrichtens, der Beurteilung oder der Diagnostik. Zu ähnlichen Ergebnissen kam zuvor auch Heinz (2003) in einer Befragung von Lehramtsanwärtern in Studienseminaren der Primarstufe.

¹¹⁸ Beurteilung ist bei Lehrkräften anders konnotiert als Evaluation. Insofern ist fraglich, ob der Begriff Evaluationskompetenz hier überhaupt auf die schulentwicklungsbezogene Evaluationskompetenz angewendet werden kann. Immerhin kann aber aus PISA 2003 die Aussage getroffen werden, dass nach Schulleitungsangaben kaum Verfahren der Evaluation angewendet werden (vgl. PISA-Konsortium 2004, 307).

Fähigkeit zu Lernen auf ganz unterschiedliche Bereiche und Normsysteme¹¹⁹ bezogen sein kann (vgl. Steiner 2001). Ähnlich unbestimmt bleibt das, was eigentlich Innovationskompetenz umschließen soll. Die von Esslinger vorgeschlagene Begriffsbestimmung scheint eher eine Addition verschiedener Fähigkeiten zu sein, die dann unter dem Begriff der Innovationskompetenz als Sammelbegriff von „unbestimmten“ Teilkompetenzen subsumiert werden. Trotz dieser Unschärfen liefert die Studie interessante Einsichten und Erkenntnisse. Aus den Urteilen der befragten Lehrer, die sich auf generalisierende Einschätzungen über andere Lehrpersonen bzw. den Berufsstand beziehen, also keine „Selbsteinschätzungen“ (Esslinger 2002, 255) sind, ergibt sich folgendes Bild: Lehrpersonen denken über ihre Kollegen und Kolleginnen, dass sie im hohen Maße planungskompetent (70,7%) und lernfähig (60,9%) sind. Etwas mehr als die Hälfte hält Lehrer für innovationskompetent (54,3%). Evaluations- und Kooperationskompetenz sind im Gegensatz dazu in den Einschätzungen mit 37,7% und 39,8% deutlich geringer ausgeprägt (vgl. ebd., 257).

Fügt man die beiden Studien von Söll und Esslinger in heuristischer Absicht zusammen, zeigt sich, dass Lehrkräfte ihren Kollegen und Kolleginnen einerseits für Teilbereiche schulentwicklungsrelevante Kompetenzen zuschreiben, andererseits die Gelingenbedingungen von Schulentwicklungsprozessen zumeist in externen Bedingungsfaktoren vermuten. Zusammengefasst heißt dies, dass Lehrkräfte nicht aufgrund mangelnder Fähigkeiten Schwierigkeiten bei der Teilhabe an Schulentwicklungsprozessen haben (die in der Studie von Esslinger allerdings noch sehr nah an traditionellen Lehrerbildern erfragt wurden), sondern aufgrund ungünstiger, extern verursachter Rahmenbedingungen.¹²⁰

Angesichts dieser Ergebnisse bleibt die Frage bestehen, ob Lehrkräfte ihre Fähigkeiten hinsichtlich der neuen Anforderungen komplexer Schulentwicklung überhaupt sinnvoll, d.h. realitäts- und aufgabenbezogen einschätzen können, zumal begründet angenommen werden kann, dass die Kenntnisse über die künftigen Entwicklungsaufgaben von Schulen noch nicht umfassend bekannt sind.

In der nachstehenden Betrachtung eines konkreten Bereichs der Schulentwicklungsarbeit, in der – wie bei Söll von Lehrkräften bereits eingefordert – neue Gremien eine

¹¹⁹ Der Kompetenzbegriff hat nicht die eindeutig positive Konnotation, die ihm bisweilen unterlegt wird. Ein Beispiel aus eigener Berufserfahrung als Lehrkraft in einem Jugendgefängnis: Ein jugendlicher Straftäter mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache wird auf Grund mehrerer Diebstahlsvergehen inhaftiert. Während seines 1 ½ jährigen Gefängnisaufenthaltes erwirbt er sich in der gefängniseigenen Schule Kenntnisse der deutschen Sprache in Wort und Schrift. Ein Jahr nach seiner Entlassung wird er erneut für mehrere Jahre inhaftiert. Auf die Frage danach, ob er während seines letzten Gefängnisaufenthaltes nichts gelernt habe, gibt er an, dass er ohne Zweifel viel gelernt habe. Er sei nun nicht mehr wegen einfacher Diebstähle inhaftiert worden, sondern wegen Scheckbetrugs.

¹²⁰ Dies ist allerdings sehr allgemein formuliert, und es gilt die Varianz zwischen Lehrerkollegien zu solchen Einschätzungen zu berücksichtigen, wie Esslinger (2002, 287f.) dies auch vornimmt.

besondere Rolle spielen, kann diese These untermauert werden. Dabei handelt es sich um den Einsatz schulischer Steuergruppen zur Schul- und Qualitätsentwicklung, der mittlerweile in Niedersachsen (vgl. Berkemeyer/Holtappels 2005) und Nordrhein-Westfalen (vgl. Feldhoff 2004) in ersten Studien untersucht worden ist. In den genannten Studien wurden, ausgehend von zunächst programmatisch (vgl. Rolff 2001; Berkemeyer/Rolff 2005) und qualitativ heuristisch formulierten Handlungsfeldern schulischer Steuergruppen (vgl. Hermann 2000), deren Mitglieder hinsichtlich der von ihnen absolvierten Fortbildungen sowie deren Wirkungen auf ihr eigenes professionelles Handeln bzw. Selbstverständnis befragt. Unter gegebenen Ausgangsannahmen sollen folgende Handlungsfelder von Steuergruppen besetzt werden können:

- Zielklärung
- Planung und Koordination
- Teambildung
- Moderation und Präsentation
- Initiierung und Begleitung von Bestandsaufnahmen und Evaluationsmaßnahmen
- Information des Kollegiums

In der Studie zur Steuergruppenarbeit im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“ (Niedersachsen) konnte gezeigt werden, dass die Mehrheit der befragten Steuergruppenmitglieder durch die Arbeit in der Steuergruppe ihren Angaben nach professioneller geworden ist. Für diesen Effekt messen sie den Fortbildungen eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Berkemeyer/Holtappels 2005). Die erfassten Items, die zu einer Skala „Professionalisierung“ zusammengefasst werden konnten, bilden wichtige Fähigkeiten für die Entwicklung von Einzelschulen durch die Arbeit in einer Steuergruppe¹²¹ ab; sie lauteten „differenziertere Wahrnehmung der Schulentwicklung“, „Erweiterung des Fachvokabulars“, „verbesserte Fähigkeit zur Orientierung an externen Vorgaben“ (hier gemeint der niedersächsische Orientierungsrahmen) und „vermehrte Reflexion der eigenen Arbeit“. Darüber hinaus konnten Interviews die oben formulierte Vermutung, dass Lehrpersonen ihren Qualifikationsbedarf nicht immer korrekt bzw. realitäts- und aufgabenbezogen einzuschätzen vermögen, erhärten. Eine große Anzahl der interviewten Personen sah zunächst keine Notwendigkeit, an Fortbildungen teilzunehmen, die nicht unmittelbar pädagogische und unterrichtsrelevante Bezüge zum Inhalt hatten. Erst im Verlauf einiger Sitzungen (siehe Anm. 17) und entsprechenden Erfahrungen in dem Entwicklungsprozess der jeweiligen

¹²¹ Flankiert wurde die Entwicklung von Steuergruppen durch eine eigens dafür konzipierte einjährige Fortbildungsreihe, die 6-8 1½-tägige Sitzungen enthielt.

Steuergruppenarbeit wurde die Bedeutung der einzelnen Fortbildungsmodule erkannt. Feldhoff (2004) konnte berichten, dass nach Selbsteinschätzung von Steuergruppenmitgliedern sie in den o.g. Fortbildungsmodulen deutliche Lernzuwächse erlebt haben, was u.a. darauf zurückzuführen gewesen sei, dass das Gelernte auch anwendungsbezogen eingesetzt werden konnte.¹²² Vor allem die Kompetenz der Organisation und Planung – die in der Studie von Esslinger als stärkster Kompetenzbereich für die Schulentwicklung angegeben wurde – hat sich nach Angaben der Steuergruppenmitglieder nach der Fortbildung deutlich verbessert. Dies spricht für die weiter oben formulierte Forderung, Kompetenzen stärker für einzelne Handlungsfelder zu konkretisieren. Als Zwischenresümee lässt sich daher festhalten, dass die Bewältigung bzw. professionelle Gestaltung des i.w.S. eigenen Arbeitsplatzes eine höchst anspruchsvolle Tätigkeit ist und von einer überwiegenden Zahl an Lehrkräften kompetent geleistet wird, sich aber deutlich von denjenigen Fähigkeiten unterscheidet, die für die Gestaltung schulischer Entwicklungsprozesse benötigt werden und deshalb nicht einfach (im Sinne einer universellen Kompetenz) übertragbar sind.

Wenngleich die bisherigen Ausführungen nur einen Ausschnitt aus weiteren, für eine umfassendere Bearbeitung noch zu berücksichtigenden Studien darstellen, lassen sich dennoch einige wichtige Schlussfolgerungen ziehen. Dabei kann auf die bereits zu Beginn des Kapitels formulierten Voraussetzungen bzw. Fähigkeitspotentiale, die nun durch die angeführten Studien z.T. bestätigt und teilweise ergänzt werden, Bezug genommen werden. Dort, wo dies nicht gelingt, werden weitere Untersuchungen angeführt, die bisher noch nicht berücksichtigt wurden.

- Wahrnehmung von Umweltanforderungen; in negativer Form als Wahrnehmung von Umweltblockaden bei Söll (2002). Hier ist auch die Studie von Brüsemeister (2003) aufschlussreich, in der er unterschiedliche Aufmerksamkeitsreichweiten von Lehrpersonen in Modernisierungsprozessen unterscheidet.
- Transformation dieser Anforderungen in anschlussfähige Sätze für das eigene System (die jeweilige Einzelschule); als Informierung, Kommunikationsarbeit und Anwendungsbezug (vgl. Feldhoff 2004; Berkemeyer/Holtappels 2005).
- Wahrnehmung der eigenen Organisation; als differenzierte Wahrnehmung der Schulentwicklung (vgl. Berkemeyer/Holtappels 2005).
- Anfertigung von methodisch geleiteten Selbstbeschreibungen (Schulprofil, Bestandsaufnahme, Bilanzierung, Evaluation etc.) und gegebenenfalls Abgleich mit Fremdbeschreibungen (so beispielsweise bei Hospitationen im Kontext eines Peer-

¹²² Vgl. insbesondere zur Bedeutung des Anwendungsbezugs von Wissen für den Kompetenzerwerb die theoretischen Skizzen von Plöger (2006).

- Reviews oder von Inspektionsbesuchen). Diese sind pragmatisch formuliert (vgl. Rolff 2001) und empirisch erstmalig in Ansätzen bei Langer (2005) untersucht.
- Interpretation dieser Daten und Ableitung von Zielen (Schulprogramm, Jahresplan, Projektplan). Hiermit sind auch statistisch-methodische Kenntnisse gemeint, die bislang immer noch vernachlässigt bzw. gar nicht erst berücksichtigt werden. Nähere Aufschlüsse sind hier im Kontext von Rückmeldestudien zu „Large-scale-assessments“ zu erwarten.
 - Kenntnisse über Mittel und Methoden, die für die Zielerreichung einzusetzen bzw. anzuwenden sind; als Professionalisierungseffekt konnte dies in der Niedersachsen-Studie gezeigt werden (vgl. Berkemeyer/Holtappels 2005).

Es gilt zu berücksichtigen, dass theoretisches wie auch empirisches Wissen (vgl. hierzu auch die Überblicke bei Holtappels 2003 und Dalin 1999) nur eine Ressource für den Aufbau kompetenter Handlungsmuster und -verläufe im Kontext von Schulentwicklungsprozessen sein kann. Die Relationierung dieses Wissens mit eigenen Erfahrungen ist für den Aufbau von Kompetenzen unabdingbar (vgl. Plöger 2006). Die projektbegleitenden und langfristig angelegten Fortbildungen wie in Niedersachsen (Qualitätsentwicklung in Netzwerken) und Nordrhein-Westfalen (Modellvorhaben Selbstständige Schule) tragen diesem Umstand bereits mit Erfolg – wie gezeigt werden konnte – Rechnung.

Im Folgenden soll nun ein möglicher Weg des Kompetenzerwerbs für Schulentwicklungsprozesse für die 1. Phase der Lehrerausbildung am Beispiel des Modellversuchs Berufspraktisches Halbjahr an der Universität Dortmund aufgezeigt werden.

5.4 Schulentwicklung: Analyse von Schulprofilen. Erweiterung des Kompetenzprofils durch Forschendes Lernen

Die mehr als dreißigjährige Debatte (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) um Innovation von Schule und Dynamisierung ihrer Entwicklung, bei gleichzeitiger Steigerung ihrer Leistung, Qualität und Standards, ist gekennzeichnet durch die gegenläufigen Ansätze einer bildungspolitischen, administrativ verordnenden (Top-down) und einer bei 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 Reformimpuls 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 einem multivariablen 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 ist. 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“ (Rolff u.a. 2000, 13 f.).

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

| 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 Konferenzformen | Einrichtung von Möglichkeiten zur Supervision durch externe Berater | Entwicklung - 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 Konfliktlösungsstrategien, 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) | | |

Abb. 11: Aspekte von Schulentwicklungsprozessen

Bei der Durchsicht dieser Auflistung wird 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 *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 bilden können.

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 Größenordnung, andererseits die systemischen Zusammenhänge von Entwicklungsprozessen. Anhand 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 |

HABENTWIDREFORMPHASEN.PPT

U. Carle 11-98

Abb. 12: „Mittelfristiges zeitlich-inhaltliches Phasenschema für schulische Strukturreformen“

Im Kontext dieser übergreifenden Prozesse der Entwicklung von Einzelschulen erwächst für Lehrerinnen und Lehrer eine zusätzliche Verantwortung. Die beschränkt sich nicht mehr allein auf die Verpflichtungen ihrer traditionellen Handlungsfelder (vgl. Apel/Sacher 2002), sondern darüber hinaus auf die Steuerung und kooperativ angelegte Führung der Einzelschule einschließlich der Bereitschaft zur Innovation. Die Kompetenzverlagerungen und -erweiterungen bedürfen gut ausgebauter und professionalisierter Unterstützungssysteme. Dazu zählt an der Profession orientierte Erstausbildung (1. und 2. Phase) genauso wie die Lehrerfort- und -weiterbildung.

Da bislang kaum hinreichendes „Organisationswissen“ für Schulentwicklungsprozesse seitens der Lehrer verfügbar ist¹²³ (vgl. Fried 2003), wird es zunehmend bedeutsamer, bereits in der Erstausbildung die Auseinandersetzung mit Themen der Schulentwicklung zu suchen, um so systematisches „Organisationswissen“ zu erzeugen (vgl. zur Wahl prioritärer Themen Keuffer/Oelkers 2001) und Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass

1. die Entwicklung des Berufsbild nicht einseitig auf den Unterricht fokussiert bleibt,
2. die unterschiedlichen Rollen im System Schule erfasst werden können,
3. eine Analyse der eigenen Kompetenzen und der Erwartungen, die mit der Definition der eigenen Rolle zwischen den Ebenen Organisation und Profession verbunden sind,
4. die Entscheidungsketten bzw. Entscheidungsverläufe, die von der Ebene der Organisation ausgehen, auf ihre Folgen für die Profession hin abgeschätzt werden können und
5. es nachhaltige Konsequenzen für den Berufsstand hat, wenn die Autonomie pädagogischer Entscheidungen als Professioneller eingeschränkt wird.

Eine mögliche Konkretisierungsform für die Erstausbildung bietet Carle (2000) mit der Rezeption der anglo-amerikanischen Diskussion an. Die dort genannten Reformaufgaben für eine Professionalisierung von Lehrern spiegeln auch die Anforderungen für die deutschen Aufgaben in diesem Prozess wider. Sechs wesentliche Aspekte werden von ihr herausgestellt:

„Sie (die Reformaufgaben; der Autor) müssen Lehrer mit konkreten Aufgaben der Lehre, Beurteilung, Beobachtung und Reflexion beschäftigen, die ihnen die Prozesse von Lernen und Entwicklung erhellen.

¹²³ Wissen über Schulentwicklung (als Teilgebiet Allgemeiner Didaktik und Schultheorie innerhalb der Subdisziplin Schulpädagogik) ist bei vielen Lehrern/Lehramtsanwärtern schlicht nicht vorhanden (vgl. Heinz 2002). Schulentwicklung und die sich anschließenden Handlungsfelder haben sich weder thematisch noch forschungsmethodisch in den curricularen erziehungswissenschaftlichen Kanon der 1. und 2. Ausbildungsphase einschreiben können. Insofern ist auch nicht zu erwarten, dass Wissen über Prozesse, Methoden usw. der Schulentwicklung sich im Berufsverständnis des Lehrers verankern. Aufgrund dieser Wissens- und Orientierungsdefizite wird es besonders schwierig, sinnvolle Fort- und Weiterbildungen anzubieten, die nicht nur zu Irritationen und Abwehrhaltungen führen (vgl. die Ausführungen zum „Cultural clash“ bei Altrichter 2000).

Sie müssen auf beteiligten-orientierter Forschung, Reflexion und Experimentieren gegründet werden.
Sie müssen kooperativ sein, [...]
Sie müssen an der Arbeit der LehrerInnen mit ihren SchülerInnen anknüpfen und davon abgeleitet werden.
Sie müssen nachhaltig, ausdauernd, intensiv und unterstützend sein, indem sie gegenseitiges Modellieren, Coachen und Problemlösen in der Gemeinschaft praktisch erfordern.
Sie müssen mit anderen Aspekten der Schulveränderung verbunden sein“ (Darling-Hamond/McLaughlin 1995, 597; zitiert nach Carle 2000, 47 f.).

Die genannten Reformaufgaben lassen sich als phasenübergreifendes Kompetenzprofil für den gesamten Professionalisierungsprozess verstehen. Ein sich so verstehendes Kompetenzprofil leistet zweierlei: Zum einen liefert es Orientierungshilfen bei der Etablierung eines professionellen Leitbildes, das als kommunikative Schnittstelle für alle an der Ausbildung beteiligten Institutionen fungieren kann (vgl. Fried 2003), und zum anderen ist es eine Vorgabe für die Gestaltung von Operationalisierungen zur Erreichung jeweiliger Kompetenzstufen (vgl. Berkemeyer/Schneider 2003).

Systematische Fort- bzw. Weiterbildung gehören mittlerweile zum Kern eines jeden Schulentwicklungsprojekts. Dabei werden die Schwerpunkte zumeist auf die Themenbereiche des „Projekt- bzw. Qualitätsmanagements“ sowie „Unterrichtsentwicklung“ gelegt. Erste Erfahrungen aus so angelegten Projekten liegen in Form zweier Evaluationsberichte für das nordrhein-westfälische Schulentwicklungsprojekt „Schule & Co.“ vor (vgl. Bastian/Rolff 2001; 2002; Hermann 2001).

Vor dem Hintergrund, dass zunehmend Lehrer in Schulentwicklungsprozesse eingebunden sein werden, stellt sich die Frage, wann, wo und wie das entsprechende Wissen erworben werden soll. Die bislang unterste Ebene für Schulentwicklungsprojekte liegt auf der Ebene der Einzelschule und fällt somit in den Bereich der Fort- und Weiterbildung von zumeist langjährig beschäftigten Lehrkräften und schließt damit die 1. und 2. Lehrerausbildungsphase aus. Das Praxisstudienkonzept des Berufspraktischen Halbjahres (BPH), verstanden als ein Baustein in einem umfassenden Professionalisierungsprozess (vom Novizen zum professionellen Lehrer), geht der Frage nach, wie 1. Studierenden, die den Lehrerberuf ergreifen wollen, schon in der Phase universitärer Lehrerausbildung Einblick in solche Prozesse ermöglicht werden und 2., in welchem hochschuldidaktischen Lehr-Lern-Arrangement Studierende an solchen Prozessen partizipieren können.

D.h., dass Studierende neben der Möglichkeit, sich mit Forschungsergebnissen einer ausdifferenzierten und institutionalisierten Form von Schulentwicklungsforschung zu befassen, mit Hilfe entsprechend vorbereiteter und begleiteter schulpraktischer Studien Gelegenheit erhalten, in der schulpädagogischen Praxis Fragen zur Schulentwicklung

nachzugehen. Dies setzt aber grundlegend 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 um die Perspektive des kritischen, analysierenden Beobachters erweitert wird (vgl. zur Einstellungsänderung von Studierenden die Ausführungen von Blömeke 2004, 65). Im Praxisstudienkonzept des Berufspraktischen Halbjahres geht es daher nicht nur um ein „experimentelles Erproben des eigenen Wissens durch Umwandlung in Handlung“ (Alt-richter/Lobenwein 1999, 179), sondern um den Erwerb von Reflexionsformen und empirischen Forschungsmethoden (am Fall orientiert), die im Sinne von Schön (1987, 322) auf wissenschaftlich reflektiertes, professionelles Handeln im Lehrberuf vorbereiten.

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Schulentwicklungsprozessen lag für die Studierenden in der Erstellung einer Schulprofilanalyse. Zu Beginn des Modellprojektes im Februar 1999 lag der Schwerpunkt der Schulprofilanalysen (vgl. Glumpler 1999) noch in der Dokumentation und Analyse des Entwicklungsstandes einer gesamten Schule (Pilotphasen I und II). Unter anderem vor dem Hintergrund dieser gewonnenen Daten und einer Erweiterung des empirischen Methodenrepertoires rückten in der darauf folgenden Pilotphase III Einzelfälle schulischer Entwicklungsprozesse mehr und mehr in den Vordergrund der Schulprofilanalysen. Diese differenzierten Untersuchungen von Einzelprojekten in der Schulentwicklung umfassten zunehmend folgende Aspekte:

1. laufende 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.

In welchen Entwicklungsschritten sich diese Annäherung an Prozesse Forschenden Lernens in der Auseinandersetzung mit Fragen der Schulentwicklung vollzog, wird in den Inhaltsanalysen der studentischen Arbeiten untersucht, analysiert und ausgewertet.

Zwischenergebnis

In diesem Kapitel konnte aus berufsforschender Perspektive theoretisch und empirisch rekonstruiert werden, welche „Schulentwicklungskompetenzen“ Lehrkräfte, gemessen am Entwicklungsstand ausgewählter Referenzbeispiele an Schulentwicklungsprojekten berufsbegleitend entwickeln müssen, auf welche Wissensbasis sie aus den beiden

Lehrerausbildungsphasen zurückgreifen können und mit welchen Einstellungen (Haltungen, Sinnfragen, Bedeutungszuschreibungen) diese Schulentwicklungsprozesse von ihnen bewertet werden. Vor dem Hintergrund dieser Befundlage, einer Diskussion über das Verhältnis von Organisation und Profession und einem kritisch-reflektierenden Blick auf das Berufsprofil von Lehrern, in dem diese Seite des Berufsrollenverständnisses ausgeblendet bzw. marginalisiert ist, konnte die Frage gestellt werden, ob Schulentwicklung nicht bereits ein erziehungswissenschaftlicher Studienbestandteil der ersten Ausbildungsphase an Hochschulen sein könnte.

Am Beispiel der Analyse von Schulprofilen ist daher diskutiert worden, welche Potentiale in der hochschuldidaktischen Konzeption des Forschenden Lernens für den Aufbau von „Schulentwicklungskompetenz“ bereits in der Phase des Studiums liegen.

Kapitel 6 Forschungsmethodologie: Qualitative Sozialforschung

Im sechsten Kapitel werden zunächst methodologische Überlegungen zur Stellung Praxis entwickelnder Forschung innerhalb qualitativer empirischer Sozialforschung angestellt und die Bedeutung dieses Ansatzes im Anschluss an Wildt (1993) für Studiengangsentwicklungsprozesse diskutiert. Zum einen geschieht dies in Ableitung von der von Lewin (1968) eingeführten Aktionsforschung („Tat-Forschung“, „Human relation research“), einer Darstellung der Rezeption dieses Forschungsansatzes durch die Kritische Erziehungswissenschaft (Klafki) und einer sich etablierenden Hochschuldidaktik (Haag) in den 1970er-Jahren, zum anderen in Abgrenzung zum empirisch-analytischen Forschungsansatz, der versucht, über deduktive Schließungsverfahren auf der Grundlage allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten Erklärungen über vorgefundene Phänomene zu finden, die aus bereits zuvor erstellten Theorien abgeleitet werden. Obwohl vom Aktionsforschungsansatz bedeutsame Impulse für die Organisationsentwicklung (vgl. French/Bell (1994) ausgegangen sind, steht dieser Forschungsansatz im Spektrum sozialwissenschaftlicher Methoden, aufgrund der geringen Distanz von Forschern und Beforschten, immer wieder zur Disposition (vgl. in diesem Zusammenhang vor allem die Ausführungen von Altrichter (1990, 2003) und Altrichter/Gstettner (1993) über die Bedeutung der Aktionsforschung in der bzw. für die Lehrerbildung). Im Gegensatz zu dieser Paradigmendiskussion in der empirischen Sozialforschung, in der es nahezu ausschließlich um die Frage nach den Grenzen des Anwendungsbezugs und der Interventionsmöglichkeiten im Forschungsfeld ging, eröffnet an dieser Stelle der Blick auf die Konzeption des „mode2 Forschungsparadigmas“ eine grundsätzlich neue Sichtweise auf die Wissenschaftsorganisation und die daraus hervorgehende Forschung. Vor dem Hintergrund der Frage nach den Bedingungen einer „new production of knowledge“ gewinnt die Konzeption des „mode2-Forschungsparadigmas“ und die Etablierung anwendungsbezogener Forschung und Wissensproduktion neben einer traditionell disziplinär orientierten „mode1-Forschung“ seit Mitte der 1990er-Jahren zunehmend an Bedeutung.

Die methodischen Entscheidungen und die Entwicklung des eigenen Forschungsdesigns sind primär an der Fragestellung und den Zielsetzungen der Untersuchung orientiert und auf den theoretischen Forschungsrahmen abgestimmt. Dabei bestimmt die gewählte Perspektive, welche Formen der Datenerhebung und -auswertung für die Erreichung des Ziels und die Beantwortung der zentralen Fragestellung bzw. Fragestellungen adäquat sind. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, Ergebnisse von Prozessen Forschenden Lernens, die sich in schriftlichen Analysen von Schulprofilen Studierender innerhalb eines Praxis entwickelnden Prozesses manifestieren, inhaltsanalytisch zu untersuchen. Dabei werden die Arbeitsergebnisse nicht nur als Produkt individueller Lernprozesse der Studierenden analysiert, sondern vor dem Hintergrund spezifischer, auf diesen forschenden Lernprozess hin abgestimmte Szenarien innerhalb thematischer, für diesen Studiengang neu zugeschnittener, curricularer Bausteine (vgl. Schneider/Wildt 2001) betrachtet und analytisch kategorisiert (vgl. Huber 1998b,

der diese Lernprozesse innerhalb eines hochschulischen, und insofern als wissenschaftsbezogenen Sozialisationsprozess verortet, und bei Bourdieu (1976) unter dem Begriff „Habitus“ bzw. „Habitusentwicklung“ firmiert). Die sich ergebenden qualitativen Entwicklungen studentischer Arbeiten (Learning outcomes) stehen dabei zum einen in engem Zusammenhang mit den sich entwickelnden Ausbildungsstrukturen in der Praxis, zum anderen mit dem Wechselspiel von Lehr-Inputs und Lern-Outputs in einem dynamischen Lehr-Lern-Arrangement. Dieses Wirkverhältnis lässt sich methodisch aber nicht im Sinne des empirisch-analytischen Paradigmas im Ausschluss wirkmächtiger Variablen erfassen und in einem kausal-positivistischen Erklärungszusammenhang abbilden. Insbesondere durch den Prozesscharakter des Forschungsgegenstandes lässt die Methode der Inhaltsanalyse als sinnrekonstruktives und formativ-evaluatives Verfahren unter didaktischer Zielsetzung „nur“ heuristische Aussagen über studentische Lernprozesse, in Abhängigkeit von entsprechenden didaktischen Dispositionen, zu, ist aber prinzipiell für weitere empirische Prüfungen zugänglich.

6.1 Grundannahmen und Merkmale qualitativer Sozialforschung

Eine umfassende Darstellung und Diskussion der Grundannahmen und Merkmale qualitativer Sozialforschung wie auch eine kritische Reflexion quantitativer Sozialforschung ist im Rahmen vorliegender Arbeit weder leistbar noch beabsichtigt und ist bereits an anderer Stelle erfolgt (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2000, Lamnek 1995a, Brüsemeister 2000, Bortz/Döring 2002). Erfolgen soll allerdings eine auf die Untersuchungsfrage gerichtete Erläuterung zentraler Gesichtspunkte, die sowohl für das Verständnis qualitativer Forschungsmethodologie selbst wie auch für die Methodenauswahl dieser Untersuchung konstitutiv sind. Nach Lamnek (1995a, 30) und Lüders/ Reichertz (1986, 90f.) spiegelt die Bezeichnung qualitative Sozialforschung keine homogene Forschungsprogrammatisierung wider, sondern ist ein Sammelbegriff für eine Vielzahl von Forschungsansätzen, die sich zunächst als Gegenbewegung zur Paradigma quantitativer Sozialforschung verstanden und sich mittlerweile zu einer alternativen und eigenständigen Forschungsmethodologie unterschiedlichster Forschungsstrategien ausdifferenziert hat (vgl. Früh 1992, Kleining 1995) und in unterschiedlichen Disziplinen Anwendung findet.¹²⁴ Trotz der vorfindbaren Heterogenität der Ansätze im Hinblick auf die spezifische Forschungsperspektive wie ihre theoretische Herleitung und Verortung

¹²⁴ Ein Beleg für die umfangreiche Rezeption qualitativer Forschungsmethoden sind u.a. an Hand folgender Auswahl von Handbüchern und Sammelbänden abzulesen: Friebertshäuser/Prengel 2003, Diekmann 1995, Flick/Kardorff/Steinke 2000a, Bohnsack 1991, Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, König/Zedler 1995, Garz/Kraimer 1991, Heinze 2001, Hoffmeyer-Zlotnik 1992, Lamnek 1995a, 1995b,

besteht innerhalb der qualitativen Sozialforschung ein Konsens über folgende Grundannahmen (vgl. Steinke 1999, Lamnek 2005):

Eine wesentliche Grundannahme qualitativer Sozialforschung ist das so genannte „interpretative Paradigma“ (vgl. Lamnek 1995a, 42ff.), das im Gegensatz zum „normativen Paradigma“ quantitativer Sozialforschung davon ausgeht, dass sich soziale Wirklichkeit nur erschließen lässt durch ein Begreifen individueller Sichtweisen „von innen heraus“ und der verstehenden Deutung des „gemeinten Sinns“ der Aussagen und Handlungen sozialer Akteure¹²⁵ im sozialen Feld unter der „Prämisse von der Interaktionsbedingtheit individueller Bedeutungszuschreibungen“ (Hoffmann-Riem 1980, 342). Diese Sichtweise auf soziale Wirklichkeit als Prozess der kommunikativen Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen geht auf die Annahmen des symbolischen Interaktionismus zurück, in der die Konstitution sozialer Wirklichkeit ein (Zwischen-)Ergebnis von Interaktion, also dem Prozess der Herstellung von Bedeutungen und Sinnzusammenhängen zu einer gemeinsam geteilten Bedeutungszuschreibung, gesehen wird. Die sich aus diesen Kernideen qualitativer Sozialforschung ergebenden Grundannahmen dieses Forschungsparadigmas sind nach Flick/Kardorff/Steinke (2000b, 20ff.) folgende:

Grundannahmen und zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung:

- Soziale Wirklichkeit wird als Resultat der gemeinsamen Herstellung von Bedeutung (Sinn) und Kontext verstanden. Dieser Prozess gewinnt seine Dynamik aus der Veränderung von Bedeutungen in der sozialen Wirklichkeit selbst wie aus den subjektiv notwendigen Konstruktions- und Konstitutionsleistungen zur Herstellung gemeinsam geteilter Bedeutungsgehalte. Insofern gewinnt die qualitative Sozialforschung Bedeutung dadurch, dass sie die jeweiligen subjektiven Konstruktionsprozesse, d.h., subjektiven Sichtweisen und Verarbeitungsprozesse der sozialen Akteure rekonstruktiv zu erfassen sucht.
- Aus der Annahme einer ständigen Herstellung eines gemeinsamen Weltverständnisses geht der Prozesscharakter, die Reflexivität und Rekursivität sozialer Wirklichkeit hervor, die durch Analysen von Kommunikations- und Interaktionsprozessen zugänglich werden.
- Unter diesen Voraussetzungen besagt eine weitere Annahme, dass Aussagen über objektive Lebensbedingungen erst durch subjektive Bedeutungszuschreibungen Relevanz gewinnen und eine Interpretation subjektiv gemeinten Sinns im Verhältnis von „objektiver“ Welt und subjektiv erfahrener Lebenswelt erfordert.

¹²⁵ Es geht also um die interpretative Analyse von interpretativen, oft intransparenten und daher 'unge-
wussten' Leistungen sozialer Akteure.

- In diesem Verhältnis von `objektiver` Welt und subjektiver Lebenswelt wird Realität als soziale Wirklichkeit durch Kommunikation bzw. Interaktion konstituiert, die zum Ausgangspunkt für qualitative Sozialforschung wird, indem sie mit unterschiedlichen methodischen Zugängen versucht, diese subjektiven Konstruktionsprozesse zu rekonstruieren. Insofern wird auch die Datenerhebung als Kommunikationsprozess verstanden, in der der Forscher zu bedeutungsstrukturierenden Daten nur dadurch Zugang erhält, dass er in eine Kommunikationsbeziehung zum Forschungssubjekt tritt.

Kennzeichen qualitativer Sozialforschung, in deren Forschungspraxis sich die Grundannahmen konkretisieren, sollen in Anlehnung an Flick/Kardorff/Steinke (2000b, 22ff.) kurz aufgeführt werden:

- Qualitative Sozialforschung zeichnet sich durch einen Methodenpluralismus unterschiedlicher Ansätze aus, die orientiert an Fragestellung und Forschungsperspektive eine Auswahl ermöglichen.
- Gegenstandsangemessenheit besagt, dass sich methodische Entscheidungen im Forschungsprozess an dem jeweils zu untersuchenden Gegenstand orientieren sollen und bei der Darstellung der Forschungsergebnisse ins Zentrum rücken.
- Dadurch, dass soziale Wirklichkeit eine subjektabhängige Konstruktionsleistung ist, nimmt der interpretative Rekonstruktionsprozess seinen Ausgang in der Orientierung an der Lebens- bzw. Alltagswelt der zu Untersuchenden.
- Dieser Ausgangspunkt macht es notwendig, die jeweiligen Daten in ihrem „natürlichen“ Kontext zu erheben und kontextabhängig zu analysieren und zu interpretieren.
- Kennzeichnend für qualitative Sozialforschung ist die ausdrückliche Berücksichtigung differierender Perspektiven der Beteiligten und dem Versuch, Aufschlüsse über subjektive Sinnstrukturen durch eine Verknüpfung subjektiver und sozialer Bedeutungsgehalte zu erhalten.
- Der Reflexivität des Forschers über sein Handeln und Wahrnehmen im Gegenstandsfeld kommt als Teil des Erkenntnisprozesses eine hohe Bedeutung zu und wird nicht als zu kontrollierende Störgröße verstanden.
- An die Stelle von Kausalschlüssen im Sinne der Isolation einzelner Ursache-Wirkungsrelationen tritt in der qualitativen Forschung ein methodisch kontrolliertes Erkennen und Verstehen von komplexeren subjektiven Sinnzusammenhängen im Nachvollzug von z.B. Fremdperspektiven.
- Dieser Zugang verweist wiederum auf das zentrale Kennzeichen der Offenheit, die sich in dreifacher Hinsicht als Grundhaltung gegenüber den zu untersuchen-

- den Personen, den Untersuchungskontext und der Wahl jeweils angemessener Methoden erweist.
- Der Erkenntnisgewinn qualitativer Forschung liegt zunächst in der Rekonstruktion einzelner Fälle und einer nachfolgenden vergleichenden Analyse von Einzelfällen, die verallgemeinernd z.B. hinsichtlich übereinstimmender Merkmale oder konträrer Positionen zusammengefasst werden.
 - Qualitative Forschung geht davon aus, dass die soziale Wirklichkeit ein subjektiver Konstruktionsprozess ist wie auch der Forschungsprozess darüber ein Konstruktionsprozess des Forschenden ist, dessen Perspektive sowohl auf eine eigene Konstruktion von Wirklichkeit bezogen ist, gleichsam aber auch eine neue, interpretierte Wirklichkeit hervorbringt.
 - In der qualitativen Forschung haben Texte sowohl als Ausgangspunkt für Untersuchungen (Inhalts- bzw. Dokumentenanalysen) selbst als auch in den Auswertungsverfahren (Interviews), in denen die erhobenen Daten z.B. transkribiert oder Beobachtungen und Feldnotizen strukturiert werden, eine exponierte Stellung.
 - Qualitative Forschung verfolgt das Ziel, aus der Interpretation der gewonnenen Daten Hypothesen wie auch Theoriekonstrukte zu entwickeln.

Qualitative Forschung versteht sich als Alternative und/oder Ergänzung zu den etablierten „quantitativen“, standardisierten und zumeist auf Verfahren der Statistik zurückgreifenden Verfahren empirischer Sozialforschung. Ausgangspunkt der Untersuchungen ist die Bedeutung der Intersubjektivität, in der die subjektiven Erfahrungen in der Welt und die Deutung dieser nicht abzutrennen sind von der gemeinschaftlichen, die soziale Wirklichkeit konstituierenden Erfahrung und Bedeutungszuschreibung. Eine „objektive“ Welt bzw. Realität außerhalb handelnder und kommunizierender Akteure tritt als Forschungsgegenstand in den Hintergrund. Der Fokus für Erkenntnisprozesse qualitativer Forschung ist das Verstehen einer aus Überschneidungen von subjektiven Sinnhorizonten und ihren Bedeutungszuschreibungen hervorgehenden Konstruktion einer gemeinsamen sozialen Wirklichkeit.

Entsprechend der dargestellten Grundannahmen und Kennzeichen besteht in der qualitativen Sozialforschung eine spezifische Auffassung über die Relation zwischen Gegenstand und Methode und ist mit der linearen Logik quantitativer Sozialforschung, die vor dem Hintergrund bestehender Theorien Hypothesen als wahr oder falsch zu prüfen sucht, nicht vereinbar. Ebenso trifft die Grundüberzeugung quantitativer Verfahren, die eine Unabhängigkeit des Forschers von Forschungsgegenstand postuliert, in der qualitativen Forschung nicht zu, da der Forscher selbst, wenn auch unter methodischer Kontrolle, Teil des Erkenntnisprozesses ist. Gerade dann, wenn „es um die Erschlie-

ßung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs“ (Flick/Kardorff/Steinke (2000b, 25) geht, ist die Dynamik der Abstimmung der Methode auf den Gegenstand ein entscheidendes Kriterium und Bedingung der Möglichkeit dafür, Aussagen bzw. Erkenntnisse über den Wirklichkeitsausschnitt realitätsnah bzw. -näher hervorbringen und entsprechend analysieren und interpretieren zu können. Insofern nimmt innerhalb des Paradigmas qualitativer Sozialforschung der Ansatz der „Praxis entwickelnden Forschung“ als Interventions- und Innovationsstrategieforschung und Teil eines umfassenderen Aktions- bzw. Handlungsforschungsansatzes eine nicht unbedeutende Stellung ein, auch und gerade dann, wenn sie Wissenschaftskriterien empirisch-analytischer Provenienz nicht zu genügen scheint:

„Handlungsforschung hat eine grundsätzlich andere Funktion als empirisch-analytische Forschung. Die Funktion der Handlungsforschung ist die Veränderung von Praxisfeldern, die der empirisch-analytischen Forschung ist die Bestimmung vorfindlicher Gesetzmäßigkeiten. (...) Solange unter dem emanzipatorischen Wissenschaftsziel von Handlungsforschung Praxis verändert wird, ist die Möglichkeit empirischer Analyse aufgehoben“ (Haeberlin 1975, 673).

6.2 Praxis entwickelnde Forschung im Spiegel der Aktionsforschung und des „mode2“-Forschungsparadigmas

Im Anschluss an Flechsigs hochschuldidaktische Arbeiten und deren Übertragung auf den Bereich schulischer, insbesondere didaktischer Innovationen in den 1970er-Jahren (vgl. Flehsig 1974; 1975) verfolgt nach Einschätzung von Dauber/Fuhr (2002b) eine „Praxis entwickelnde Forschung“ einen integralen, Praxisentwicklung und Forschung integrierenden Ansatz, der mit der Zielvorstellung gekoppelt ist, eine „Verbindung von Erkenntnisgewinnung und der Entwicklung und Durchführung konkreter pädagogischer Praxis“ herzustellen (ebd. 15) und subjektive wie objektive, individuelle wie kollektive „Dimensionen im Forschungsprozess und im praktischen pädagogischen Geschehen“ mit einzubeziehen (ebd. 15).¹²⁶ Nach Fuhr (2002) handelt es sich bei dieser Form einer Praxis entwickelnden Forschung im Gegensatz zu üblichen empirischen Datenerhebungsverfahren nicht um eine spezifische Forschungsmethode im engeren Sinne, sondern um ein Forschungsverfahren, ein Konzept, das einen (Handlungs-)Rahmen angibt, „wie Praxis in wissenschaftlich nachvollziehbarer und überprüfbarer Weise entwickelt und wie gleichzeitig oder im Anschluss daran Erkenntnisse von verschiedener Reichweite gewonnen werden können“ (ebd., 78). Der Ansatz Praxis entwickelnder Forschung legt es durch die Dynamik der Rollenkonstellationen bzw. -wechsel zwischen forschender und Praxis entwickelnder Position bzw. Perspektive nahe, „über die

¹²⁶ Moser (1995, 58ff.) sieht in den Ansätzen, wie er sie nennt, „Praxisforschung“, eine Weiterentwicklung der Aktionsforschung, die allerdings im Gegensatz zu einer an der „kritischen Sozialforschung orientierten Aktionsforschung [...] politisch sehr viel weniger ambitioniert sind“ (ebd., 60).

herkömmliche Diskussion von Forschungsmethoden“ hinauszugehen und für die Prozesse selbst (Lehr-Lernarrangements, Unterstützungsleistungen, Rollenwechsel von Studierenden und Mentoren etc.) Strategien für programmatische wie situationsangemessene Abstimmungen und Nachsteuerungen zu erarbeiten bzw. vorhandene bereitzustellen. Im Modellprojekt Berufspraktisches Halbjahr (BPH) tritt der Aspekt der Aushandlung von Rollen, entsprechender Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten zwischen Lehrenden, Mentoren, Schulleitung, Studierenden und Lehrenden der 2. Phase, die insbesondere auf die Gestaltung von Lernprozessen (formatiert durch Forschen) der Studierenden zielen, in der Entwicklung der Praxis als Bedingung der Möglichkeit für Veränderung von Lernen stärker in den Vordergrund als in „normalen Forschungsprozessen“, in denen Interventionen erst nach Abschluss des Forschungsprozesses möglich sind¹²⁷. Dieser Aushandlungsprozess ist allerdings durch die Intention der Formatierung des Lernens auf Forschen als eine wissenschaftsorientierte Lernentwicklungsperspektive beschränkter¹²⁸ als im Aktionsforschungsansatz, in dem vor dem Hintergrund gesellschaftskritischer Perspektiven der Dynamik der Rollenkonstellation durch eine Art alternierende Theorie-Praxis-Transfervorstellung eine hohe Bedeutung zugemessen wurde. Praxis entwickelnde Forschung intendiert durch den Grad an Komplexität der Praxiseinbindung und Praxisrelevanz auf mehreren Ebenen zugleich¹²⁹ (Hochschule, Schule, Lernen, 2. Phase, 3. Phase, vgl. auch Kapitel 1) die Entwicklung und Erprobung von Praxen, die Hervorbringung von neuen Erkenntnissen, die Erarbeitung eines innovativen Modells und die Suche nach Implementationsmöglichkeiten sowie deren institutionelle Vorbereitung (vgl. Fuhr 2002, 80f.). Der Entwicklungsprozess zu einer „neuen“ Praxis führt dabei in Anlehnung an Fuhr (vgl. ebd., 81-105) an folgenden Eckpunkten (vgl. Abb. 13) vorbei. Zum Zwecke der Anschaulichkeit ist von der Abfolge ein stark formalisiertes und vereinfachendes Bild gezeichnet, das von der tatsächlichen Dynamik und Mehrebenenprozessualität des Entwicklungsverlaufs im Kommunikationsprozess der Beteiligten (Forscher und Beforschte)¹³⁰ absieht.

¹²⁷ Ob diese Interventionsperspektive der Forschenden allerdings auch mit der der Zuständigen im Praxisfeld konvergiert, ist zum einen von der oft zu geringen Komplexität der Forschung selbst wie auch von der Umsetzungswilligkeit abhängig.

¹²⁸ Beschränkter dadurch, dass die konstitutiven Elemente der Praxisstudienkonzeption aus hochschulischer Sicht unter Viabilitätsgesichtspunkten aller Beteiligten bereits als Prozessprogrammatik vorlagen (vgl. Glumpler 1999, Glumpler/Wildt 2000) und vor der praktischen Umsetzung bereits einvernehmlich entschieden waren. Mit dieser Vorentscheidung war jedoch keine Limitierung der Entwicklung von Rollen im Praxisfeld verbunden, sondern als dynamisches Moment im Rollenentwicklungsprozess als studentische Lernbegleiter bereits in der Programmatik enthalten.

¹²⁹ Im Modellprojekt Berufspraktisches Halbjahr (BPH) sind es diese genannten Statusgruppen, die gemeinsam an der Entwicklung eines neuen (hoch-)schulischen Praxisstudienkonzepts mitgewirkt haben.

¹³⁰ So auch Moser (1977, 100): „Das „zyklische Modell der Aktionsforschung ist in seiner Absolutheit zu verkürzt, wenn man es auf dem Hintergrund der konkreten Arbeit in Institutionen mit unterschiedlichen Gruppen betrachtet. Im Allgemeinen gibt es nicht einen einzigen Diskurs, sondern Diskursstränge, die durch den Arbeitszusammenhang des gesamten Projekts aufeinander abgestimmt sind.“

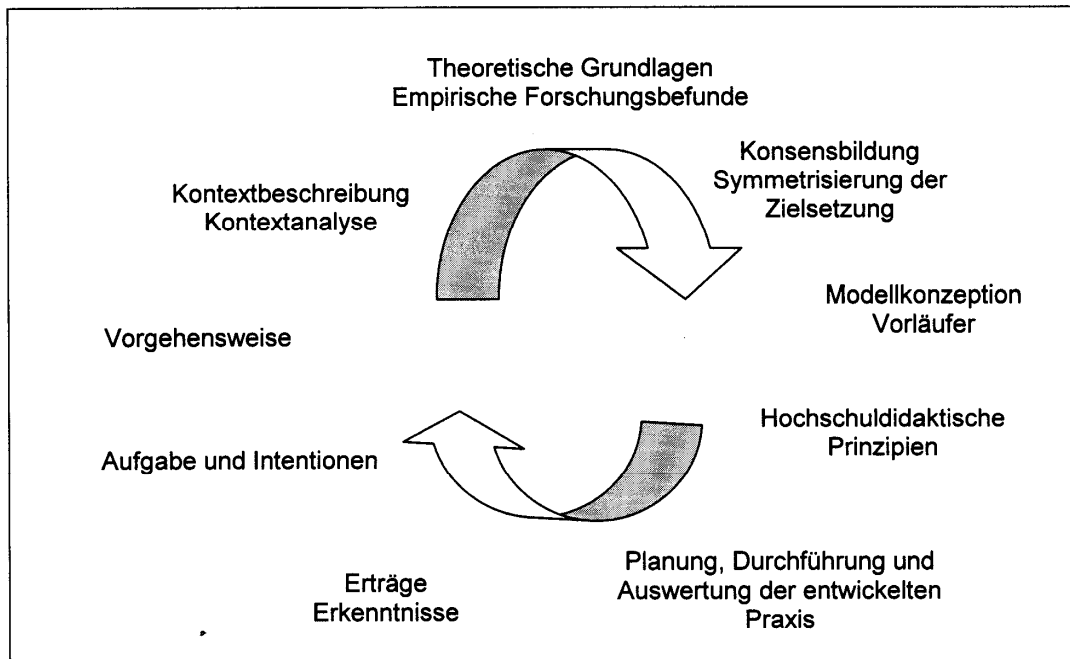


Abb. 13: Eckpunkte einer Praxis entwickelnden Forschung

Eine nähere Erläuterung der einzelnen Eckpunkte erfolgt an dieser Stelle nicht; sie würde einerseits durch die Wiederholung Redundanz erzeugen, andererseits durch eine Darlegung Teile der Gesamtargumentationslinie vorwegnehmen.

Praxis entwickelnde Forschung ist als methodische Variante angelehnt an eine u.a. von Lewin¹³¹ entwickelte und auf soziale Praxis anwendbare „Action research“ (vgl. Lewin 1968, 280):

„Die für die soziale Praxis erforderliche Forschung lässt sich am besten als eine Forschung im Dienste sozialer Unternehmungen oder sozialer Technik kennzeichnen. Sie ist eine Art Tat-Forschung („action research“), eine vergleichende Erforschung der Bedingungen und Wirkungen verschiedener Formen des sozialen Handelns und eine zu sozialem Handeln führende Forschung.“

Im Verhältnis zur Aktionsforschung steht Praxis entwickelnde Forschung neben einer Vielzahl anderer, weitgehend synonym gebrauchter Termini wie Handlungsforschung, aktivierende Sozialforschung, handlungsorientierte Forschung, betroffenenorientierte Forschung, eingreifende Praxisforschung (vgl. Hierdeis/Hug 1996, 579) oder partizipative Forschung (vgl. Flieger 2003) in einem besonderen Bezug, der, wie weiter oben bereits angesprochen, sowohl auf die Generierung der Problemdefinition wie auch auf

¹³¹ Nach den Recherchen Thomaes (1999) geht der Begriff „Action research“ „vermutlich auf John Collier zurück, der zwischen 1933 und 1945 Beauftragter der U.S.-amerikanischen Regierung für Indianerfragen war und die Aufgabe hatte, die Rassenbeziehungen zu verbessern. Im Laufe seiner Tätigkeit kam er zu dem Ergebnis, daß dieses Ziel nur durch eine enge Kooperation mit den betroffenen Indianerstämmen erreicht werden könnte. Für diese Strategie der gemeinsamen Problemfeststellung, -analyse und -bearbeitung prägte er den Ausdruck „action research“ (ebd., 3).

die Bedeutung der Forschung für das Praxisfeld Auswirkungen hat. Bei allen Differenzen im Einzelnen haben die genannten Aktionsforschungskonzepte¹³² das gemeinsame zentrale Anliegen, bereits während des Forschungsprozesses und nicht erst nach dessen Abschluss die pädagogische Praxis zu verändern (vgl. Krüger 1997, 190). Dabei erhebt die Aktionsforschung als „Reaktion auf das Praxis-Defizit der Kritischen Theorie“ den Anspruch, „Praxisrelevanz und kritische Intention zu verbinden sowie empirische Forschung als eingreifende Praxis zu entwickeln“ (Heinze 2001, 79) und ist von daher, wie Klafki (1976, 60) formuliert, „in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen, sie will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen.“

Nach Haag (1972) verändert sich damit „die Forschungspraxis von Grund auf. Forschung ist hier als Strukturierungsleistung in den Kommunikationsprozeß über Arbeits- und Lernprozesse praktisch eingebunden. Aktionsforschung wird zum Erkenntnisprozeß in einem Herstellungsprozeß“ (ebd., 43, vgl. auch Moser 1975). Nach Klüver/Krüger (1972) sollten in diesem Herstellungs- und Erkenntnisprozess folgende idealtypischen Merkmale der Aktionsforschung erfüllt sein (vgl. ebd., 76f.):

- Problemauswahl erfolgt entlang konkreter gesellschaftlicher Bedürfnisse und nicht ausschließlich aus dem Kontext wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen,
- Forschungsziel ist ein verändernder Eingriff in soziale Zusammenhänge und nicht die Überprüfung und Gewinnung theoretischer Aussagen,
- Gewonnene Daten werden im Forschungsprozess nicht isoliert betrachtet und ausgewertet, sondern als Momentaufnahmen an den Gesamtprozess rückgebunden und unter diesem Fokus interpretiert,
- Probleme werden aus sozialen Kontexten gewonnen, so dass einzelne Variablen auch aus forschungsimmanenten Beweggründen nicht isoliert werden,
- Distanz zum Forschungsobjekt wird zugunsten einer bewussten Einflussnahme (von Beobachtung bis Interaktion) auf das Forschungsfeld partiell aufgehoben,
- Auflösung des passiven Rollenverständnisses von Befragten bzw. Beobachteten. Sie werden zu partizipierenden Subjekten am gesamten Forschungsprozess.

Vor dem Hintergrund dieser Merkmale und mit kritischem Blick auf Forschungsansätze hypothesenprüfenden Zuschnitts und/oder mit sozialtechnologischem Anwendungsim-

¹³² Aktionsforschung wird im weiteren als Sammelbegriff verwendet, zumal er in der sozialwissenschaftlichen Methodendiskussion der 1970er-Jahre mit Erscheinen des gleichnamigen Sammelbandes von Haag/Krüger/Schwärzel/Wildt (1972) zum zentralen (Methoden-)Begriff in der Neuthematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses wurde.

petus bilanzieren Klüver/Krüger (ebd., 77) die Bedeutung des Aktionsforschungsansatzes für sozial innovative und in Praxis eingebundene Forschung wie folgt:

„Das neue Verhältnis zur Praxis, d.h. der Anspruch, die Distanz zur sozialen Realität aufzugeben und sich an sozialen Problemen zu engagieren, bedeutet für die traditionelle Forschung nicht nur per se eine Herausforderung, sondern gewinnt dadurch an Gewicht, daß hier einige der gravierendsten Kritikpunkte der Kritischen Theorie an den etablierten Sozialwissenschaften eingelöst zu werden scheinen.“

Trotz des „neuen Verhältnisses zur Praxis“, das sich mit der Einbindung bzw. Beteiligung der Betroffenen entwickelt, kann dieses Verhältnis nach Wildt (1978, 168) „nicht im Sinne einer Aufhebung von Unterschieden zwischen empirischen Forschungsaktivitäten und Alltagshandeln interpretiert werden“ und insofern kann nicht per se, wie es Thomae (1999) zu suggerieren versucht, von einer indifferenten Gemengelage im Verhältnis zwischen Forscher und Beforschten ausgegangen werden. Auf die sich daraus ergebenden Konsequenzen für eine Aktionsforschungspraxis in der sich forschend-wissenschaftliche Interessen mit Veränderungen im praktischen Handlungsfeld im gemeinsamen Entwicklungsprozess verschränken, weist Wildt (ebd.) im Weiteren in zweierlei Hinsicht deutlich hin:

1. Zu einer methodischen Kontrolle besteht die Notwendigkeit einer Einhaltung der Grenzlinie und der Aufrechterhaltung einer Trennschärfe zwischen beiden systemischen Bezugsgrößen.
2. Zur Gewährleistung einer Konvergenz beider Positionen über Form, Funktion und Zielsetzung der Forschung und deren längerfristige Bedeutung für das Handlungsfeld ist ein größtmöglicher Annäherungsprozess notwendig.

„Die Beispiele zeigen zwar, daß die Grenzen zwischen Alltags- und Forschungspraxis in den Aktionsforschungsprojekten nicht immer scharf gezogen werden können; gleichzeitig zeigen sie jedoch auch, daß es im Interesse sowohl von Forschung als auch von Alltagspraxis notwendig ist, Strategien ihrer Integration genauso wie Strategien ihrer Trennung zu entwickeln. Dazu gehört die Definition von Forscherrollen, Forschungsorganisationsformen, Forschungssituationen, Instrumenten usw. Gleichzeitig muß allerdings der Stellenwert von Forschungsaktivitäten im Handlungssystem ausgewiesen und den Betroffenen Einflußmöglichkeiten auf die Forschung eingeräumt werden“ (ebd., 168).

In der Entwicklung der Aktionsforschung zu einer, wie Friedrich (1973, 375) sie bezeichnet, „kontrollierten Strategie“ als ein dynamisches, Praxis integrierenden und entwickelnden Modells, können in Anlehnung an Wildt (1978, 168) folgende forschungspraktischen Strategien für Aktionsforschungsprojekte genannt werden, die auch Rückschlüsse auf Kriterien dieses Forschungsansatzes ermöglichen und die eher allgemein gehaltene Charakteristik Klafkis¹³³ über die Gestaltung dieser Relation konkretisieren:

¹³³ Klafki (1976) beschreibt diesen Prozess der Verknüpfung von Forschungs- und Handlungsprozessen in der Aktionsforschung in der Weise, dass „in irgendeinem Grade bewusst und gezielt die Scheidung zwi-

- Forschungs- und Handlungssystem können nur bestehen und funktionieren, wenn über notwendige Herstellungs- und Interventionsleistungen Konsens aller Beteiligten hergestellt wird (Programm, Strategie, Zielsetzung),
- Aufbau kooperativer Beziehungen zwischen den Beteiligten und Schaffung entsprechender Organisationsformen, in denen Kooperation stattfinden kann (Teams, Diskussionszirkel),
- Integration von Entscheidungsstrukturen, in die alle Beteiligten eingeschlossen sind (Lenkungsebenen, Diskussionsforen),
- Schaffung von speziellen Organisationsstrukturen, die sowohl einer gemeinsamen Planung und Durchführung von Forschungsaktivitäten als auch der Relationierung vielfältiger Beziehungen zum Handlungsfeld dienen (Entscheidungsgremien),
- Einbeziehung von Personen des Handlungsfeldes in forschende Tätigkeiten (kontrollierter Rollenwechsel),
- Forschungsaktivitäten orientieren sich an bekannten Methoden und Abläufen qualitativer Sozialforschung,
- im Unterschied zu diesen werden Forschungsaktivitäten und -verläufe auf die spezifischen Handlungsbedingungen abgestimmt, so dass zwischen Forschungsaktivitäten und Handlungsinteressen kein Interessenskonflikt entsteht, sondern gegenseitige Unterstützung erfolgt,
- die Wahl und der Einsatz von Forschungsmethoden und -instrumenten ist abhängig von den jeweiligen Problemsituationen,
- aus der konzeptionellen Entwicklung von Forschungsprojekten gehen Aspekte der Systematisierung, Erkenntnisorientierung, der Verlaufs- und Zielsetzungsbeschreibung hervor, die für die Selbstbeschreibung, Standortbestimmung, Reflexion der Projektpraxis gewinnbringend sein kann,
- jenseits der Forschungsfunktion ist es im besonderen Maße von der Strukturiertheit des Forschungsprozesses abhängig, inwieweit Kommunikations- und Entscheidungsprozesse für das Projekt genutzt werden können,
- dabei können die jeweiligen Forschungsinstrumente strukturierende Funktion für Arbeitsphasen und -prozesse einnehmen,
- Nutzbarmachung von (Teil-)Forschungsergebnissen zur Orientierung von Handlungsvollzügen,
- die Bedeutung der Forschungsarbeit im Hinblick auf die Bedeutung für das Handlungssystem erschließen (z.B. inhaltsanalytische Verfahren, Operationalisierung von Fragestellungen, Kategorienbildung usw.),
- die Funktion der jeweiligen Forschung (Planung, Durchführung, Auswertung, Erkenntnisgewinn) orientiert sich am Konsens aller Beteiligten (Konsensvalidierung bzw. diskursive oder kommunikative Validierung (vgl. Babel/Hackel, o.J.). (vgl. ebd., 168f.)

Nach Heinze (2001, 81) liegt daher das Wesentliche dieses auf Kommunikation hin orientierten Forschungsansatzes darin,

„dass es gelingt, ein Vermittlungsverfahren zu entwickeln, bei dem alltagstheoretische Deutungen (von Erforschten und Forschern) und wissenschaftliche Deutungen folgenreich – im Sinne handlungspraktischer Konsequenzen – aufeinander bezogen werden können. Für den Forschungsprozess bedeutet dies, dass einerseits die auf strukturelles Wissen abhebenden wissenschaftlichen Theorien (der Forscher) das Alltagswissen (der Erforschten) zu erweitern und zu relativieren, während andererseits die Komplexität und Konkretion des Alltagswissens das wissenschaftliche Wissen zu korrigieren und zu komplettieren haben. Dieser Austauschprozess als Reflexionsprozess auf die wechselseitigen Denk- und Erkenntnisvoraussetzungen muss während des Gesprächs zwischen Forschern und Erforschten stattfinden.“

schen Forschern auf der einen und Praktikern“ auf der anderen Seite in dem Aktionsfeld „zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozess“ aufgehoben wird (ebd., 60).

Aktionsforschungsprojekte versuchen daher mit einem besonderen Arrangement diskursiv gestalteter Kommunikationsprozesse Konvergenz zwischen Forschungs- und Handlungsaktivitäten im Hinblick auf Form, Funktion und Zielsetzung der Forschung und deren Bedeutung für das Handlungsfeld herzustellen. Dabei behalten beide Bezugsrichtungen bzw. -systeme ihre Eigenständigkeit und gehen nicht ineinander auf, weder von der einen noch der anderen Richtung, so dass sich die Legitimation an der Frage bemisst bzw. bemessen lassen muss, „ob es ihr gelingt, den Lern-/Erkenntnisprozess des Forschers als veränderndes Moment in das Handeln der Erforschten zurückzuvermitteln oder nicht“ (Heinze 2001, 82) und dabei u.U. „begründeten Divergenzen [durch die forschungsmethodische Herangehensweise, RS] zwischen unvereinbaren Sichtweisen als unterschiedlichen aber gleichwertigen Entscheidungsmöglichkeiten Raum zu geben“¹³⁴ (Babel/Hackel o.J., 19).

Welche Bedeutung dieser Forschungskonzeption zukommt bzw. zukommen kann, wird zunächst mit Blick allein auf die Gütekriterien empirischer Forschung (Reliabilität, Validität, Objektivität) verstellt, da es dabei in erster Linie um die Einhaltung forschungsmethodologischer Kriterien für die Dimensionierung des Forschungsprozesses als Erkenntnisprozess selbst geht, nicht um die Möglichkeit eines Transfers dieses so gewonnenen wissenschaftlichen Wissens in das beforschte Praxisfeld. Praxis bleibt damit Praxis aus der Perspektive und Erkenntnissemantik der Wissenschaft; die Praxis selbst kann, bedingt durch die Eigendynamik und Komplexität der Bezüge, Funktionen und Zuschreibungen, nur eklektisch, als zu beobachtende Realität eingegrenzt, definiert, erschlossen und messbar gemacht werden. Die Praxis als relativ eigenständiges System mit einer eigenen autonomen Praxissemantik (Dignität bei Schleiermacher) (vgl. Radtke 2004), kann davon unberührt bleiben und unter der Maßgabe eigener Systemfunktionalität „entscheiden“, ob die Erkenntnisse wissenschaftlicher Forschung das System beeinflusst, sie als Irritation marginalisiert oder gegen die Erkenntnisabsicht nach den Regeln eigener Systemrationalität invisibilisiert (vgl. Luhmann 1984, Luhmann/Schorr 1988). Dieses Problem der Wissenstransformation (Kopplung wissenschaftlichen Wissens mit Handlungswissen) ist bereits im Kapitel 3.1 unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, Radtke 2004) ausführlich diskutiert und analysiert worden. Unter dem Aspekt der Forschungsmethodologie und Praxisrelevanz erscheint das Transformationsproblem als Limitierung von Innovation durch Forschung neu. Im vor-

¹³⁴ Insofern können hochschuldidaktische Lehr-Lern-Arrangements, die nach dem Prinzip Forschenden Lernens in Praxisstudien u.a. Aktionsforschungsprozesse anregen, mit Hilfe der Thematisierung differenter Systemsichtweisen den Lernprozess Studierender zugleich in Richtung Wissenschaft (u.a. als Aufbau prüfbarer Begründungs- und Systematisierungswissen als auch in Richtung Praxis als Handlungswissen durch einen notwendigen Relationierungsprozess zu formatieren versuchen. Dieser Lernprozess entspricht auch der Forderung, ihn im 'Kontinuum Lehrerbildung' (vgl. Berkemeyer/Schneider 2004) als Professionalisierungsprozess anzulegen und zu verorten (vgl. Kap II).

gestellten Ansatz einer Praxis entwickelnden Forschung ist das Problem der Beliebigkeit, d.h. der autonomen und daher unsteuerbaren Rezeption wissenschaftlichen Wissens (vgl. Radtke 2004) im Praxissystem eines der Kernprobleme selbst. Ohne die systemische Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis zu negieren, versucht dieser Forschungsansatz jedoch über Kommunikationsprozesse zwischen Forschern und Beforschten Konvergenz in den Zielsetzungen und Umsetzungsstrategien der Praxisentwicklung herzustellen und Einsichtnahme in forschungsmethodische Entscheidungen innerhalb der Untersuchung des Praxisentwicklungsprozesses zu ermöglichen. Insofern werden durch die Integration zweier Systemreferenzen und -rationalitäten (Wissenschaft und Praxis) sowohl die pragmatischen, innovativen wie erkenntnisgenerierenden Zieldimensionen der Praxisentwicklung in ihren jeweiligen Bedeutungen dupliziert als auch in der Entwicklung einer gemeinsamen Konzeption synthetisiert. Zu den Vorteilen einer solchen Forschungskonzeption zählt zum einen, dass das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis, von Forschern und Beforschten, sich nicht einseitig und zu Ungunsten der Praxis auflöst und die Innensicht der Praxis wie auch ihre Sicht auf die Wissenschaft ausblendet, sondern sie zum anderen durch die Kooperation und Koevolution einer „neuen“ Praxis zum Mitgestalter von Innovation wie auch zu interessierten Adressaten entsprechender Forschungsergebnisse macht (vgl. Wildt 1992).

Trotz dieser Theorie-Praxis relationierenden Ansatzes der Aktionsforschung und der sich daraus entwickelnden Praxisforschung (vgl. Moser 1995) und Praxis entwickelnden Forschung (vgl. Dauber/Fuhr 2002b) hat nach Einschätzung Altrichter/Gstettners (1993)¹³⁵ die Aktionsforschung nur noch „in manchen marginalen Nischen des Bildungssystems überlebt“ (ebd., 348) und nach Moser (1995)¹³⁶ in der Selbstbezeichnung nachfolgender Konzeptionen dazu geführt, „nicht mit dieser nun als problematisch empfundenen Tradition [der Aktionsforschung] identifiziert zu werden“ (ebd., 58f., Einfüg. RS).

¹³⁵ 1993 führten Altrichter/Gstettner eine Umfrage zur aktuellen Rezeption der Aktionsforschung durch. Es stellte sich in dieser Umfrage heraus, dass nahezu in allen Antworten die Meinung zum Ausdruck kam, dass dieser Forschungsansatz aus dem deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Diskurs verschwunden sei (vgl. Altrichter/Gstettner 1993, 67). In einer nachstehend aufgeführten Auswahl führen die Autoren dafür eine Vielzahl von Gründen an:

- „- Der Schwerpunkt von Projekten der Aktionsforschung lag bei der konkreten Umsetzung der Forschungsvorhaben und weniger bei der Weiterentwicklung theoretischer Grundlagen für die Forschungsmethode selbst; darunter litt deren Anerkennung bzw. Verankerung in der Wissenschaft.
- Berichte über die Durchführung konkreter Projekte waren häufig sehr desillusionierend: es zeigte sich, dass ForscherInnen gegenüber PraktikerInnen eine dominierende Haltung einnahmen; der Theorie wurde im Vergleich zur Praxis ein höherer Wert zugeschrieben, weshalb es erneut zu einer Hierarchie zwischen Theorie und Praxis kam, die es ursprünglich zu überwinden gegolten hatte.
- Die AktionsforscherInnen hatten sich kaum mit KollegInnen aus dem internationalen Raum vernetzt“ (Flieger 2003, 202).

¹³⁶ Im Fortlauf seiner Ausführungen weist Moser (1995) dezidiert auf die Abgrenzungsversuche durch beispielsweise die Begriffswahl „Praxisforschung“ hin, die z.T. dazu geführt hat, dass in entsprechenden Publikationen eine Verbindung mit bzw. Verwurzelung in der Aktionsforschung verschwiegen wird (vgl. ebd., 60). Des Weiteren stellt er in Bezug zur gesellschaftspolitischen Zielsetzung fest, dass „die unter Praxisforschung firmierenden Ansätze politisch sehr viel weniger ambitioniert sind“ (ebd., 60).

Ob sich die Distanznahme zur Programmatik Praxis entwickelnder Forschung bzw. zum Label Aktionsforschung allein durch die Frage nach und In-Frage-Stellung der Anwendbarkeit empirisch-analytischer Methoden in diesen Forschungskonzeptionen beantworten lässt, liegt zumindest nach den Einschätzungen Haeberlins (1975) nahe. Für ihn bleibt die Frage nach Anwendbarkeit (s.o.) die zentrale Kontroverse in der Debatte über Aktionsforschung als alternative Forschungskonzeption, „solange sie als methodologisches Hauptproblem der Handlungsforschung erscheint“ (ebd., 668) und nicht als alternativer und insofern gleichwertiger Ansatz der Wissensgenerierung, jenseits wissenschaftlich-disziplinärer forschungsbasierter Wissensproduktion, Anerkennung erlangt. Im Hinblick auf das Praxisstudienkonzept, das dem Modellprojekt Berufspraktische Halbjahr zu Grunde liegt, ist in Anbetracht der Systemdifferenz und -rationalität eine Entwicklung wissenschaftsorientierten Lernens in der Praxis nur möglich, wenn die Praxisbeteiligten die Bedeutung dieser Neuausrichtung studentischen Lernens, als eigene Perspektive des Wahrnehmens und Handelns, wenn nicht substituieren, so jedoch auch für die Entwicklung der eigenen Praxis als Alternative mit Erfolgsaussichten bewerten und an einer entsprechend (hochschul-)didaktischen Umsetzung partizipieren.

Neben einer vorrangig wissenschaftlich-disziplinären Form der Wissensgenerierung werden die für Innovationen erforderlichen Wissensbestände in zunehmendem Maße auf eine andere, eher anwendungsbezogenere Weise produziert, die im Gegensatz zur Aktionsforschung und der sich daraus entwickelten Praxisforschung und Praxis entwickelnden Forschung in einer umfassenderen Wissenschaftskonzeption eingebettet sind. Unter dem programmatischen Titel und der gleichnamigen Publikation „The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies“ ist von Gibbons/Limoges/Nowotny/Schwartzmann/Scott (1994) eine „neue“, alternative und innovative Forschungskonzeption entwickelt worden. Innerhalb eines relationalen Gefüges traditioneller, disziplinentorientierter Forschung, der so genannten „mode1“-Forschung, entwerfen sie einen „mode2“-Forschungsansatz, der die arbeitsteilig organisierte Wissenschaft transdisziplinär zu verknüpfen sucht und gleichzeitig forschungsstrategisch im Erschließen von Praxisfeldern einen neuen Erkenntnismodus zu etablieren sucht. Dabei zielt die transdisziplinäre Form der Wissensproduktion nicht auf die Entwicklung einer eigenen transdisziplinären Disziplin, sondern auf einen auf Zeit stattfindenden Kommunikations- und Interaktionsprozess mit Personen der Praxis und einer Suche nach forschungsbasierten Problemlösungsstrategien:

„The transdisciplinary mode of knowledge production described by us does not necessarily aim to establish itself as a new, transdisciplinary discipline, nor is it inspired by restoring cognitive unity. To the contrary, it is essentially a temporary configuration and

thus highly mutable. It takes its particular shape and generates the content of its theoretical and methodological core in response to problem-formulations that occur in highly specific and local contexts of application" (ebd. 1994, 29f.).

Besonderes Kennzeichen dieses Ansatzes ist die Aufhebung der strikten Trennung einer Arbeitsteilung zwischen wissenschaftlicher Forschung und praktischer Anwendung sowie eine stärkere Abstimmung der Erkenntnisziele und stärkere Einbettung in die jeweils gegebenen Anwendungs- und Nutzungskontexte. Insofern orientieren sich Forschung und (Praxis-)Entwicklung in erster Linie nicht mehr an disziplinären Kriterien, Problemdefinitionen und vorrangig bzw. ausschließlich am Hervorbringen neuer Erkenntnisse, sondern an der Lösung praktischer Probleme in der Entwicklung von Fähigkeiten, die zur beständigen Neukombination¹³⁷ und Anwendung prinzipiell vorhandener Wissensbestände führt (vgl. Mittelstraß 1989, 104f¹³⁸) und methodisch auf die Notwendigkeiten eines komplexen Praxisproblemkontextes zu reagieren versucht:

„A transdisciplinary mode consists in a continuous linking and relinking, in specific clusterings and configurations of knowledge which is brought together on a temporary basis in specific contexts of application. Thus, it is strongly oriented towards and driven by problem-solving. Its theoretical-methodological core, while cross-cutting through well-established disciplinary cores, is often locally driven and locally constituted, thus, any such core is highly sensitive to further local mutations depending on the context of application" (Gibbons u.a. 1994, 29).

Vor dem Hintergrund der Annahme eines notwendigen und tief greifenden Wandels von Wissenschaft gehen Gibbons/Limoges/Nowotny/Schwartzmann/Scott davon aus (vgl. ebd., 154), dass die traditionelle Wissenschaft („mode1“) in der umfassenderen „mode2“-Forschung bzw. Wissensproduktion aufgehen werde, ohne sich jedoch aus der Interaktion mit der „mode1“-Forschung als disziplinärer Wissensbasis zu lösen:

„Mode1 will become incorporated within the larger system which we have called Mode2 and other forms of knowledge production will remain dynamic" (ebd., 154).

Worin sich die Wissensproduktionstypen „mode1“ und „mode2“ im Einzelnen unterscheiden, ist in folgender Gegenüberstellung abgebildet:

¹³⁷ „For too long, commercialisation has been understood largely in terms of the application and exploitation of existing knowledge. In the new competing regime, commercial success requires the ability to generate knowledge using resources which are not stored in-house but distributed throughout a vast, and increasingly global, network. To be able to commercialise knowledge nowadays means that often firms have to play a part in its production. They have to develop new types of links with universities, government laboratories and other firms" (Gibbons/Limoges/Nowotny/Schwartzmann/Scott 1994: 50f.).

¹³⁸ „Hinzu kommt nun die Einsicht, dass es nicht nur um die Kombination disziplinärer Errungenschaften gehen kann, sondern auch um deren Erneuerung und Rekombination im Lichte neuer Fragestellungen, die sich innerhalb einer problemrelevanten Praxis ergeben" (ebd., 104f.).

| Wissensproduktion Typ 1 „mode1“ | Wissensproduktion Typ 2 „mode2“ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| „Disciplinary-based knowledge production“ <i>Wissen wird im jeweiligen disziplinären Kontext generiert, definiert und bearbeitet</i> | „Knowledge Produced In the Context of Application“ <i>Wissen wird im Anwendungs- und Nutzungskontext hervorgebracht und definiert und zur Bearbeitung von Problemen verwendet</i> |
| „Disciplinary“ <i>Forschung und Entwicklung orientieren sich vorrangig an disziplinären Kriterien und Problemdefinitionen, Formen der Problembearbeitung disziplinär orientiert (ggfs. auch interdisziplinäre)</i> | „Transdisciplinarity“ <i>transdisziplinäre Problembearbeitung, dynamische Kommunikation zwischen verschiedenen Disziplinen sowie zwischen Wissenschaft und Praxis</i> |
| „Homogeneity“ <i>Homogene Wissensbasis (Wissen wird vor allem in wissenschaftlichen Institutionen erzeugt)</i> | „Heterogeneity and Organisational Diversity“ <i>Zusammenführung eines heterogenen Forschungsteams (Wissenschaft und Praxis) unter Einbeziehung ihrer heterogenen Wissensbestände</i> |
| „Hierarchically Structure of Science“ <i>Orientierung an wissenschaftlichen Zielen der Erkenntnisgewinnung, strikte Rollentrennung zwischen Forscher und Forschungsfeld bzw. Beforschten</i> | „Social Accountability and Reflexivity“ <i>stärkere Berücksichtigung und Beteiligung der Personen im Praxisfeld/Forschungsfeld bei der Definition von Problemen und der Auswahl prioritärer Forschungsthemen (Ziel: stärkere gesellschaftliche Akzeptanz) Abstimmung der Forschung auf Nutzer und Anwender</i> |
| „Quality Control“ <i>Leistungsbewertung und Qualitätskontrolle durch andere Wissenschaftler (professionelle Kontrolle)</i> | „Quality Control“ <i>Leistungsbewertung und Qualitätskontrolle anhand mehrdimensionaler Kriterien und durch Bewährung im jeweiligen Nutzungs- bzw. Anwendungskontext</i> |

Abb. 14: Zwei Formen der Wissensproduktion (vgl. Gibbons/Limoges/Schwartzmann/Scott 1994, 154)

Aus dieser synoptischen Darstellung geht hervor, dass sich die beiden Wissensproduktionen vor allem durch das Merkmal einer transdisziplinären Ausrichtung (vgl. ebd., VII) unterscheiden¹³⁹. Während die „mode1“-Forschung die Probleme weitgehend im traditionellen akademischen und vor allem disziplinär gebundenen Kontext definiert und bearbeitet, ist die „mode2“-Forschung im jeweiligen Problemkontext situiert und definiert ihre Forschungsaufgaben nicht im selbstreflexiven Kontext der Scientific community, sondern im Kontext der Anwendung und entsprechender Problemdefini-

¹³⁹ In Abgrenzung zum Begriff Interdisziplinarität unterstreicht Transdisziplinarität den Sinn des disziplinären wissenschaftlichen Ordnungssystems, bestimmt aber das Verhältnis nach dem Gesichtspunkt der Kooperation bzw. Kooperationsfähigkeit als gleichberechtigt und prinzipiell auf Austausch und Ergänzung im Erkenntnisgewinnungsprozess hin angelegt. Gleichberechtigt auch insofern, als die jeweiligen disziplinären Diskurse erst in der Vernetzung untereinander und einer entsprechend gegenseitigen Abstimmung aufeinander als transdisziplinär anzusehen sind (vgl. Mittelstraß 2003).

tion. Durch die partielle bzw. funktionale Verknüpfung der umfassenderen „mode2“- mit der disziplingebundenen „mode1“-Forschung können die Grenzen zwischen Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung verwischen. Dabei trägt die traditionelle „mode1“-Forschung der Homogenität der Forschung und der Forschenden in einem institutionellen Rahmen Rechnung, die „mode2“-Forschung passt sich dagegen flexibler an die jeweiligen Problemlagen an und sucht die vielfältigen Wissensbereiche durch die Partizipation der Betroffenen in der Praxis zu integrieren und eine transdisziplinäre Kooperation auf der Folie der explizierten Praxisprobleme zu koordinieren (z.B. in der Frage der disziplinären Zusammensetzung der transdisziplinären Forschergruppe). Dabei ersetzt sie durch eine zeitlich begrenzte Bildung von Forscher-Praxisgruppen und/oder entsprechenden Netzwerken die hierarchische Organisationsstruktur traditioneller Wissenschaftsdisziplinen und gewährleistet durch den Versuch der Rückbindung der Forschung an gesellschaftlich relevante Problemfelder die Verantwortung der Wissenschaft für die Gesellschaft. Insofern orientiert sich eine Leistungsbewertung und Qualitätskontrolle des im „mode2“ gewonnenen Wissens nicht mehr nur an den Kriterien eines wissenschaftsdisziplinär gebundenen und begrenzten Peer reviewing, sondern durch Kriterien, die aus dem Praxiskontext selbst hervorgehen (Plausibilität, Viabilität). Der Aspekt der Plausibilität besteht vor allem in der inhaltlichen Synchronisierung und Perspektivenkoordination der Problemsicht (Prüfung der Frage, ob die Wissenschaftler auch das Problem der Praktiker erfassen; der Aspekt der Viabilität besteht vor allem in der Beurteilung aller Beteiligten, ob und wie die transdisziplinär gewonnenen Ergebnisse Anwendung finden können, ohne die entsprechend wissenschaftliche wie praktische Referenz zu desavouieren).

Welche Bedeutung die Frage nach der Wissensproduktion im Kontext der vorliegenden Arbeit hat, ist folgendermaßen zu umreißen:

Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung in den 1970er-Jahren zwischen Vertretern der Aktionsforschung und den Verfechtern eines empirisch-analytischen Forschungsparadigmas (vgl. Haag/Krüger/Schwärzel/Wildt 1972, Haeberlin 1975) bestand das Legitimationsproblem anwendungsorientierter Forschung in erster Linie aus einem methodologischen (definitorischen) Problem, das die Entwicklung eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses als gleichberechtigten Ansatz innerhalb der Methoden qualitativer Sozialforschung wie auch die Anerkennung im Wissenschaftssystem verhin- derte (vgl. Moser 1995, 58).¹⁴⁰ Das Problematische dieses Forschungsansatzes bringen Stark/Mandel (1999, 14) auf den Punkt:

¹⁴⁰ Moser (1995, 58) bilanziert den Bedeutungswandel des Aktionsforschungsansatzes im Rückblick auf die Entwicklung seit den 1970er-Jahren an zwei Beispielen wie folgt: „Während in den siebziger Jahren die sozial- und erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften voll von Beiträgen waren, die sich auf die Aktionsforschung bezogen, änderte sich dies gegen Ende jenes Jahrzehnts. [...] So fällt auf, daß in neueren methodologischen Texten [...], in denen die Aktionsforschung behandelt wird, weiterhin die alten Aufsätze

„So dürfte es nicht selten vorkommen, daß anwendungsorientierte Forschung mit einem zweifachen Makel behaftet ist. Aus Sicht der Praxis ist sie oft zu ‚theoretisch‘ bzw. immer noch nicht anwendungsorientiert genug – ein Vorwurf, der zumindest dann schwer zu entkräften ist, wenn ein Projekt, aus welchen Zielen auch immer, die gesteckten Ziele nicht erreicht hat. Aus der Sicht der Wissenschaftler(innen)genieße die anwendungsorientierte Forschung wissenschaftlichen Standards nur unzureichend, sie ist aus dieser Perspektive heraus ‚praxiskontaminiert‘.“

Im Gegensatz zu dieser definiert sich die „mode2“-Forschung nicht über den Grad der Verwendung wissenschaftlich standardisierter Forschungsverfahren – sie sind *conditio sine qua non* – sondern löst sie diese Dogmatik der Argumentation im Hinblick auf die Einhaltung einer disziplinären Trennschärfe, die u.a. ein Ausdruck fragmentierter wissenschaftlicher Wissensproduktion ist, dadurch auf, dass sie disziplinäre Kopplungen vornimmt. Diese transdisziplinären Forschergruppen entstehen dabei funktional der Problemlöseintention als kooperierendes Netzwerk und erzeugen im aristotelischen Sinne, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, durch die Zusammenführung abgestimmter Subfelder der Forschung eine höhere Komplexität in der Problemlösung als eine je monodisziplinäre Forschung hervorbringen könnte. Eine Graphik kann diesen Prozess veranschaulichen:

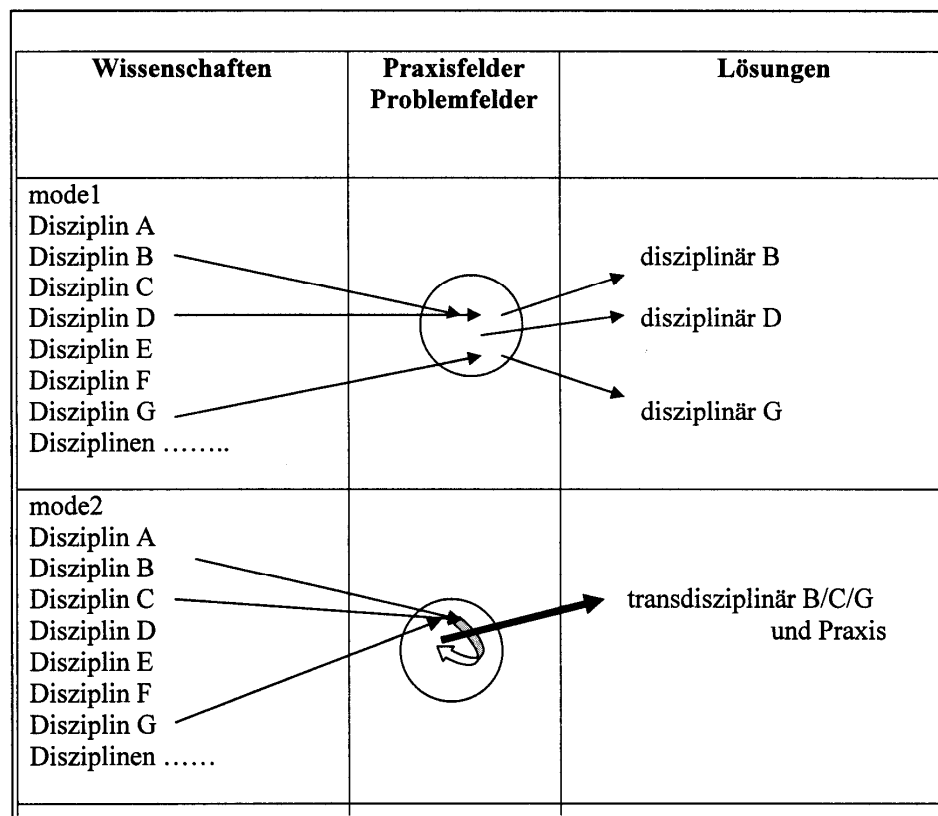


Abb. 15: Disziplinäre und transdisziplinäre Forschungskonzeptionen („mode1 und „mode2“)

und Bücher aus den siebziger Jahren zitiert werden. [...] Nicht untypisch ist das Verdickt [...], daß bei der Aktionsforschung die weitgehende Vermischung von Parteinahme und Erkenntnisuche dem Wahrheitspostulat entgegenstehe und sich nachteilig sowohl auf die Theorie wie die Praxis auswirke.“

Im Spiegel des „mode2“-Forschungsparadigma wäre die Qualität der Forschung im Modellversuchs Berufspraktisches Halbjahr nun nicht mehr nur an forschungsmethodischen Kriterien allein, sondern am Ergebnis der Problemlösung zu messen. Im Falle des Modellversuchs und der Entwicklung eines Praxisstudienkonzepts betreffen die Probleme in der (Schul-)Praxis als Lernort für Studierende nicht nur Prozesse in der Praxis selbst, sondern gleichzeitig Probleme der Hochschule, in deren Verantwortung auf Wissenschaft bezogenes Lernen in der Praxis initiiert werden soll. In Anbetracht der komplexen Problemlage bietet der Fokus des mode2-Paradigmas einen Hinweis darauf und kann insofern jenseits methodischer Diskurse als Bestätigung des Aktionsforschungsansatz gedeutet werden, dass die Definition, Analyse und Lösung bestehender Probleme in der Praxis nicht nur einseitig (hier von Seiten der Universität) erfolgen, sondern erst in Kooperation aller Betroffenen expliziert und bearbeitet werden kann.

6.3 Exposition der Methodenwahlentscheidung

Innovationen, gerade wenn sie sich in Teilen auf außerhalb des Wissenschaftssystems befindliche Praxisfelder beziehen, stehen vor dem Problem des Wissenstransfers aus der Wissenschaft in die Praxis. Sowohl Praxis entwickelnde Forschung als auch „mode2“-Forschung zielen darauf,

„das Beharren auf rein analytischen und beschreibenden Ansätzen zu einem kooperativen Dialog weiterzuentwickeln. So stehen nunmehr Modellversuche für Ansätze, die Wissenschaft nicht mehr nur als Instrument der Beschreibung, Erklärung und Kritik verstehen. Konzipiert ist die Wissenschaft als Motor der Gestaltung und Entwicklung von Praxis“ (Holz 2000, 19).

Das Format von Wissensgenerierungsprozessen steht insbesondere dann zur Disposition, wenn Veränderungsprozesse in Praxisfeldern stattfinden sollen, die außerhalb der Hochschule, zugleich aber im Verantwortungsbereich dieser bzw. der beteiligten Wissenschaften liegen. Das Konvergieren von wissenschaftlichen und handlungspraktischen Perspektiven auf diesen Praxis entwickelnden Prozess hat nach Weingart (2001, 15) weitreichende Konsequenzen:

„Die Kriterien der Beurteilung von Qualität und Relevanz des Wissens werden nicht mehr allein von der Wissenschaft selbst definiert, sondern aufgrund der erhöhten Nutzererwartungen und Anwendungsorientierung auch von den Anwendern des Wissens. Die Wissenschaft verliert damit ihre institutionelle Identität und ihr Monopol der Erzeugung gesicherten Wissens.“

Im Hinblick auf das zu untersuchende Modellprojekt Berufspraktisches Halbjahr, das sich im Grenzbereich von Wissenschaft und Praxis(-feld) situiert und situieren muss, ist

die Abstimmung der Forschungsmethoden von besonderer Relevanz. Die Einflussnahme der Wissenschaft auf Lernprozesse Studierender ist insbesondere dann begrenzt und auf formale Vorgaben (Praktikumsordnung, Seminaranforderungen, Erwartungshaltung der Lehrenden) verwiesen, wenn sich Studierende in schulischen Praxisfeldern bewegen und sich die Einflussnahme universitär-wissenschaftlicher Lerntypik minimiert. Die geringe Einflussnahme ist aber nicht nur auf das Verhältnis von Lehren und Lernen und die Distanz zum Lernort zurückzuführen, sondern ergibt sich aus dem Verhältnis nebeneinander koexistierender, wenngleich durch Übergangsformen gekoppelter, Subsysteme. Direktiven vom Wissenschaftssystem ins Praxissystem im Sinne eines einfachen bzw. linearen „Top-down-Steuerungsmodells“ sind zwischen den Referenzsystemen daher nicht funktional. In Anerkennung systemischer Referenz und angesichts einer entsprechenden Grenzziehungsproblematik für die Bedeutung der Konnektivität von Erkenntnisprozessen an das wissenschaftliche Referenzsystem wird der zentrale Fokus der Forschung auf die „Learning outcomes“ der Studierenden gelegt. Innerhalb der Entwicklung eines „neuen“ Praxisstudienkonzepts, das deutlicher als bisher an wissenschaftlichen Erkenntnishaltungen und weniger an den Praktikabilitätssemantiken (vgl. Lenzen 1996, Horn 2001) Lehramtsstudierender orientiert ist, bedeutet die Formatierung des Lernens durch Forschung (vgl. vor allem Wildt 2005 und Schneider/Wildt 2007) den Versuch, durch hochschuldidaktische (Selbst-)Lernarrangements ein Differenzbewusstsein für die unterschiedliche Wissensreferenz und Wissensgenerierungssemantik zu initiieren (vgl. Schneider/Wildt 2003). Über die Bewusstmachung dieser Differenz hinaus führen die Studierenden systematische Analysen über Bedingungen schulischer Lernprozesse (Curriculumbaustein Schulentwicklung) durch, die diese Differenz immer wieder mit thematisieren. M.a.W. wird durch die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit schulischen Lernens (im Prozess der Sammlung, Analyse, Auswertung und Interpretation von Daten) ein Lernprozess angelegt, der durch die bewusste Referenz auf Wissenschaft und wissenschaftliche Methoden Distanz zum Praxisfeld erzeugt und gerade dadurch sichtbar werden lässt, dass die Praxis sich allein aus der Praxis weder hinreichend präzise beschreiben noch analysieren lässt (vgl. die Erläuterungen zu System/Umwelt-Differenz bei Luhmann 1984). Selbst unter der Voraussetzung eines Übermaßes an Zeit und Möglichkeiten (vgl. Luhmann/Schorr 1988) sind auch im Praxissystem u.a. Entscheidungen, Handlungen und Reflexionen kontingent, durch die funktionale und systemerhaltende Kommunikation aber nicht beliebig. In jedem Fall aber, und das unterstreichen die Ergebnisse der so genannten Novizen-Expertenforschung (vgl. Dreyfus/Dreyfus 1986, Bromme 1992, 2004, Dick 1996, Neuweg 1999, 2000, Koch-Priewe 2002) gibt die Praxis in ihrer Komplexität den Novizen nicht hinreichend Aufschluss über die Frage, wann und in welchem Kontext eine Handlung „richtig“ bzw. angemessen ist. Die Diskussion über die

Möglichkeit einer novizialen Wissensentwicklung durch die Orientierung an einem „Meisterlehrer“ (vgl. Neuweg 2000) reduziert die Reduktion gegebener Komplexität auf die Ebene des mitverstehenden Mitvollzugs von Handlungen. Inwieweit in den Augen von Novizen die Handlungen professioneller Lehrkräfte damit gleichzeitig die Wissensgrundlagen enthüllen, die diese Handlungen begründen und legitimieren, ist angesichts der o.g. Forschung über die Frage der Transparenz bzw. Intransparenz impliziten Wissens von Experten bzw. Professionellen ein zentrales Problem der Lehrerbildung. Unter Rückgriff auf das Fünf-Stufen-Modell der Professionalisierung von Dreyfus/Dreyfus (1986) stellt Koch-Priewe (2002) eine Stadienbeschreibung der Entwicklung vom Novizen zum Experten vor, das die Differenzen der unterschiedlichen Wissensbasen und entsprechende Wissensanwendungstypiken in den jeweiligen Statuspassagen sichtbar macht (ebd., 2002, 317):

| Stufe | Merkmale | Beispiel |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Novize/ Novizin | Kontextfreie Regeln werden befolgt, die sich nur auf einzelne Aspekte der Situation beziehen; dies gibt Handlungssicherheit; das Verhalten ist unflexibel | „Den Schülern nicht den Rücken zudrehen“; „Keine W-Fragen stellen“ |
| II. Fortgeschrittene(r) Anfänger(in) | Vermischung von Buchwissen und Berufserfahrung; Aufbau von Fall- oder Episodenwissen, begrifflich differenziertere Wahrnehmung von Situationen, nicht wirklich flexibel | Wahrnehmung, dass Schüler und Schülerinnen auf Lehrerverhalten entgegengesetzt reagieren; lässt sein Handeln davon beeinflussen |
| III. Kompetente(r) Lehrer(in) | Keine Orientierung an Handlungsregeln mehr, kann kontextbezogene Ziele nennen; sieht unterschiedliche Wege, sie zu erreichen, flexibel, selbstverantwortlich | Entscheidung, kurz vor Stundenende kein neues Thema mehr einzuführen |
| IV. Gewandt und geübt handelnde(r) Lehrer(in) | Elaborierte Wahrnehmungsmuster, holistisches Verständnis des Prozesses, erkennt Ähnlichkeiten bei scheinbar ganz unterschiedlichen Situationen | Auf Grund der Beobachtung der Schüler und Schülerinnen Wechsel von deduktivem zu induktivem Vorgehen |
| V. Experte/Expertin | Holistische Wahrnehmung und integrierte Auffassung von Situationen; reagiert ohne Anstrengung, flüssig und den jeweiligen situativen Erfordernissen angemessen | Auf Grund der Klassensituation Themenänderung von „Stil und Methoden der Massenpresse“ (Bravo) zu „Wie erhalte ich mir einen Freund/eine Freundin?“ |

Abb. 16: „Das Fünf-Stufen-Modell der Professionalisierung von Dreyfus/Dreyfus (1986), auf Lehrer und Lehrerinnen angewandt“

Insbesondere im Übergangsbereich (Praktikum) von Wissenschaft – Wissenschaftspraxis – schulische Praxis – (Einzel-)Schulsystem wird das Problem der Differenz zwi-

schen und der diffuse Umgang mit den Wissensreferenzen deutlich. Es gilt daher zu untersuchen und – wenn möglich – durch eine entsprechende Befundlage zu klären, wie hochschuldidaktisch eine studentische Lernhaltung erzeugt werden kann, die 1. nicht mehr von der Annahme einer prinzipiellen Transformationsmöglichkeit von wissenschaftlichem, theoriebasiertem Wissen in Handlungswissen ausgeht (Transferfähigkeit) (vgl. Radtke 2004) und 2. vor diesem Hintergrund Abstand von der Vorstellung nimmt, dass die Hervorbringung systematischen Begründungs- und Reflexionswissens allein im Bezugssystem Schule (Praxis) zu finden und zu entwickeln ist (vgl. Lüders 1987, 1989). Innerhalb des strukturellen wie curricularen Rahmens des Modellprojekts „Berufspraktisches Halbjahr“ liegt dafür der Ausgangspunkt in der Entwicklung und Erprobung unterschiedlicher Lehr/Lernszenarien¹⁴¹ für Praxisstudien, in denen die Wissensdifferenz (s.o.) didaktisch für die Erzeugung differenter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster genutzt wird, um Relationierungsleistungen der Studierenden anzubahnen bzw. hervorbringen zu können.

Die Herausarbeitung dieser Kernfrage führt nun zur Notwendigkeit einer entsprechenden Eingrenzung des Forschungsgegenstandes¹⁴² wie auch die Wahl und Begründung empirischer Datenermittlung. Dies soll im Folgenden spezifiziert und expliziert werden.

¹⁴¹ Vgl. die ausführliche Darstellung der konstitutiven Elemente in Kapitel 4.

¹⁴² Das nachstehende methodische Spektrum bildet, ohne weiter Gegenstand der methodischen Begründung zu sein, die Bandbreite an Forschungsmöglichkeiten für die Modellbegleitforschung ab. Deutlich wird mit diesem Tableau insbesondere der Umfang von Untersuchungszugängen, der durch diesen Praxis entwickelnden Forschungsansatz erschlossen wird:

- Veränderungen im Rollenverständnis der Studierenden und Mentoren (Beobachtung, Gruppendiskussion, (Experten-)Befragung),
- Expertenbefragungen in der 2. und 3. Phase,
- Fallanalysen über Planung/Durchführung/Analyse/Reflexion des Unterrichtes im Hinblick auf Wahrnehmung von Veränderung des Begründungs- und Reflexionsniveaus im Hinblick auf die differente Wissensreferenz (Videoanalysen, Rekonstruktion von Handlungs- und Begründungspraxen),
- Analyse von Reflexionsfähigkeit (Begründungstiefe) im Vergleich von Studierenden und Referendaren und/oder einer Vergleichsgruppe aus gängigen schulpraktischen Studien (Videografie von Gruppendiskussionen zu Fallanalysen, Krisensituationen, Problemkontexten, Pre-Post-Tests),
- Interaktionsprotokolle von Analyse- und Planungssitzungen von Mentoren und Studierenden (nichtteilnehmende, verdeckte Beobachtung, Interaktionsanalysen),
- Befragung von Mentoren über Nutzen methodischen Wissens zur Unterstützung studentischer Studienprojekte (Feedbackverfahren),
- Bedeutung systematischer (theoriegeleiteter) Untersuchungen in studentischen Lernprozessen (narrative Interviews, Biographische Konstruktionen und Rekonstruktionen),
- Veränderungen von Praktikanten aus Schülersicht (Interviews mit Schülern),
- Verbleibsuntersuchungen von Studierenden und Karriereverläufe (Interview, Fragebogen, Onlinefragebogen zu unterschiedlichen Messzeitpunkten),
- Untersuchung des Professionsverständnisses von Lehrkräften (Interviewverfahren),
- Selbstkonfrontationsinterview durch videographische Erinnerungshilfen,
- Inhaltsanalysen der diagnostischen Arbeiten,
- Vergleichsanalysen von Mentoren/Experten und Studierenden/Novizen zur Topologie des Lehrwissens im Hinblick auf Aneignungsdimensionen und -verläufen von situativem und kontextbezogenem Expertenwissen (Struktur-Ge-Technik, Mind-map-Analysen, Clusteranalysen, Auswertung von Fallanalysen, vergleichende Untersuchung der Analyse von Videosequenzen über Studierende und Lehrkräfte),
- Entwicklung von Staatsarbeiten (Clusteranalysen, Inhaltsanalysen von Exposés),
- Hochschuldidaktische Rekonstruktion und Wirkanalysen der Lehr-Lernprozesse,
- Beobachtungen von Reflexionsanlässen und Analyse des Bearbeitungsprozesses (Beobachtungsprotokolle, Audiomitschnitte, Videographien),
- Untersuchung von Kompetenzerwerbsprozessen (Pre-Post-Tests).

6.4 Explikation der Methodenwahl

Obwohl bereits die Ermittlung einer zentralen Untersuchungsrichtung durch die Kontextuierung in den Prozess einer Praxis entwickelnden Forschung als Aktionsforschungsprojekt vorgenommen worden ist, steht eine hinreichende Explikation des spezifischen Forschungsgegenstandes wie auch eine entsprechende Auswahl und Begründung des methodischen Vorgehens noch aus. Im Gesamtkontext des Aktionsforschungsprojekts Berufspraktisches Halbjahr sind auf unterschiedlichen Prozessebenen vielfältige Untersuchungen durchgeführt worden. Aus den bestehenden Untersuchungsrichtungen sowie Möglichkeiten der Rekonstruktion und Analyse von Wirkzusammenhängen studentischer Lernprozesse kristallisierte sich aus den einzelnen Ansätzen ein Überschneidungsbereich als spezifischer Fokus heraus, der die Veränderungen studentischen Lernens bzw. studentischer Lernhaltungen vor dem Hintergrund der Bedeutung Forschenden Lernens auf diesen Prozess zu erfassen versucht. In diesem Überschneidungsbereich sind die Aspekte der Messbarkeit selbst und der Grundlegung von Kriterien zur Abbildung und Messbarkeit, die Abbildung und Analyse von Entwicklungsprozessen durch einen Vorher-Nachher-Vergleich und die Veränderung in der Rezeption unterschiedlicher Wissensbereiche von besonderer Bedeutung. Der Bereich, in dem diese zentralen Gesichtspunkte zusammenfallen und entsprechend untersucht werden können, ist der der studentischen Arbeiten, die in allen Curriculumbausteinen angefertigt wurden. In elaboriertester Form, d.h., gemessen am Grad der Standardisierung eines formalen heuristischen Analyseinstrumentariums innerhalb eines definierten theoretischen Bezugsrahmens, lag mit dem Curriculumbaustein 1 „Schulentwicklung“ vor. Mit der Fokussierung studentischer „Learning outcomes“ als Datenbasis der Ermittlung von Fähigkeiten zur Generierung von Wissen in einem Praxisfeld bietet sich eine inhaltsanalytische Untersuchung der schriftlichen Ausarbeitungen insofern an, als sie den Grad der selbstständigen Erarbeitung im gesamten Lernprozess manifestieren wie auch eine, durch die Rekonstruktion des Leistungs- und Qualitätsspektrums als Grundlage einer Leistungsbewertung dienende, Ermittlung der Wissensbereiche selbst wie auch den Umfang wissenschaftsbezogener Auseinandersetzung mit einem Praxisfeld erschließen lassen. Dies steht jedoch in besonderer Abhängigkeit von dem zu wählenden Kategorieschema, das angibt, welche Untersuchungsaspekte in Bezug zu welchen Erkenntnisgewinnen verwendet werden. Alternativ oder ergänzend wären Interviews (fokussierte, aber auch narrativ angelegte) mit Studierenden über ihre jeweiligen Arbeitsprozesse möglich, die rekonstruktiv die Stellen im didaktischen Setting ermitteln, die im eigenen Lernprozess Notwendigkeiten der Relationierungen von Wissensformen fixieren und entsprechende Wege der Erarbeitung aufzeigen bzw. ko-konstruktiv zu ermitteln versuchen. Gegen einen solchen Re- und

Ko-Konstruktionsprozess spricht die Unmittelbarkeit des Forscher-Beforschten-Verhältnisses, das sich vor allem durch die Gleichzeitigkeit der Rolle als Lehrender (didaktische und inhaltlich systematische Initiationsinstanz des Lehr-Lernprozesses) wie auch in der umfassenden Rolle als Lernprozessbegleiter und -berater in diesem hochschuldidaktischen Experimentalraum¹⁴³ (vgl. Fairweather 1967 und Kap. 4.4) auszeichnet.

Gegen die Möglichkeit eines zusätzlichen (Kompetenz-)Testverfahrens, wie sie Mayr (2006, 2007) als Pre-Post-Test zur Messung von Kompetenzzuwächsen erarbeitet hat, spricht sowohl die zusätzliche Belastung der personell eng begrenzt aufgestellten Modellbegleitforschergruppe als auch das seinerzeit kaum ausgearbeitete Kompetenzkonstrukt mit allen offenen Fragen nach der Dimensionierung, den Repräsentationen von Kompetenz als Grundlage einer entsprechenden Messbarkeit. Vor dem Hintergrund dieses Problemaufrisses und der Abbildung der Umriss des Forschungsreichs erfährt die methodische Entscheidung für eine qualitative inhaltsanalytische Auswertung als non-reaktives Untersuchungsverfahren ihre Legitimation. Liegt der zentrale Fokus nunmehr auf der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung der Ergebnisse studentischer Arbeiten, ist im Weiteren zu definieren, welche Ziele mit der Analyse verbunden sind. Im Einzelnen liegen daher diesem inhaltsanalytischen Teil der Arbeit folgende Erkenntnisinteressen und Untersuchungsabsichten zu Grunde:

1. Abbildung des Leistungsspektrums durch kriteriengeleitete Stärken/Schwächen-Analysen,
2. Erhalt detaillierter Angaben über Nutzung und Verwendung von Wissen im Hinblick auf die grundlegende systemische Heuristik,
3. Spezifizieren von Leistungspotentialen durch vergleichende Analysen.

¹⁴³ Das Berufspraktische Halbjahr war in der Intention Fairweathers als experimentelles Subsystem eingerichtet worden, um ein didaktisches Handlungssystem zu entwickeln, in dem u.a. mit Lehr-Lern-Arrangements experimentiert werden sollte, die Auskunft über Möglichkeiten der Hervorbringung forschender Lernprozesse von Studierenden geben. Wie bereits dargestellt, ist die Dynamik dieses Prozesses auf den verschiedenen Ebenen als Forschungsgegenstand nur schwer abzubilden. Insofern bietet die Inhaltsanalyse studentischer Arbeiten im Curriculumbaustein „Schulentwicklung“ auf der Ebene der Lernentwicklung Studierender die Möglichkeit, einen zentralen Ausschnitt innerhalb dieses Gesamtprozesses zu fokussieren.

6.5 Die qualitative Inhaltsanalyse als Methode der Datenerhebung

6.5.1 Verortung im methodischen Spektrum qualitativer Sozialforschung

Die qualitative Inhaltsanalyse dient im Rahmen des interpretativen Paradigmas der Interpretation von Kommunikation, die als dokumentierter Text (Schulprofilanalysen) die Informationen eines Kommunikationsprozesses oder einer Kette von Kommunikationsprozessen gespeichert hat. Mit Hilfe der Analyse von Texten allein lassen sich zwar keine Wirkaussagen oder Aussagen über bestimmte Dispositionen der jeweiligen Autoren im Hinblick auf Einstellungen, Veränderungen im Lernverhalten, Nachhaltigkeit von Analyseprozessen auf die Erkenntnishaltungen gegenüber dem Lerngegenstand usw. treffen bzw. ermitteln (vgl. obige Darstellung der Erkenntnisinteressen 1-3); sie müssten flankiert werden mit entsprechenden Kommunikatoren- oder Rezipientenbefragungen (siehe die obige Diskussion über das Untersuchungsspektrum). Ihre Bedeutung erhalten die ermittelten deskriptiven Daten dadurch, dass sie als Voraussetzung für nachfolgende Wirkanalysen hinsichtlich didaktischer Potentiale (des Ansatzes Forschendes Lernen) und hinsichtlich einer Interventionsfolgeabschätzung auf die Lernprozesse Studierender dienen können (vgl. obige Darstellung der Erkenntnisinteressen unter Pkt. 4). M.a.W. wird es erst durch die inhaltanalytische Auswertung vorliegenden Textmaterials möglich, auch Schlüsse auf die soziale Wirklichkeit außerhalb der Texte, die selbst Ergebnis von Kommunikationsprozessen ist, zu ziehen.¹⁴⁴ Als Instrument für weitere heuristische bzw. hypothesen- und theoriegenerierende Untersuchungsverfahren hat die Inhaltsanalyse auch im Vergleich zu anderen Methoden folgende Vorteile:

- Mit Hilfe der Inhaltsanalyse sind Aussagen über die Textproduzenten (Kommunikatoren) zu ermitteln, die nicht bzw. nicht mehr erreichbar sind.
- Durch systematische Analysen sind bestimmte Eigenschaften abbildbar, die eine graduelle Ähnlichkeit/Unähnlichkeit von Texten und möglicherweise der dahinter liegenden Konzepte der jeweiligen Textproduzenten (in der Rolle von Lernenden innerhalb eines bestimmten Lernszenariums) nahelegen (im Rückgriff auf z.B. multidimensionale Skalierungsverfahren).

¹⁴⁴ „In dem, was Menschen sprechen und schreiben, drücken sich ihre Absichten, Einstellungen, Situationsdeutungen, ihr Wissen und ihre stillschweigenden Annahmen über die Umwelt aus. Diese Absichten, Einstellungen usw. sind dabei mitbestimmt durch das soziokulturelle System, dem die Sprecher und Schreiber angehören und spiegeln deshalb nicht nur Persönlichkeitsmerkmale der Autoren, sondern Merkmale der sie umgebenden Gesellschaft wider - institutionalisierte Werte, Normen, sozial vermittelte Situationsdefinitionen usw. Die Analyse von sprachlichem Material erlaubt aus diesem Grunde Rückschlüsse auf die betreffenden individuellen und gesellschaftlichen, nicht-sprachlichen Phänomene zu ziehen“ (Mayntz/Holm/Hübner. 1974, 151).

- Die Materialität der Textform als Datenbasis erlaubt eine zeitunabhängige Verfügbarkeit.
- Die Inhaltsanalyse ist den nicht-reaktiven Untersuchungsverfahren zuzuordnen und schließt von daher Interferenzen mit den „Untersuchungsobjekten“ aus.
- Untersuchungen des Datenmaterials lassen sich wiederholt durchführen (Replikation) und stehen prinzipiell weiteren Forschungsperspektiven offen (Sekundäranalyse).
- Das jeweils gewählte Verfahren der Datenanalyse ist in der Vorgehensweise, in der kategorialen Bestimmung und Zuordnung von Inhaltssequenzen nachvollziehbar (Verfahrensoffenheit) und intersubjektiv dekodierbar (Reliabilität).

Insbesondere in der Diskussion um die Güte von sozialwissenschaftlichen Verfahren steht auch das Gegensatzpaar „quantitative“ versus „qualitative“ Inhaltsanalyse. Diese Gegensätzlichkeit ist, und dies gilt gleichermaßen für andere empirische Forschungsmethoden, ein scheinbarer: Insoweit sich Inhaltsanalysen nicht ausschließlich auf das Zählen von Worten, Satzkonstruktionen, Textmerkmalen, gleichen Aussagetypen usw. beschränken, kommen auch quantitative Inhaltsanalysen nicht ohne qualitative Elemente aus; oft setzen sie diese qualitative Perspektive sogar voraus. Zumeist geht es daher nur um unterschiedliche Akzentuierungen: Qualitative Analysen versuchen, den Prozess des Verstehens bzw. der hermeneutischen Analyse und der Explikation von Sinn möglichst umfassend nachzuvollziehen, während quantitative Analysen eher versuchen, die erfassten Sinngehalte in Form von Häufigkeiten bzw. Assoziationsmustern auszuwerten, um so zu statistisch analysierbaren Vergleichen, Trendmustern etc. zu kommen.

6.5.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Eine Inhaltsanalyse befasst sich nach Diekmann (2001, 81)

„mit der systematischen Erhebung und Auswertung von Texten, Bildern und Filmen. Gelegentlich wird alternativ von Textanalyse, Dokumentenanalyse oder Bedeutungsanalyse gesprochen, [...]. Das Verfahren zielt nicht nur auf die Erhebung von Daten, sondern schließt Aspekte der Auswertung, der Analyse von Daten ein. [...]. Die Inhaltsanalyse muß sich nicht notwendigerweise nur auf die 'Inhalte' von Texten oder anderem Material beschränken, selbst wenn diese Zielsetzung meist im Vordergrund steht. Vielmehr kann die Aufmerksamkeit auch formalen Gesichtspunkten von Texten, Filmen oder Bildern gelten, etwa stilistischen Merkmalen, der Länge von Sätzen, dem häufigen Gebrauch von Verben u. a. m.“

Zu den historischen Vorläufern heute verbreiteter Inhaltsanalysen zählen u.a. textanalytische, textvergleichende, auch hermeneutische Ansätze (Gesetzes-, Bibel- und Zeitungsanalysen), graphologische Auswertungen bis hin zur Traumdeutung Freuds (vgl.

Mayring 2000a). Die kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen einer quantitativ orientierten Analyse von Massenmedien unter dem Begriff „Content analysis“ wurden in den 20er- und 30er-Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA durch Paul F. Lazarsfeld und Harold D. Lasswell gelegt, 1952 schrieb Berelson das erste Lehrbuch zur Methode der „Content analysis“ (vgl. Mayring 2000b). In Folge interdisziplinärer Erweiterung und Differenzierung verbreitete sich dieser methodische Ansatz auch auf Linguistik, Psychologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft, Kunstwissenschaften usw. Zunehmend werden Inhaltsanalysen automations- bzw. computergestützt entwickelt und durchgeführt.

Bei der Inhaltsanalyse werden Kommunikationsinhalte jeder Art nach festgelegten Regeln in Kategorien klassifiziert. Bei der quantitativen Inhaltsanalyse werden für jede Dimension Analysekategorien entwickelt, denen das vorliegende Material zugeordnet wird. Auf dieser Basis erfolgt die statistische Auswertung, z. B. als Gruppen- und Zeitvergleich, in der das Auftreten bestimmter Worte erfasst, gezählt und quantifiziert wird. Es kann aber auch um andere Textmerkmale gehen, etwa grammatikalische Konstruktionen oder rhetorische Wendungen. Im Gegensatz bzw. methodischer Ergänzung bezieht die qualitative Inhaltsanalyse auch Kommunikationsinhalte, die dabei nicht explizit ausgesprochen werden, in die Analyse ein. Durch eine systematische Interpretation wird die inhaltliche Bedeutung von Aussagen ermittelt, ohne das Material auf quantifizierbare Aussagen zu reduzieren. Dabei wird zunächst nach Sichtung des Materials ein System von Kategorien festgelegt, anhand dessen durch die interpretativen Techniken der Zusammenfassung, Explikation und/oder Strukturierung Aussagen aus dem Text herausgefiltert werden.

Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet sich nach Mayring (2000a) in vier Formen:

1. Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse*, die das Textmaterial zu einem Kurztext unter Beibehaltung der wesentlichen Inhalte reduziert,
2. die *induktive Kategorienbildung*, die Entwicklung von Kategorien (oder Codes) anhand des Textmaterials, unter die die Inhalte oder sonstigen Textmerkmale subsumiert werden können,
3. die *explizierende Inhaltsanalyse*, die versucht, die untersuchten Inhalte so gut wie möglich – auch unter Hinzuziehung sonstigen Materials, Hintergrundwissens usw. – verständlich zu machen, und
4. die *strukturierende Inhaltsanalyse*, die das Textmaterial nach bestimmten Kriterien analysiert, um spezifische Aspekte besonders herauszuheben.

Im Ablauf eines Forschungsprojekts lassen sich folgende vier Phasen unterscheiden: (1) Analyse des Problems, (2) Erfassung, (3) Analyse und (4) Interpretation der Daten. Dieses im Folgenden noch weiter auszuführende Verfahren wird um eine Testphase der Erhebungsinstrumente, dem so genannten Pretest, ergänzt. In einem Pretest werden vorab die gewählten Erhebungsinstrumente im Hinblick auf den Codierplan (Prüfung auf Vollständigkeit, Eindeutigkeit, Widerspruchsfreiheit, Handhabbarkeit) und den Erhebungsprozess (Schwierigkeiten der Codierer, Zeitaufwand usw.) geprüft. Im darauf folgenden Verfahrensschritt wird das Problem hinsichtlich folgender Aspekte analysiert:

1. Prüfen, ob verwandte Untersuchungen vorliegen,
2. Hinterfragen, welche Theorien herangezogen werden können,
3. Studium der einschlägigen Literatur,
4. Eigene Ideen,
5. Prüfen, ob die Inhaltsanalyse die geeignete Methode zur Beantwortung der Forschungsfrage ist.

Im Anschluss daran erfolgt eine Darstellung des Erkenntnisinteresses und des Untersuchungsziels. Dabei bestimmt das fachliche Erkenntnisinteresse die Formulierung von Untersuchungshypothesen bzw. Fragestellungen. Ebenso erfolgt eine grundlegende Entscheidung über die Logik des Vorgehens (induktiv oder deduktiv). Daraufhin erfolgt eine Bestimmung des relevanten Textmaterials unter den Aspekten:

1. Wahl der Untersuchungs-Objekte (Zeitungen, Zeitschriften, Sender),
2. Festlegung des Untersuchungs-Zeitraumes,
3. Bestimmung des thematisch relevanten Materials,
4. eventuell Ziehung einer Stichprobe.

Auf Grundlage der Textbestimmung werden Analyseeinheiten festgelegt, die insbesondere abhängig von dem jeweiligen Erkenntnisinteresse sind. Dabei kann sowohl ein gesamter Textbeitrag eine Analyseeinheit sein, wie auch ein einzelner Satz oder ein auf andere Weise festgelegter Textabschnitt im Textbeitrag¹⁴⁵. Im abschließenden Schritt der Problemanalyse werden die Erhebungsinstrumente entwickelt. Ziel dabei ist, die Realität, so wie sie sich in einem Text darbietet, zu erfassen und zu analysieren, d.h., die prinzipiell vorfindbaren Informationen auf die Informationen zu reduzieren, die in Bezug auf die Fragestellung relevant sind (Operationalisierung: Erstellen von Indikatoren bzw. Variablen, Bilden von Kategorien). Das Aufstellen eines Kategorienschemas erfolgt unter bestimmten Vorgaben, die in sechs Forderungen für inhaltsanalytische Kategorienschemata zusammengefasst werden können:

¹⁴⁵ Von besonderer Bedeutung ist dabei aber, dass jeder Teilanalyse nur eine Untersuchungseinheit zugrunde gelegt wird.

Das Kategorienschema soll

- theoretisch abgeleitet sein, d.h. es soll mit den Zielen der Untersuchung korrespondieren. „Theorie“ bezieht sich hier nicht auf ein bestimmtes Kommunikationsmodell, sondern auf die theoretischen Vorüberlegungen, auf denen die Fragestellung basiert,
- vollständig sein, d.h., es soll die Erfassung aller nur möglichen Inhalte gestatten, die für die Fragestellung relevant sind,

Die Kategorien sollen

- wechselseitig exklusiv angelegt sein, d.h., jede im Text gefundene sprachliche Einheit, die sich auf die Bedeutungsdimension der Kategorienreihe bezieht, muss sich einer Kategorie zuordnen lassen,
- voneinander unabhängig sein, d.h., die Einordnung eines Textelements in eine bestimmte Kategorie darf nicht die Codierung anderer Teile des Textes beeinflussen,
- einem einheitlichen Klassifikationsprinzip genügen, d.h., die Ausprägungen dürfen sich nur auf eine Bedeutungsdimension beziehen, unterschiedliche Sachverhalte müssen also mit unterschiedlichen Variablen erfasst werden,
- eindeutig definiert sein. Dies ist erreichbar z.B. über eine exakte Definition der Kategorie, eine erschöpfende Aufzählung und/oder durch eine logische Abgrenzung gegen eine bereits bestehende Kategorie.

Über die inhaltlichen und formalen Anforderungen an ein Kategorienschema hinaus gehören zu den grundlegenden Forderungen an eine inhaltsanalytische Kategorienbildung, entsprechend der Gütekriterien für empirische Sozialforschung überhaupt, dass jede Kategorie exakt operationalisiert sein muss, so dass sie gültig (*valide*) in Bezug auf das theoretische Konzept und zuverlässig (*reliabel*) in Bezug auf die Eintragungen des Codierers ist.

In einem weiteren Arbeitsschritt der Datenerfassung werden zunächst die Daten erhoben, um anschließend zur Vorbereitung auf die Datenanalyse aufbereitet zu werden. Im Regelfall sind an der Datenerhebung mehrere Codierer beteiligt, so dass ein Kodierschema zu entwickeln ist, welches definiert oder umschreibt, welche Worte oder andere Textmerkmale wie „einzuordnen“ sind. Dies ist schon deshalb notwendig, weil die menschliche Sprache mehr oder wenig metaphorisch ist. Jedes Kategorienschema sollte möglichst in einem Pre-Test geprüft und gegebenenfalls modifiziert werden (s.o.). Daraufhin werden die ausgewählten Texte nach diesem Schema verschlüsselt (kodiert), die Daten aufbereitet und ausgewertet. Zu den praktischen Problemen der Inhaltsanalyse zählt das Problem der Reliabilität, d.h. der Zuverlässigkeit, unter der eine Einordnung der Textbestandteile in die vorgegebenen Kategorien vorgenommen wird.

Es ist sowohl damit zu rechnen, dass ein und dasselbe zu codierende Element von verschiedenen Personen verschieden beurteilt wird, als auch damit, dass ein und dasselbe zu codierende Element von derselben Person zu verschiedenen Zeitpunkten verschieden beurteilt wird. Zur Prüfung, wie groß die erste Fehlerart ist, sollte die Inter-Coder-Reliabilität, für die Prüfung der zweiten Fehlerart die Intra-Coder-Reliabilität geprüft werden. Die nachfolgende Datenaufbereitung erfolgt in technischer Hinsicht z.B. dadurch, dass die Daten auf Datenträger übertragen werden, in inhaltlicher dadurch, dass sie den gewählten Analyseeinheiten zugeordnet werden.

Im vorletzten Arbeitsschritt erfolgt die Analyse der Daten unter den Aspekten der Plausibilitätskontrolle (Prüfen, ob Codierfehler vorhanden sind), des Gewinnens eines allgemeinen Überblicks und dem des systematischen Prüfens der aufgestellten Hypothesen bzw. der Untersuchungsfragen. Im abschließenden Arbeitsschritt der Interpretation der Daten erfolgen zunächst eine Darstellung der Befunde, die Formulierung von Folgerungen aus der jeweiligen Befundlage und eine kritische Auseinandersetzung mit den vorliegenden Befunden.

6.5.3 Einleitung zur qualitativen Inhaltsanalyse studentischer Ausarbeitungen zum Praxisstudienbaustein „Schulentwicklung“

Die inhaltlichen Analysen vorliegender studentischer Texte im anschließenden Kapitel 7 sind die (Teil-)Ergebnisse von Kommunikationsprozessen innerhalb des Studienbausteines „Schulentwicklung“, die im Kontext vorbereitender und begleitender Werkstattseminare, in Gruppen- und Einzelberatungssituationen, während oder nach Hospitationen und in der Diskussion und Beratung von Mentoren in mehreren aufeinander folgenden Pilotphasen des Modellprojekts stattgefunden haben. Grundlage und Orientierungsrahmen dieses Prozesses der Auseinandersetzung mit Fragen der Schulentwicklung war ein von Glumpler (1999) in Anlehnung an Bronfenbrenners (1981) sozialökologischen Ansatz entwickeltes und für den Bildungsbereich Schule systematisch entfaltetes Analyseinstrumentarium als Grundlage für empirische Schulprofilanalysen¹⁴⁶. Dabei hat der Systembegriff¹⁴⁷ nach Glumpler (1999, 15) „in der Bildungsforschung die Funktion einer heuristischen Größe. Er dient dazu, Strukturen und Funktionen innerhalb eines Bildungssystems analytisch zu erfassen und dessen Abhängigkeit von und

¹⁴⁶ Mit der Entwicklung dieses sozialökologisch orientierten Analyseinstrumentariums für die Erfassung von Bildungsprozessen im Schul- bzw. Einzelschulsystem war nicht nur die Zielsetzung verbunden, einen möglichst einfachen Lehrgang für Studierende zu erstellen. Inwieweit diese systemische Heuristik mit der ihr inhärenten Dynamik systemischer Öffnung wie Kopplungen als Kernanalyseinstrument verwendet werden kann, zeigt sich in der Dissertation von Schubert (2003).

¹⁴⁷ 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. Bronfenbrenners (1981) sozialökologischer Ansatz bietet sich dabei als Analysezugang und -instrument insofern an, als damit die Anpassungsprozesse zwischen Person und Milieus systematisch erfasst und analysiert werden können (vgl. Bronfenbrenner 1978, 40).

Wirkung auf andere Teilsysteme einer Gesellschaft transparent zu machen“ (vgl. auch Bronfenbrenner 1981, 53). Anhand eingegrenzter empirischer Forschungs- bzw. Studienprojekte sollen Studierende auf Grundlage dieses Analysemodells, den daraus abgeleiteten Leitfragen und unter Verwendung entsprechender qualitativer bzw. quantitativer Methoden Elemente im Schulentwicklungsprozess deskriptiv erfassen, nach Kriterien analysieren und unter bestimmten Zielvorgaben auf die pädagogische Praxis rückinterpretieren.

Es gilt nach einem an Mayring (1998, 2000a, 2000b) angelehnten Inhaltsanalyseverfahren die studentischen Arbeiten – die neben Motiviertheit, Engagement, Auffassungsgabe usw. auch Ergebnis des Lehr-Lernarrangements zum Thema „Schulentwicklung“ sind – dahingehend zu untersuchen, in welchem Umfang und analytischer Tiefe (Elaboriertheitsgrad) sie in ihren Arbeiten auf die beschriebene sozialökologisch orientierte Heuristik zurückgegriffen haben. Dabei ist davon auszugehen, dass sich der gemeinsame Kommunikationsprozess in den jeweiligen studentischen Arbeiten nicht nur als bloße Reproduktion dieses Kommunikationsprozess, sondern als kommunikative Offerte (vgl. Luhmann 1988) für einen zunehmend selbstständigeren und konstruktiven Lernprozess niederschlägt. Ob dabei der Lernprozess rein äußerlich bleibt und nur als formale Aufgabenerfüllung angesehen wird, ist den einzelnen Arbeiten inhaltsanalytisch nur bedingt zu entnehmen, da er sich nicht trennscharf von einem gleichzeitig verlaufenden hochschulischen, d.h., wissenschaftsorientierten Sozialisationsprozess (vgl. Huber 1998b) ablösen lässt.

Zwischenergebnis:

In der methodischen Diskussion konnte gezeigt werden, dass im Rahmen von Studiengangsentwicklungsprozessen der Ansatz Praxis entwickelnder Forschung für die Entwicklung und Gestaltung didaktischer Lehr-Lernarrangements entscheidende Impulse liefern kann. Im Gegensatz zu einem empirisch-analytischen Forschungsansatz, der versucht, über deduktive Schließungsverfahren auf der Grundlage allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten Erklärungen zu finden, wurden die besonderen Vorteile eines Aktionsforschungsansatzes für hochschuldidaktische Innovationen vor allem in der Dynamisierung des Lehr-Lern-Verhältnisses, einer zeitnahen Entscheidungsfindung für Veränderungsprozesse, einer flexibleren Festlegung des Forschungsgegenstandes im Hinblick auf die Bedeutung des Gesamtprozesses und einer dynamischen Anpassung der Forschungsmethode an sich verändernde Gegenstandsfelder, die an der Wahl der Inhaltsanalyse als non-reaktives Untersuchungsverfahren expliziert wurde, deutlich. Obwohl vom Aktionsforschungsansatz bedeutsame Impulse für die Organisationsentwicklung (vgl. French/Bell (1994) ausgegangen sind, steht dieser Forschungsansatz im Spektrum sozialwissenschaftlicher Methoden, bedingt durch die geringe Distanz von Forschern und Beforschten, immer wieder zur Disposition (vgl. in diesem Zusammenhang vor allem die Ausführungen von Altrichter (1990, 2003) und Altrichter/Gstettner (1993) über die Bedeutung der Aktionsforschung in der bzw. für die Lehrerbildung). Im Gegensatz zu dieser Paradigmendiskussion in der empirischen Sozialforschung, in der es nahezu ausschließlich um die Frage nach den Grenzen des Anwendungsbezugs und der Interventionsmöglichkeiten im Forschungsfeld ging, eröffnete an dieser Stelle der Blick auf die Konzeption des „mode2-Forschungsparadigmas“ eine grundsätzlich

neue Sichtweise auf die Wissenschaftsorganisation und die daraus hervorgehende Forschung. Vor dem Hintergrund der Frage nach den Bedingungen einer „new production of knowledge“ gewinnt die Konzeption des „mode2-Forschungsparadigmas“ und der Etablierung anwendungsbezogener Forschung und Wissensproduktion neben einer traditionell disziplinär orientierten „mode1-Forschung“ seit Mitte der 1990er-Jahren vor allem in den Natur- und Ingenieurwissenschaften durch den legitimierten Anwendungsbezug zunehmend an Bedeutung.

Kapitel 7 Inhaltsanalytische Auswertungen

der Schulprofilanalysen, thematischen Schulprofilanalysen und Examensarbeiten

Im folgenden Kapitel wird die methodische Diskussion des vorhergehenden Kapitels eingeführt auf die inhaltsanalytischen Untersuchungen studentischer Arbeiten zu Themen der Schulentwicklung. Dabei gilt es zunächst, einen Bezugsrahmen zu erstellen, der verdeutlicht, unter welchen didaktisch-lernvoraussetzenden, curricularen, systematisch-heuristischen und organisatorischen Bedingungen forschende Lernprozesse initiiert wurden und welche studentischen Forschungsarbeiten (Schulprofilanalysen) daraus hervorgegangen sind. In Anlehnung an Mayring (2000a, 2000b) wird im Anschluss an die Kontextualisierung dieser forschenden Lernprozesse eine strukturierende wie formative Inhaltsanalyse der studentischen Arbeiten durchgeführt, die sowohl Aufschluss über Lernerfolge wie auch deren Abhängigkeit von der Entwicklung lernbegleitender Unterstützung (Support) gibt. In der Inhaltsanalyse werden in zeitlicher Abhängigkeit von der jeweiligen Textproduktion studentischer Arbeiten vier Textkörper untersucht, die wie eine Art Quasi-Längsschnitt Einblicke in den Evolutionsprozess eines mikrodidaktischen Reformprozesses geben. In einem abschließenden Schritt wird ein didaktisch aufbereiteter Einführungs- und Materialband zum Thema „Schulentwicklung“ vorgestellt, der im Prozess der inhaltsanalytischen Auswertung entwickelt und erprobt worden ist.

7.1 Kontextualisierung und methodische Spezifizierung

Fragen der Schulentwicklung fanden, abgesehen von wenigen Ausnahmen (vgl. Keuffer/Oelkers 2001), nur sehr begrenzt Eingang in die Curricula lehrerausbildender Hochschulen. Obwohl schon seit den 1970er-Jahren Schulentwicklung unter dem Aspekt „Innovation“¹⁴⁸ diskutiert und mit diesem Begriff Eingang in das Berufsleitbild fand, konnte anhand der Untersuchungen von Lehrkräften (vgl. die empirischen Rekonstruktionen in Kapitel 5) gezeigt werden, dass Schulentwicklung, trotz vielfältiger wissenschaftlich begleiteter Weiterbildungsprogramme in der Phase der Berufsausübung, in den Selbsteinschätzungen von Lehrkräften als Thema und Prozess weiterhin nicht zu den prioritären Aufgaben des Lehrberufs gezählt wurde. Die Einsicht, dass eine professionelle Berufsausübung auch die Gestaltung des Arbeitsplatzes (im weitesten Sinne der Organisation Schule) einschließt, ist schon vor Eintritt in das Berufsleben im Status von Lehramtsstudierenden kein Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses. Schon zu Beginn des Studiums wird die Vorstellung von Berufsausübung und zukünftiger Praxis dominiert von der Annahme, in erster Linie Verantwor-

¹⁴⁸ Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970.

tung für die Gestaltung einzelner Lehr-Lernsituationen in einer Klasse zu tragen. Vor dem Hintergrund dieser Engführung beruflicher Aufgaben auf unterrichtliches Handeln und einer entsprechenden Suche nach einer neuen Perspektivisierung beruflicher (zukünftiger) Praxis ist der Curriculumbaustein „Schulentwicklung“ hervorgegangen. Dabei stand die Entwicklung dieses Bausteins in der Doppelfunktion der Erschließung eines neuen Themenfeldes in der Lehrerbildung und der Entwicklung einer veränderten (wissenschaftsorientierten) Auseinandersetzung mit schulischer Praxis durch die Initiierung forschender Lernprozesse. Entsprechend dieser gleichzeitigen Ausrichtung wird der inhaltsanalytischen Auswertung zunächst die Darstellung des modifizierten systemischen Analysemodells von Bronfenbrenner vorangestellt, das sowohl den Ausgangspunkt für die studentischen Arbeiten als auch für die Bildung von Analyseeinheiten und Kategorien der Inhaltsanalyse bildet. In Bezug auf die bereits dargestellten Zielsetzungen einer Praxis entwickelnden Forschung erfährt auch das Instrument der Inhaltsanalyse eine methodische Erweiterung bzw. Modifizierung. Sie steht nicht mehr nur in der Funktion, studentische „Outputs“ bzw. „Learning outcomes“ unter gegebenen Bedingungen zum Zwecke der Lernleistungsmessung zu analysieren und zu dokumentieren, sondern wird in didaktischer Funktion als Instrument einer auf Qualitätsverbesserung abzielenden Nachsteuerung von Lehr- und Lernprozessen verwendet.

Vor dem Hintergrund dieser doppelten Zielsetzung wurden die einzelnen inhaltsanalytischen Kategorien zum einen aus einem direkten Bezug zu den Aufgabenstellungen der systemischen Schulprofilanalysen, zum anderen aus der Bandbreite z.T. qualitativ sehr unterschiedlicher Ausarbeitungen heraus entwickelt. Am Beispiel der Analyseeinheit 1 auf der Ebene des Mikrosystems, auf der die Studierenden die Bedeutung vorhandener räumlicher Gegebenheiten und die räumliche Umgebung der Schule für die Entwicklung ihres Profils untersuchen sollen, wird diese zweifache Referenz und die Modifikation zu einer formativ-evaluativen Inhaltsanalyse deutlich (vgl. Abb. 17).


| <div style="text-align: center;">  </div> | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Handskizze des Grundrisses (mit und ohne Beschriftung der Raumfunktion) A. Schulgebäude B. Schulgelände | Maßstabsgetreue Zeichnung des Grundrisses (mit Beschriftung der Raumfunktion und Bestimmung einzelner Funktionsräume) A. Schulgebäude B. Schulgelände | Architektenzeichnung oder baubehördliche Zeichnung des Grundrisses (maßstabsgetreu, mit Eintragung der Raumfunktion unter Hervorhebung eines profilbestimmenden Funktionsraumes) A. Schulgebäude B. Schulgelände |
| 1. Welche Form der Kartierung benutzen die Studierenden? | <ul style="list-style-type: none"> - Auswahl - Darstellung - Analyse - Korrektur- und Arbeitshinweise | dito | dito |
| 2. Was sollen die Grundrisszeichnungen des Schulgebäudes und des Schulhofes verdeutlichen und welche schulprofilbildenden Aussagen können auf deren Grundlage getroffen werden? | dito | dito | dito |
| 3. Hat die Beschreibung der Grundrisskarte profilanalytische Funktion (deskriptiv analytisch) oder erschöpft sie sich durch additives Aufzählen (rein deskriptiv)? | dito | dito | dito |
| 4. Werden Verfügbarkeiten von Flächen, insbesondere von auffälligen und profilbestimmenden Funktionsräumen, hinsichtlich Ausstattung und Nutzungsmöglichkeit untersucht? | dito | dito | dito |

Abb. 17: Beispiel einer formativ-inhaltsanalytischen Kategorienbildung

In dieser Form der inhaltsanalytischen Auswertungen können die Ergebnisse nahezu unmittelbar wieder in den Lehr-Lern-Prozess rückgeführt werden. Im Hinblick auf die Studierenden der jeweils ausgewerteten Arbeit bieten die Ergebnisse z.B. durch Stärken-Schwächen-Analysen, Systematisierungshinweise und Hinweisen zur Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses Anlass zur Reflexion. Für die Studierenden nachfolgender Pilotphasen des Modellprojektes ermöglichen sie u.a. Einblick in Arbeitsprozesse, Selbstkorrekturhilfen und Hinweise zur Anwendung des heuristischen Analysemodells. Den Lehrenden stellen die Analysen darüber hinaus für die didaktische Aufbereitung der begleitenden Werkstattseminare Hinweise über Verständnisprobleme, methodische Hürden und Veranschaulichungsmaterial zur Verfügung.

In dieser didaktischen Funktion werden die studentischen Arbeitsergebnisse daher nicht als isoliertes Leistungsvermögen betrachtet, analysiert und ausgewertet, sondern als Resultate bzw. Zwischenresultate dynamisch angelegter Kommunikationsprozesse

verstanden, die in Rückkopplungsschleifen an beide Bezugsgrößen des Lehr-Lernsystems mit dem Ziel einer Qualitätsentwicklung zurückgespiegelt werden. Insofern erlaubt diese Variante einer formativ-evaluierenden Inhaltsanalyse und die aus diesem Analyseprozess hervorgehenden Lernmaterialien, die im Anhang (Kapitel 11) beigelegt sind, Einblick in die und Teilhabe an der Entwicklung einer Lehr-Lern-Praxis am Beispiel eines neuen Gegenstandsfeldes.

Bevor anschließend die inhaltsanalytischen Auswertungen erfolgen können, wird zunächst dargestellt, auf welcher theoretischen, systematischen und methodischen Grundlage die Studierenden ihre Schulprofilanalysen erstellt haben und in welchem Zusammenhang dieses grundlegende heuristische Analysemodell Bronfenbrenners mit der Festlegung von Analyseeinheiten und der Bildung von Kategorien steht.

7.2 Bronfenbrenners ökosystemischer Ansatz als Grundlage empirischer Schulprofilanalysen

Die Analyse von Schulprofilen ist als eine von drei Curriculumbausteinen studentischer Arbeiten als Analyseinstrument von Schulentwicklungsprozessen in Anlehnung an Bronfenbrenners (1981) sozialökologischem Ansatz entwickelt und für den Bildungsbereich Schule systematisch entfaltet worden (vgl. Glumpler 1999). Nach Glumpler hat der Systembegriff (vgl. auch Bronfenbrenner 1981, 53) „in der Bildungsforschung die Funktion einer heuristischen Größe. Er dient dazu, Strukturen und Funktionen innerhalb eines Bildungssystems analytisch zu erfassen und dessen Abhängigkeit von und Wirkung auf andere Teilsysteme einer Gesellschaft transparent zu machen“ (Glumpler 1999, 15). In Abgrenzung zum Begriff des Schulprogramms, der auf einer relativ allgemein-programmatischen Ebene die Entwicklungspotenziale bzw. -ziele einer Schule umreißt, kennzeichnet der Begriff des Schulprofils einen zeitabhängigen und sich wandelnden „Status quo“ für einen spezifischen Beobachter. Das Erfassen eines Schulprofils (als Ist-Zustand für einen Beobachter) gibt einen tendenziell „ungeschminkteren“ Blick auf die vorhandene Schulrealität und ihrer Entwicklungspotentiale frei. Anhand begrenzter empirischer Forschungsprojekte sollen Studierende auf Grundlage nachstehenden Analysemodells, daraus abgeleitete Leitfragen und unter Verwendung entsprechender qualitativer bzw. quantitativer Methoden Elemente im Schulentwicklungsprozess deskriptiv erfassen, nach Kriterien analysieren und unter bestimmten Zielvorgaben auf die pädagogische Praxis rückinterpretieren.

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. Bronfenbrenners (1981) sozialöko-

logischer Ansatz bietet sich als Analysezugang und -instrument insofern an, als damit die Anpassungsprozesse zwischen Person und Milieus systematisch erfasst und analysiert werden können (vgl. Bronfenbrenner 1978, 40):

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind. [...]. Erstens wird die in Entwicklung begriffene Person nicht als Tabula rasa betrachtet, auf der die Umwelt ihre Eindrücke hinterlässt, sondern als wachsende dynamische Einheit, die das Milieu, in dem sie lebt, fortschreitend in Besitz nimmt und umformt. Da aber auch die Umwelt Einflüsse ausübt und so ein Prozeß „gegenseitiger Anpassung“ nötig wird, muß – zweitens – beachtet werden, daß die Interaktion zwischen Person und Umwelt in beiden Richtungen wirkt, daß sie durch *Reziprozität* charakterisiert ist. Und drittens entspricht die für Entwicklungsprozesse relevante Umwelt, wie sie hier definiert ist, nicht nur dem einzigen, dem unmittelbaren Lebensbereich um die Person: Sie umfaßt mehrere Lebensbereiche und die Verbindungen zwischen ihnen, auch äußere Einflüsse aus dem weiteren Umfeld“ (Bronfenbrenner 1981, 37f.).

Bronfenbrenner (1981, 38) gliedert das komplexe Geflecht der Lebensumwelten in vier verschiedene Ebenen, die man sich aus ökologischer Perspektive topologisch als

„... eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossenen Struktur vorstellen. Diese Strukturen werden als *Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem* bezeichnet.“

Die nachstehende Graphik veranschaulicht diesen interdependenten, mehrdimensionalen, ineinander verwobenen und nicht hierarchischen Aufbau:

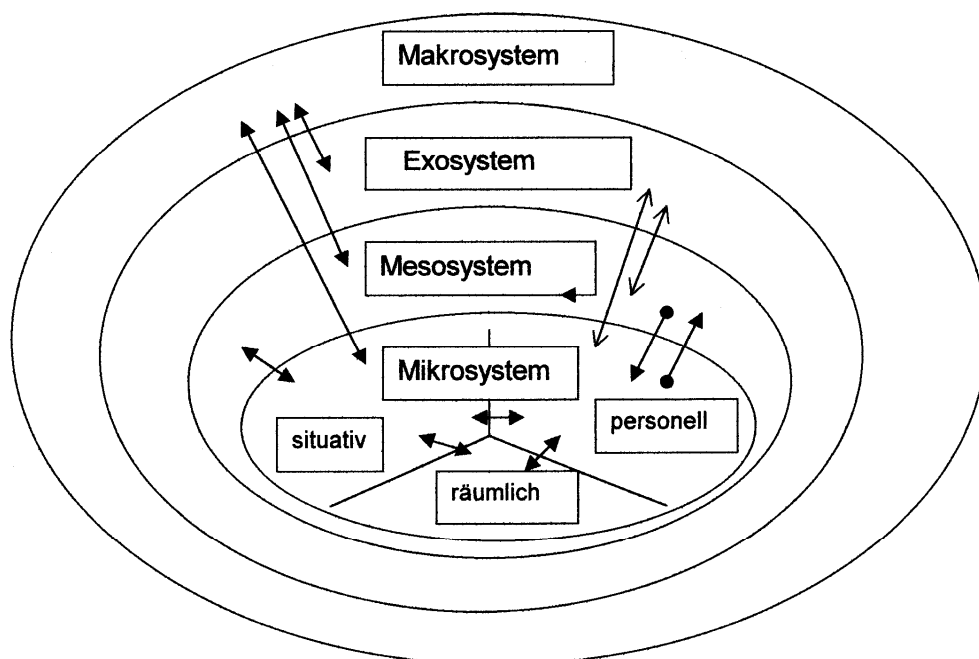


Abb. 18: Analyseebenen des sozialökologischen Modells nach Bronfenbrenner (vgl. Schneider/Wildt 2002, 29)

Die stark konturierten Systemgrenzen im Modell haben heuristische Funktion. In der Realität sind die einzelnen Systemebenen sowohl durch die Perspektive des Beobachters als auch durch immer neue Konstellationen in den Systemgefügen ständig in Bewegung. Insofern legt nach Steinkamp (1998, 273) und Bronfenbrenner (1976) „... das ökologische Modell den Schwerpunkt auf die gleichzeitige, nicht-additive Wirkung eines Bündels von unabhängigen Variablen, die in nicht-linearer Weise zusammenspielen und ein integriertes System (Lewin 1935) bilden. Von diesem Blickwinkel aus setzt die wissenschaftliche Forschung zweckmäßigerweise nicht bei dem losgelösten Beitrag einzelner Variablen an, sondern nimmt ihren Ausgangspunkt von der spezifischen Wirkung unterschiedlicher Systeme“ (ebd., 207).

Bronfenbrenner definiert die einzelnen Systemebenen folgendermaßen:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (ebd. 1981, 38). Das Mikrosystem ist anders gesagt der Nahbereich direkter Interaktion, in dem sich unmittelbare zwischenmenschliche Kommunikationen bzw. Beziehungen ergeben.

Das „Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (ebenda, 41).

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in einem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden“ (ebd., 42).

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd., 42).

In der Übertragung bzw. Spezifizierung auf den Bildungsbereich Schule lassen sich diese vier Systemebenen in folgender Weise modifizieren und interpretieren sowie mit entsprechenden Leitfragen unterlegen und als Arbeitsaufträge ausformulieren (vgl. Glumpler 1999, 28):

Mikrosystemebene: Diese Systemebene umfasst die einzelne Schule und ihre *räumliche* (Schulgebäude, unmittelbare Schulumgebung, Schulbezirk), *situative* (Besonderheiten des Schuleinzugsgebietes: Soziallagen, Arbeitslosigkeit, Kulturvielfalt etc.) und *personelle* (Personalstand der Einzelschule) Umgebung (vgl. ebd., 23ff.).

Leitfrage: Welche Bedeutung haben 1. die räumlichen Gegebenheiten und die räumliche Umgebung, hat 2. die personelle Ausstattung und Umgebung und hat 3. die situative Umgebung der Schule für die Entwicklung ihres Profils?

Arbeitsauftrag: Erstellen Sie eine Mikroanalyse Ihrer Praktikumsschule unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen räumlichen, personellen und situativen Umgebung!

Mesosystemebene: Auf dieser Systemebene werden die Wechselbeziehungen zwischen Personen und Lebensbereichen, die aktiv am Schulleben beteiligt sind (Interessens- und Arbeitsgemeinschaften, Steuergruppen etc.) (vgl. ebd., 22f.) erfasst.

Leitfrage: Welche wechselseitigen Beziehungen bestehen zwischen Lebensbereichen und Personen, die am Schulleben aktiv beteiligt sind?

Arbeitsauftrag: Entwerfen Sie eine Clusterdarstellung des Mesosystems, also der Beziehungen zwischen Lebensbereichen und Personen, die nach Ihren Beobachtungen aktiv am Schulleben beteiligt sind!

Exosystemebene: Auf dieser Systemebene werden die 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.) (vgl. ebd., 21f.) erfasst, abgebildet und analysiert.

Leitfrage: Welche Lebensbereiche, die nicht unmittelbar am Schulleben beteiligt sind, nehmen Einfluss auf Entwicklungen der Einzelschule?

Arbeitsauftrag: Entwerfen Sie eine Clusterdarstellung des Exosystems Ihrer Praktikumsschule. Erfassen Sie darin die Lebensbereiche, die unabhängig von persönlichen oder institutionellen Kontakten Einfluss auf Ihre Praktikumsschule nehmen!

Makrosystemebene: Auf dieser Systemebene werden kulturelle, politische und wirtschaftliche Faktoren des Gesellschaftssystems und entsprechende Weltanschauungen und Ideologien (vgl. ebd., 17ff.) erfasst und mit den Entwicklungsbedingungen von Einzelschulen in Zusammenhang gebracht.

Leitfragen: Welches kulturelle System, welche Weltanschauungen oder Ideologien prägen, welches politische System und welches Wirtschaftssystem sichert die ökonomischen Grundlagen und garantiert die Finanzierung von Schulalltag, Schulleben und Schulprofilentwicklung der Einzelschule? Welche Anforderungen an Qualität und Leistung der Einzelschule sind gesellschaftlich konsensfähig?

Arbeitsauftrag: Finden Sie im Vergleich zu anderen Bildungssystemen in der Profilentwicklung ihrer Praktikumsschule Belege für Einflüsse eines spezifisch bundesdeutschen Makrosystems. Dokumentieren Sie diese!

7.3 Pilotphasen des Modellprojektes und Kennzeichnung der Entwicklungsstufen

Im Sommersemester 1998 legte die Forschungsgruppe I des Instituts für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des damaligen Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Biologie und das Hochschuldidaktische Zentrum der Universität Dortmund dem zuständigen Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung das Modell eines Berufspraktischen Halbjahres (Praxissemester) vor. Auf Grundlage dieses Entwurfs, wie er detailliert in Kapitel 4 dargelegt worden ist, konnte über bereits bestehende Kooperationen (vgl. Glumpler 1996) hinaus zwischen erster, zweiter Lehrerausbildungsphase (Studienseminar- und Fachleiter) und den Mentoren/Schulleitungen der Ganztagsmodellgrundschulen der Dortmunder Nordstadt ein Einvernehmen über die Gesamtkonzeption Berufspraktisches Halbjahr hergestellt werden. Ausgehend von einer ganztägigen Auftaktveranstaltung, an der alle Statusgruppen des Modellprojekts aktiv teilnahmen, wurde eine paritätisch besetzte Steuergruppe installiert, die alle Entscheidungen über Veränderungen im Verlauf der einzelnen Pilotphasen gemeinsam und gleichberechtigt zu treffen verabredete. Auf Grundlage dieses erzielten Konsenses konnte mit Vertretern des Ministeriums für Schule, Weiterbildung und Forschung (MSWF) Abstimmung über die Zielsetzung und Aufgabe dieses Praxisstudienkonzepts als Entwicklungsprojekt einer Praxis zwischen Wissenschaft und Schule sowie die Zielsetzung und Aufgabe der Forschung im Berufspraktischen Halbjahr erzielt werden. Als „didaktisches Labor“ sollten didaktische Konstrukte entwickelt werden, mit denen in schulpraktischen Studien gearbeitet werden kann. Entwickelt werden sollten Lehr-Lernstrategien und Lernumgebungen, instruktive Materialien und Konzepte für vorbereitende bzw. begleitende Werkstattseminare, die geeignet sind, praktische Erfahrungen mit wissenschaftlichem Wissen zu verknüpfen und den praktischen Umgang mit Theorien und Methoden der am lehrerbildenden Studium beteiligten Wissenschaften in (schul-)praktischen Handlungskontexten zu erproben. Das Projekt verfolgte dabei die didaktische Konzeption, diesen Umgang mit Theorien und Methoden als „Forschendes Lernen“ zu konkretisieren und am Beispiel der Primarstufenlehrerausbildung zu entwickeln¹⁴⁹. Insofern bestand das Ziel des Modellprojektes nicht in der Entwicklung einer Matrix zur Generierung flächendeckender Praxisstudienkonzepte, wie sie seinerzeit in Bremen und Baden-Württemberg verfolgt wurden, sondern diente vielmehr dazu, Bedingungen, Möglichkeiten und Restriktionen von Lernarrangements und Lehrstrategien „Forschenden Lernens“ in Berufspraxisbezügen der Lehrerbildung zu erkunden.

¹⁴⁹ Dabei bot sich insbesondere die Primarstufenlehrerausbildung an, für die sich unter der Idee „Forschenden Lernens“ ein Berufs- und Wissenschaftsbezug hätte herstellen und entwickeln können, der ihr seit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten abgesprochen wird (vgl. Glumpler 1997; 1999). Entgegen der gymnasialen Lehrerausbildung, die ihre Wissenschaftlichkeit auf die Fachwissenschaftlichkeit gründet, hat die Lehrerausbildung für die Primarstufe und in Teilen auch für die Sek. I eine Art Berufs-Wissenschaftlichkeit nicht ausgebildet, weder in Forschung noch Lehre.

Im Februar 1999 nahmen die ersten Studierenden der Universität Dortmund an vier Modellschulen in der Dortmunder Nordstadt (Albrecht-Brinkmann-Grundschule, Grundschule Kleine Kielstraße, Lessing-Grundschule, Nordmarkt-Grundschule) das Praxissemester auf, ab August 1999 und Februar 2000 die Pilotphasen II und III. Seit August 2000 absolviert bereits die vierte Pilotgruppe ein Berufspraktisches Halbjahr an nunmehr fünf Ganztagsgrundschulen (hinzugekommen ist die Vincke-Grundschule). Auf Grund von personellen, finanziellen, inhaltlichen und lernstrategischen Gründen, die im Weiteren in die Darstellung der Textkörper III und IV aufgenommen werden, gab es deutliche Umstrukturierungen in der Planung und Durchführung der Pilotphasen V und VI. Die nachfolgende tabellarische Übersicht fasst daher die Pilotphasen und Entwicklungsstufen des Modellprojekts nur überblickshaft zusammen.

| Pilotphase | Zeitraum | Teilnehmer (n=) | Inhaltliche Ausrichtung | Materialien | Textkorpus |
|------------|----------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------|
| 1. | 15.02.1999 – 16.06.1999 | (n=7) | Allgemeine Schulprofilanalyse | Z.T. mit Heft (Vorabdruck) | I |
| 2. | 10.08.1999 – 28.01.2000 | (n=7) | Allgemeine Schulprofilanalyse | Mit Heft und Auswertung TK I | II |
| 3. | 14.02.2000 – 28.06.2000 | (n=13) | Allgemeine Schulprofilanalyse | dito | III |
| 4. | 15.08.2000 – 31.01.2001 | (n=8) | Allgemeine Schulprofilanalyse | Mit Heft und Auswertung TK I/TK II | IV |
| 5. | 19.02.2001 – 15.10.2001 | (n=10) | Thematische Schulprofilanalyse | Mit Heft und Auswertung TK I/TK II | V |
| 6. | 18.02.2002 – 05.10.2002 | (n=11) | Aus thematischen Schulprofilanalysen hervorgegangene Examensarbeiten | dito | VI |

Abb. 19: Übersicht Pilotphasen des Modellprojekts

7.4 Die Textkörper I – IV

7.4.1 Textkorpus I:

Dem Textkorpus I liegen sieben studentische Arbeiten der Pilotphase I des Praktikumszeitraums 15.02.1999 – 16.06.1999 zugrunde. Die Studierenden aus der Startphase des Modellprojekts haben ihre Schulprofilanalysen nur auf Grundlage von Arbeitspapieren des einführenden und begleitenden Werkstattseminars erstellt und konnten noch nicht auf das Begleitheft zum Berufspraktischen Halbjahr „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium“ (vgl. Glumpler 1999) zurückgreifen. In diesem Heft wird das sozialökologische Modell Bronfenbrenners (Heuristik) auf die systematische Analyse von Schulentwicklungsprozessen übertragen. Diese Gruppe von Studierenden konnte

sich daher nicht vorbereitend mit dem systematischen Analyseinstrumentarium und der darin enthaltenen neuen Perspektive auf schulische Praxis vertraut zu machen. Das hatte zur Folge, dass für die Studierenden dieser ersten Pilotphase eine umfängliche Begleitung und Beratung in der Anlage und Durchführung der Schulprofilanalysen durch die beteiligten Lehrenden erforderlich war. Entsprechend geben die Inhaltsanalysen im Textkorpus I in erster Linie Auskunft darüber, in welchem Umfang, auf welcher Wissensbasis und auf welchem Niveau diese Studierenden die vorgefundene pädagogische Praxis erfassen, darstellen und analysieren konnten.

7.4.2 Textkorpus II:

Der Textkorpus II umfasst achtundzwanzig studentische Arbeiten der Pilotphasen II, III und IV aus den Praktikumszeiträumen 10.08.1999–28.01.1999, 14.02.2000–28.06.2000 und 15.08.2000–31.01.2001. Entsprechend der ersten Pilotphase waren die vorbereitenden und begleitenden Werkstattseminare der Pilotphasen II und III integraler Bestandteil der Praxisphasen. Allen Studierenden dieser drei Pilotphasen stand als Grundlage zur Anfertigung der Schulprofilanalysen ein Leitfaden zur Verfügung, der als Analyseinstrument von Schulentwicklungsprozessen in Anlehnung an Bronfenbrenners (1981) sozialökologischem Ansatz entwickelt und für den Bildungsbereich Schule systematisch entfaltet worden (vgl. Glumpler 1999) ist. Über diese formale Grundlage hinaus konnten die Ergebnisse der bis dahin ausgewerteten studentischen Arbeiten der ersten Pilotphase (und aufsteigend auch der nachfolgenden) als Arbeits- und Diskussionspapiere in den Lernprozess eingebracht werden. Für die Studierenden, die das Berufspraktische Halbjahr in der vierten Pilotphase (Beginn August 2000) aufnahmen, fand im Gegensatz zu bisher angebotenen mehrtägigen integrierten Werkstattseminaren erstmals über die gesamte Dauer eines Semesters ein vorbereitendes Seminar zur „Analyse von Schulprofilen“ statt.¹⁵⁰ Für die Annäherung an das Untersuchungsfeld „Schule“ konnte innerhalb dieses theoriegeleiteten Seminars eine weitere Ganztagsgrundschule der Dortmunder Nordstadt (Oesterholz-Grundschule) als Kooperationspartner gewonnen werden. Mit Hilfe des Engagements der Schulleitung und der Sozialpädagogen der Ganztagsbetreuung konnten die Teilnehmer des Seminars Einsicht in das Schulumfeld (räumliche, situative Aspekte), das Schulgebäude und die personelle wie konzeptionelle Schulsituation der Nordstadt gewinnen, ohne Redundan-

¹⁵⁰ Im kommentierten Vorlesungsverzeichnis war es für das Sommersemester 2000 wie folgt ausgeschrieben: Werkstattseminar „Schulprofile analysieren“ – Das Seminar dient der theoriegeleiteten Analyse von Schulprofilen. Als Teilaspekt der Schulforschung werden in dem Seminar Kriterien zur Vorbereitung auf Schulpraktische Studien erarbeitet. Exkursionen in die Nordstadt (Ganztagsgrundschulen) sind vorgesehen. Zum studentischen Interesse an den Fragestellungen dieses Seminars sei noch anzumerken, dass mehr als die Hälfte aller Seminaristen nicht am Berufspraktischen Halbjahr teilnahm und den Schulstufen der Sonderpädagogik, der Sekundarstufe I und II zuzuordnen war.

zen von Informationen, die durch die bisherigen Schulprofilanalysen entstanden wären, in Kauf zu nehmen.

7.4.3 Textkorpus III:

Der Textkorpus III besteht aus zehn studentischen Arbeiten der Pilotphase V im Praktikumszeitraum 19.02. – 05.10.2001. Im Gegensatz zum bisherigen einsemestrigen Schulpraxisaufenthalt (Mitte Februar bis Mitte/Ende Juni oder Mitte August bis Ende Januar) wurde das Berufspraktische Halbjahr mit Beginn der Pilotphase V zeitlich um den Vorlesungszeitraum im Sommersemester gestreckt (Mitte Februar bis Anfang Oktober). Diese Ausdehnung kam sowohl der Intensität des Schreibprozesses (Verfassen dreier Arbeiten in den Curriculumbausteinen Schulentwicklung, pädagogische Diagnostik und Unterrichtsentwicklung) entgegen. Durch die erweiterte Präsenzverpflichtung in der Vorlesungszeit des Sommersemesters (ein Tag pro Woche) konnten vor allem längerfristige Beobachtungsphasen von personellen (Schülerbeobachtungen) oder organisationellen Entwicklungsprozessen durchgeführt werden. Eine weitere Veränderung in diesem Umgestaltungsprozess bestand in der inhaltlichen Neuausrichtung des Curriculumbausteins Schulentwicklung. Die bisher bestehende Anfertigung von Schulprofilanalysen, die vorsahen, den Ist-Zustand der jeweiligen Schule umfassend abzubilden und zu analysieren, wurde zugunsten thematischer Schulprofilanalysen modifiziert. Dieser Entwicklungsprozess zeichnete sich nicht zuletzt aufgrund der erzeugten Daten- und Informationsredundanz über die beteiligten Schulen und den Wünschen der Studierenden nach detaillierten Einzeluntersuchungen ab.

7.4.4 Textkorpus IV:

Die Inhaltsanalysen des Textkorpus IV aus der Pilotphase VI sind die letzten Auswertungen des Modellprojektes Berufspraktisches Halbjahr. Aufgrund personeller Veränderungen (Tod der Mitinitiatorin Prof. Dr. Edith Glumpler, der Pensionierung von Prof. Dr. Michael Konrad) und der ausgelaufenen finanziellen Förderung durch das MSW war das Ende des Modellprojektes bereits nach Pilotphase V im Oktober 2001 anvisiert. Ankündigungen einer Fortsetzung fanden daher nicht mehr statt. Das Zustandekommen der Pilotphase IV geht auf eine geringe Zahl von Studierenden zurück, die das Seminar „Analyse von Schulprofilen“ im Regelstudienangebot besucht und um die Möglichkeit nachgesucht haben, eine empirische Arbeit in diesem Themenfeld anzufertigen. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung, unmittelbar im Anschluss an und aufbauend auf das Berufspraktische Halbjahr eine empirische Staatsarbeit zu schreiben, wollten sie die bestehenden Strukturen für eine optimale Betreuung nutzen. Da unter

diesem speziellen Fokus eine Vergleichbarkeit der Arbeitsleistung zu den bisherigen Pilotphasen nicht mehr in gleicher Weise besteht, wird eine inhaltliche Analyse der studentischen Arbeiten in dieser Pilotphase nicht mehr mit dem Ziel einer Reintegration in den Lernprozess vorgenommen, sondern es erfolgt jeweils eine zusammenfassende Darstellung, die versucht, tragende Aspekte der jeweiligen Staatsarbeit rekonstruktiv in Form von Berichten und Kommentaren zu erfassen. Die sich ergebenden Differenzen zu vorherigen Arbeiten liegen vor allem in dem wesentlich komplexeren Untersuchungsdesign und einer elaborierteren theoretischen wie empirischen Kontextualisierung des eingegrenzten Themas. Insofern erfolgt an dieser Stelle keine differenzierte inhaltliche Analyse. Mit der Aufnahme als Pilotphase VI ist es darüber hinaus möglich – zumindest in Ansätzen und von daher in der Tendenz spekulativ – die vorliegenden Arbeiten so zu interpretieren, als wären sie als Teil einer Quasi-Längsschnitt-Untersuchung die Ergebnisse des letzten Messzeitpunktes. Werden die Arbeitsergebnisse in dieser Weise perspektivisiert, ergeben sich für eine retrospektive Bewertung des Praxisstudienkonzepts einige Anhaltspunkte, die im abschließenden Resümee (Kapitel 8) zusammengefasst sind.

7.5 Textkorpus I

Ziel der vorliegenden Untersuchung des Textkorpus I ist es, Varietäten in der Anfertigung von Schulprofilanalysen darzustellen und zu analysieren. Bestandteil des Textkorpus I sind die studentischen Arbeiten, die nur auf Grundlage von Arbeitspapieren des einführenden und begleitenden Werkstattseminars erstellt wurden und noch nicht auf das Begleitheft „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium“ (vgl. Glumpler 1999) zurückgreifen konnten. Zusätzlich zu der Dokumentation der Arbeitsergebnisse werden in den einzelnen Schulprofilanalysen Alternativvorschläge eingefügt, die Hinweise für eine anschließende Beratung der Studierenden geben können und zur Nachbereitung der Praxisphase wie der Vorbereitung des nachfolgenden Werkstattseminars genutzt werden können. Die eingefügten Kommentare sind als Stärken-Schwächen-Analysen zu verstehen, die sich nicht nur auf die Beurteilung der jeweiligen „Learning outcomes“ konzentrieren, sondern das gesamte Bedingungsgefüge studentischer Lernprozesse, insbesondere das Lehr-Lern-Arrangement, in den Blick nehmen.

7.5.1 Analyseeinheiten und Kategorienbildung

Die Texte, die dieser inhaltsanalytischen Auswertung zugrunde liegen, wurden von den Studierenden der Pilotphase I des Berufspraktischen Halbjahres zu allen vier Praktikumsschulen erstellt.

Analyseeinheit 1 dient der qualitativen Erfassung von Gliederungsmustern in den einzelnen Schulprofilanalysen und einer Rekonstruktion der Wissensbasis zur Erklärung gegebener Differenzen.

Analyseeinheit 2 erfasst quantitativ den Umfang erziehungswissenschaftlicher Fachsprache anhand von Begriffszählungen und untersucht qualitativ, ob diese Begriffe fachsprachlich korrekt angewendet werden.

Analyseeinheit 3 untersucht qualitativ, ob und in welcher Weise Begriffe der Fachsprache umgangssprachlich ersetzt werden und welche möglichen Auswirkungen dies auf die Qualität der Arbeiten hat.

Analyseeinheit 4 konzentriert sich auf die Frage, ob alle Analyse- bzw. Systemebenen des sozialökologischen Modells für die Schulprofilanalyse genutzt werden.

Analyseeinheit 5 untersucht, ob alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen berücksichtigt und entsprechend beantwortet werden.

7.5.2 Analysekriterien

7.5.2.1 Analyseeinheit 1

Qualitative Erfassung von Gliederungsmustern in den einzelnen Schulprofilanalysen und Rekonstruktion der Wissensbasis zur Erklärung gegebener Differenzen.

In diesem Abschnitt werden die Gliederungsmuster von fünf studentischen Arbeiten untersucht und im Hinblick auf Systematik, Kohärenz, Plausibilität usw. geprüft und bewertet. Wegen der gebotenen Anonymisierung der Daten werden keine Hinweise auf die Person der Studierenden und die jeweilige Praktikumsschule gegeben.

7.5.2.1.1 Schulprofilanalyse I (Koproduktion)

Die in Abb. 20 dokumentierte Gliederung zeigt den Versuch, eine Vielfalt von Aspekten abzubilden. Die hierarchische Gliederung wird nicht konsequent durchgehalten, unter- und übergeordnete Gesichtspunkte nur zum Teil angemessen berücksichtigt. Die Gliederungspunkte E und F werden ausdifferenziert. Gleiches wäre auch für die Punkte B, C, D und G möglich gewesen.

| |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gliederung Schulprofilanalyse I: |
| |
| A. Geschichte und jetzige Situation der Schule |
| B. Personelle Umgebung der besuchten Klasse 4c |
| C. Vorunterrichtliche Betreuung |
| D. Arbeitsgemeinschaften und Projekte |
| E. Angebote im offenen Bereich <ul style="list-style-type: none"> a. Außerschulische Lernorte b. Klassenfahrten c. Raumangebot d. Tagesablauf |
| F. Institutionelle Verknüpfungen <ul style="list-style-type: none"> a. Planerladen b. Hafenrunde c. RAA d. Jugendamt und Kirche |
| G. Schulbezirk |
| Anhänge |
| a. Stadtkarte des Schulbezirks und Legende |
| b. Clustergrafik |
| |

Abb. 20: Gliederung der Schulprofilanalyse

Korrekturvorschlag für die Studierenden:

Die Studierenden folgen in ihrer Bearbeitung weder dem angebotenen theoretischen Modell (Sozialökologie) noch einer selbst gewählten Systematik oder einem anderen thematischen Schwerpunkt. Eine Konzentration auf das „Konzept des Ganztags“ oder die „Organisation des Ganztages“ hätte die Möglichkeit eröffnet, Charakteristika der Ganztagsgrundschule exemplarisch zu skizzieren. Unter Beibehaltung der von den Studierenden gewählten Überschriften könnte der hierarchische Aufbau dieser Analyse dahingehend verändert werden, dass das Konzept der Schule als Ganztagschule präziser abgebildet wird (vgl. Abb. 21).

| |
|-----------------------------------------------|
| Alternativvorschlag zur Schulprofilanalyse I: |
| 1. Schule |
| 1.1 Im Schulbezirk |
| 1.2 Geschichte |
| 1.3 Situation |
| Organisation der Schule als Ganztagschule |
| 2.1 Pläne des Tagesablaufes |
| 2.2 Vorunterrichtliche Betreuung |
| 2.3 Arbeitsgemeinschaften und Projekte |
| 2.4 Angebote im offenen Bereich |
| 2.5 Raumangebote |
| 2.6 Die Klasse 4 C |
| Institutionelle Verknüpfungen |
| 3.1 Planerladen |
| 3.2 Hafenrunde |
| 3.3. RAA |
| 3.4 Jugendamt und Kirche |
| Anhang |

Abb. 21: Alternative Gliederung der Schulprofilanalyse I

7.5.2.1.2 Schulprofilanalyse II

In dieser Gliederung wird deutlicher als in Schulprofilanalyse I der Versuch erkennbar, Kapitelüberschriften zu finden, die sich an die Leitfragen und Kommentare der Handreichungen zur Schulprofilanalyse im Bereich des Mikrosystems anlehnen. Trotz die-

ses Rückgriffs werden bestimmte Begriffe (z.B. „räumliche und situative Umgebung“) nicht korrekt rezipiert und können deshalb nicht als Grundlage einer systematischen Gliederung verwertet werden. Der Aspekt „personelle Umgebung“ (Analyseeinheit Mikrosystem) wird vollständig vernachlässigt.

Die Kategorien „räumliche Umgebung“ und „situative Umgebung“ finden in der Gliederung nicht gleichrangig, sondern nachrangig Berücksichtigung. Die/der Studierende hatte offensichtlich Probleme, die Systematik des Mikrosystems angemessen zu erfassen und inhaltlich zu transformieren. Die Clusterdarstellung (vgl. Abb. 22) rekonstruiert ihre Assoziationsfiguren in Form einer „Mental map“. Es wird deutlich, dass die/der Studierende noch nicht in der Lage war, die Systemebenen des sozialökologischen Modells (Mikro-, Meso- und Exosystem) analytisch zu unterscheiden und entsprechende Zuordnungen vorzunehmen.

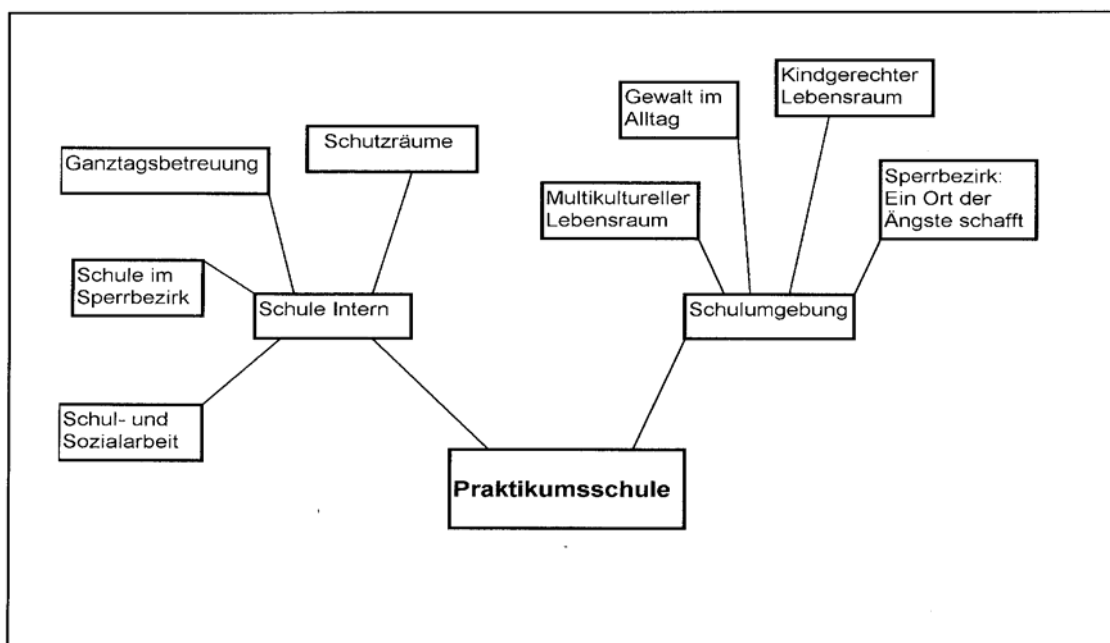


Abb. 22: Gliederung der Schulprofilanalyse II

Abbildung 23 dokumentiert die Gliederung der studentischen Arbeit. Auf einen Alternativvorschlag wird in diesem Fall verzichtet, weil hier eine „Mental map“ durch eine alternative Form der Wissensstrukturierung hätte ersetzt werden müssen. Eine Korrekturfassung der hierarchischen Gliederung hätte kaum Elemente der ursprünglichen Fassung übernehmen können. In derartigen Fällen muss die Analyse mit der Auflage zur vollständigen Bearbeitung an die Studierenden zurückgegeben werden. Mit Blick auf die anstehende Staatsarbeit erscheint es zudem dringend notwendig, die Studentin auch auf die Konventionen hierarchischer Gliederungen (alphanumerisch, römisch/arabisch etc.) hinzuweisen.

| |
|-----------------------------------------------------------------|
| Gliederung Schulprofilanalyse II: |
| |
| situative Umgebung |
| A: räumliche Umgebung der Schule |
| B: kindgerechter Lebensraum |
| C: Soziallage |
| D: Multikultureller Lebensraum |
| E: Gewalt im Alltag |
| F: Sperrbezirk: Ein Ort, der Ängste schafft |
| G: Kartierung: Spielplätze im Schulumfeld |
| H: Kartierung: Kneipen und Trinkhallen im Schulumfeld |
| I: Kartierung: Horizontales Gewerbe im Schulumfeld |
| |
| Schutzräume für die Kinder innerhalb der Schule: |
| A: Schule im Sperrbezirk |
| B: Die Ganztägige Betreuung |
| C: Schul- und Sozialarbeit |
| |
| III. Schwerpunkte: Abb. 1 |
| Cluster 1.): RAA, AWO, Caritas – außerschulische Träger |
| Erläuterungen zu Cl. 1: Verlässliche Angebote bis 16.00 Uhr |
| Cluster 1a.): Kooperation mit außerschulischen Institutionen |
| Cluster 2.): Zusammenarbeit im Kollegium |
| Cluster 2.a.): Die Lernwerkstatt |
| Cluster 2.b.): Funktionsräume der Lernwerkstatt |
| Erläuterungen zu Cluster 2.b.): Einrichtung einer Lernwerkstatt |
| Cluster 3.): Öffnung zum Stadtteil |
| Cluster 3.a.): Gesprächskreis "Rund um den Hannibal" |
| Cluster 3.b.): Zusätzlicher Angebote |
| Cluster 4.): Öffnung nach innen |
| Cluster 4.a.): Zusammenarbeit mit den Eltern |
| Cluster 4.b.): Zusammenarbeit mit der Sonderschule |
| Cluster 4.c.): Zusammenarbeit mit Kindergärten |
| Cluster 4.d.): Zusammenarbeit mit weiterführenden Schulen |
| |

Abb. 23: Alternative Gliederung der Schulprofilanalyse

7.5.2.1.3 Schulprofilanalyse III (Koproduktion)

Aufbau und Begrifflichkeit dieser Schulprofilanalyse lassen darauf schließen, dass das Begleitheft (vgl. Glumpler 1999) für diese Arbeit nicht verwendet worden ist bzw. noch nicht zur Verfügung stand, als die Arbeit abgeschlossen wurde.

Eine Befragung der Studierenden im Nachbereitungsseminar ergab, dass sie ihre Schulprofilanalyse auf der Grundlage eines ausgearbeiteten Programms einer niedersächsischen Grundschule erstellt hatten und von der fälschlichen Voraussetzung ausgegangen waren, dass Schulprogramm und Schulprofil als synonyme Begriffe zu verwenden seien. Die Studierenden verzichteten auf eine theoriegeleitete Analyse und legten nach ihrer eigenen Wahrnehmung den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf „die Schulpraxis“. Versatzstücke aus der niedersächsischen Vorlage wurden zur Erstellung eines eigenen Schulprogramms herangezogen. Diese Versatzstücke finden sich in der Gliederung wieder (vgl. Abb. 24).

| |
|-----------------------------------------------|
| Gliederung Schulprofilanalyse III: |
| |
| Rahmenbedingungen |
| A: Situation |
| B: Das soziale Umfeld |
| C: Die Räumlichkeiten |
| |
| Schulleben |
| A: Besondere Einrichtungen |
| 1. Ganzttag |
| 2. Arbeitsgemeinschaften |
| 3. Schulkindergarten |
| 4. Auffangklasse |
| 5. Aktive Pause |
| 6. Hausaufgabenintegration in den Stundenplan |
| |
| Elternarbeit |
| A. Einschulung |
| B. Pflegschaften |
| C. Elterngespräche |
| D. Hospitationen |
| E. Klassenkonferenz |
| F. Elternaktivitäten mit Kindern |
| G. Elterntreff |
| H. Förderverein |
| |
| Kooperation |
| A. Extern |
| B. Intern |
| |
| - Fortbildung |
| - Feste und Feiern |
| - Freizeitmöglichkeiten der SchülerInnen |

Abb. 24: Gliederung der Schulprofilanalyse III

Korrekturvorschlag für Studierende:

Da es sich auch bei dieser Praktikumsschule um eine Ganztagschule handelt, könnte man den Studierenden empfehlen, sich in ihrer Schulprofilanalyse z.B. auf die Organisationsformen und pädagogischen Konzepte der Ganztagsgrundschule zu konzentrieren. In einer hierarchischen Gliederung ließe sich dieser Schwerpunkt Themen wie „Auffangklasse, Arbeitsgemeinschaften etc.“ unterordnen. Ein Nebeneffekt dieses hierarchischen Aufbaus könnte eine differenziertere Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Organisationsbereichen der Schule sein, die nicht zwingend an eine Ganztagskonzeption der Schulen gebunden sind. In Abbildung 25 wird eine Gliederungsalternative vorgeschlagen, bei der darauf geachtet wurde, dass die von den Studierenden gewählten Themen weitgehend Berücksichtigung finden.

| | |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Alternativvorschlag zur Schulprofilanalyse III: | |
| Eine Schule in der Stadtmitte Nord | |
| 1. Verortung im Stadtteil | |
| Soziale Situation im Stadtteil | |
| Personelle Ausstattung | |
| Konzeption als Ganztagschule | |
| 1. Die Ganztagsbetreuung | |
| Arbeitsgemeinschaften | |
| Integration der Hausaufgaben | |
| Kooperationen | |
| intern: | Lehrer – Lehrer |
| | Lehrer – Sozialpädagogen |
| | Lehrer – Eltern |
| | Sozialpädagogen – Eltern |
| | Förderverein |
| extern: | Cluster von Verknüpfungen mit Institutionen |
| Spiel- und Freizeitgestaltungsmöglichkeiten der Schüler im Stadtteil | |
| 1. Thematische Kartierung der Spielflächen (im Schulbezirk) | |
| 2. Thematische Kartierung der Grünflächen (im Schulbezirk) | |

Abb. 25: Alternative Gliederung der Schulprofilanalyse III

7.5.2.1.4 Schulprofilanalyse IV

Aufbau und Begrifflichkeit dieser Arbeit lehnen sich deutlich an die Vorgaben des Begleitheftes (vgl. Glumpler 1999) an. Die Studentin legt eine theoriegeleitete Analyse ihrer Praktikumsschule vor und geht auf die verschiedenen Systemebenen (Mikro-, Meso- und Exosystem) ein. Eine Analyse des „bundesdeutschen“ Makrosystems und ein Vergleich mit anderen Bildungssystemen werden nicht vorgenommen, da die/der Studierende nach eigenen Aussagen nicht über Erfahrungen mit anderen Bildungssystemen verfügt.

| |
|-------------------------------------------------------------|
| Gliederung Schulprofilanalyse IV: |
| Mikroanalyse |
| A. Räumliche Umgebung |
| 1. Die Schule |
| 2. Das Umfeld |
| B. Personelle Umgebung |
| C. Situative Umgebung |
| 1. Die Bevölkerung und ihre Einwirkungen auf das Schulleben |
| 2. Das einflussnehmende Umfeld |
| 3. Bemühungen der Schule |
| Clusterdarstellung des Mesosystems |
| Clusterdarstellung des Exosystems |
| |

Abb. 26: Gliederung der Schulprofilanalyse IV

Die Cluster, die die Studentin als Ergebnis ihrer Auswertung vorlegt, lassen darauf schließen, dass in diesem Fall die Zusammenhänge der im sozialökologischen Modell erfassten Systemebenen nachvollzogen und exemplarisch transformiert wurden (vgl. Abb. 27 und 28).

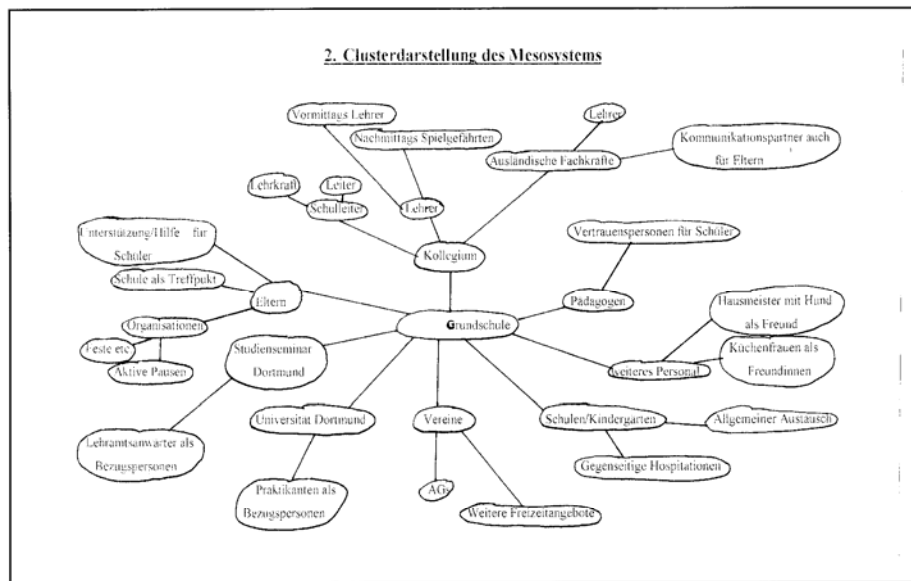


Abb. 27: Cluster des Mesosystems in Schulprofilanalyse IV

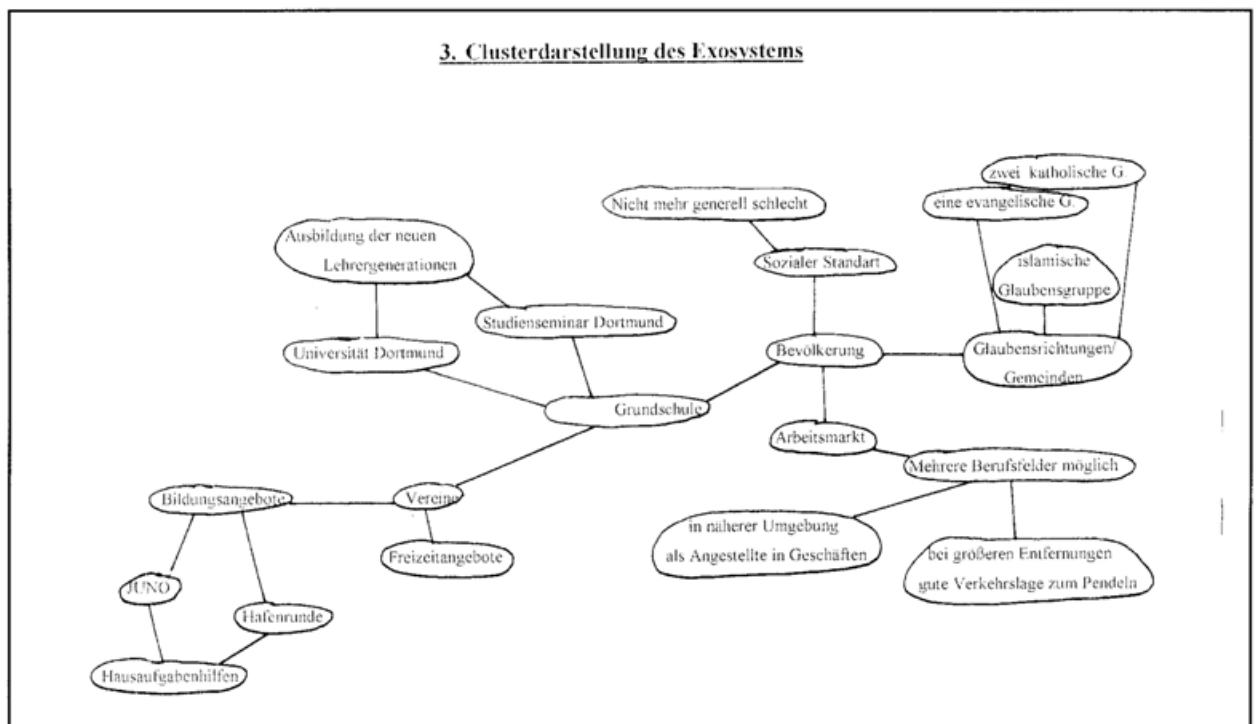


Abb. 28: Cluster des Exosystems in Schulprofilanalyse IV

7.5.2.1.5 Schulprofilanalyse V

Auch diese Studierende stützt sich in ihrer Gliederung auf die Vorgaben des Begleitheftes (vgl. Glumpler 1999) (siehe Abb. 29). Während die Verfasserin von Schulprofilanalysen IV vorwiegend induktiv argumentiert, wird hier deduktiv vorgegangen. Ausgangspunkt ist die Makroperspektive.

| |
|-------------------------------------------------------|
| Gliederung Schulprofilanalyse V: |
| |
| Makrosystem: Bundesrepublik Deutschland |
| |
| Textsystem |
| |
| Mesosystem: Kooperation mit außerschulischen Partnern |
| |
| Mikrosystem |
| |

Abb. 29: Gliederung der Schulprofilanalyse V

Korrekturvorschlag für die Studierende:

Auf der Ebene des Mikrosystems wird nicht nach Faktoren der räumlichen, personellen und situativen Umgebung differenziert. Vorgelegt wird ein Fließtext, der sich thematisch in folgende Gliederungspunkte auflösen ließe:

| |
|---------------------------------------------------------------------|
| Alternativvorschlag zur Gliederung des Mikrosystems: |
| |
| Schule als kindlicher Lebensraum |
| Räumlichkeiten und spezielle Nutzung |
| Schulumfeld |
| Sprachen- und Kulturvielfalt der Schüler |
| Schulumgebung als sozialer Brennpunkt |
| Begründungszusammenhänge für die Konzeptionierung als Ganztagschule |
| Darstellung der Organisation des Ganztags |
| Inhalte des Schulprogramms |
| |

Abb. 30: Alternative Gliederung der Schulprofilanalyse V (Mikrosystem)

Die Rekonstruktion der hier gewählten Überschriften will an dieser Stelle noch einmal exemplarisch verdeutlichen, dass es für die Intention und Rezeption einer Ausarbeitung nicht unerheblich ist, ob eine Grob- und Untergliederung vorgenommen wird. Schon mit Hilfe einer hierarchischen Gliederung erhalten intendierte Schwerpunkte

Transparenz und erkennbare Bezugsmuster der einzelnen inhaltlichen Elemente Verdeutlichung.

7.5.2.2 Analyseeinheit 2

erfasst quantitativ den Umfang erziehungswissenschaftlicher Fachsprache anhand von Begriffszählungen und untersucht qualitativ, ob diese Begriffe fachsprachlich korrekt angewendet werden.

Die fachsprachliche Analyse der vorliegenden Praktikumarbeiten wird in zwei Abschnitten vorgenommen. Zunächst werden für die fünf Berichte alle verwendeten Fachbegriffe in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet. Anschließend werden in Form einer Frequenzanalyse alle in den fünf Arbeiten enthaltenen Fachbegriffe entsprechend der Häufigkeit ihrer Nennung in eine Rangfolge zusammengestellt.

7.5.2.2.1 Verwendung von Fachbegriffen

A: Fachsprache in Schulprofilanalyse I:

- außerschulische Lernorte
- doppelte Halbsprachigkeit
- Ein-Kind-Familien
- Erziehungsauffälligkeiten
- Fluktuation
- Förderangebot
- Ganztagsangebotschule
- Ganztagsbetreuung
- Handlungsorientierung
- Integration
- Kooperation
- multikulturell
- Öffnung der Schule
- (Orientierung an der) Lebenswirklichkeit
- Projekte
- psycho-soziale Probleme
- Sozialisation
- Spiel- und Freizeitpädagogik
- Sprachdefizite

B: Fachsprache in Schulprofilanalyse II:

- aktive Pause
- Auffangklasse
- Fluktuationsrate
- Funktionsräume
- Ganztagsbetreuung
- Gemeinsamer Unterricht
- Heilpädagogische Beratungsstelle
- Integration
- Kartierung
- Kooperation
- Lernwerkstatt
- multikulturell
- offener Anfang
- Öffnung
- Präventionsdiagnostik
- psycho-physische Versorgung
- Quote
- Schutzräume
- selbstbestimmtes und
- erfahrungsorientiertes Lernen
- sexueller Missbrauch

C: Fachsprache in Schulprofilanalyse III:

- aktive Pause
- Auffangklasse
- außerschulische Lernorte
- doppelte Halbsprachigkeit
- Erziehungsauffälligkeiten
- Fachkonferenz
- familientherapeutisch
- Ganztagsangebot
- Ganztagsbetreuung
- Ganztagskonzept
- Gewaltprävention
- Hausaufgabenintegration
- Hospitationen
- Jahrgangsstufenkonferenz
- jahrgangsübergreifend
- Klassenkonferenz
- Konfliktbewußtsein
- Konfliktlösungsstrategien
- Kooperationsmodelle
- Kreativität
- motorische Defizite
- Muttersprachlicher
- Ergänzungsunterricht
- Pflegschaften
- Projekte
- Schulkonferenz
- Schulmitwirkungsgesetz
- Selbstkompetenz
- sozialtherapeutisch
- Sprachdefizite
- Steuergruppenarbeit
- Team-Teaching

D: Fachsprache in Schulprofilanalyse IV:

- aktive Pause
- Chancengleichheit
- Clusterdarstellung
- Exosystem
- Fluktuationsrate
- Ganztagsangebot
- Ganztagsklasse
- Ganztagschule
- Hospitation
- Kooperation
- Mesosystem
- Mikroanalyse
- Projekt
- soziale Kompetenz
- Sprachkompetenz
- sprachliche und kulturelle Pluralität

| E: Fachsprache in Schulprofilanalyse V: |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - aktive Pause - außerschulische Lernorte - Bildungssystem - Chancengleichheit - Dienstleistungsstandort - Diversifizierung - Exosystem - Freiarbeit - Ganzheitlichkeit - Gewaltprävention - Handlungskompetenz - Handlungsorientierung - Hospitationen - Identifikationsprobleme - Integrationsprobleme - Integrierte Hausaufgaben - interkulturelle Erziehung - Kernunterricht - Kommunikationstechnologie - Kooperation - Kulturhoheit (der Länder) - Kultusministerkonferenz - Leistungsbereitschaft - Lernbereitschaft - LRS - Makrosystem - Medienerziehung - Mesosystem - Mikrosystem - multikulturelle Erziehung - Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht - offene Unterrichtsformen - Öffnung nach innen - ökonomisches Gefüge - Primärerfahrungen - Projekte - projektorientiertes Arbeiten - Rhythmisierung - Schlüsselqualifikationen - Selbsttätigkeit - Sozialkompetenz - Sprachkompetenz - Strukturwandel - tertiärer Sektor - Umwelterziehung - Verzahnung von sozial- und schulpädagogischer Arbeit - Wochenplanarbeit |

Abb. 31 A-E: Erfassung der verwendeten Fachbegriffe in den Schulprofilanalysen I –V

7.5.2.2.2 Frequenzanalyse der verwendeten Fachbegriffe

Im zweiten Teil werden nun alle Fachbegriffe aufgelistet und entsprechend der Häufigkeit ihrer Nennung in einer Rangfolge zusammengestellt. Dabei bleiben Mehrfachnennungen eines Begriffs innerhalb einer Ausarbeitung unberücksichtigt.

| Begriffe | Häufigkeit der Nennung |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| - Öffnung (nach innen) | 5 |
| - aktive Pause - Kooperation - Projekte | 4 |
| - außerschulische Lernorte - Chancengleichheit - Fluktuation/Fluktuationsrate - Ganztagsbetreuung - Hospitationen | 3 |
| - Auffangklasse - doppelte Halbsprachigkeit - Erziehungsauffälligkeiten - Exosystem - Ganztagsangebot - Gewaltprävention - Handlungsorientierung - Integration - Mesosystem - Multikulturell - Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht - Sprachdefizite - Sprachkompetenz | 2 |
| - Bildungssystem - Clusterdarstellung - Dienstleistungsstandort - Diversifizierung - Ein-Kind-Familien - Fachkonferenz - familientherapeutisch - Förderangebot - Freiarbeit - Funktionsräume - Ganzheitlichkeit - Ganztagsangebotsschule - Ganztagsklasse - Ganztagskonzept - Ganztagschule - Gemeinsamer Unterricht - Handlungskompetenz - Hausaufgabenintegration - heilpädagogische Beratungsstelle - Identifikationsprobleme - Integrationsprobleme - Integrierte Hausaufgaben - interkulturelle Erziehung - Jahrgangsstufenkonferenz - jahrgangsübergreifend - Kartierung - Kernunterricht - Klassenkonferenz - Kommunikationstechnologie - Konfliktbewusstsein - Konfliktlösungsstrategien - Kooperationsmodelle - Kreativität - Kulturhoheit (der Länder) | 1 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Kultusministerkonferenz - Lebenswirklichkeit (Orientierung an der) - Leistungsbereitschaft - Lernbereitschaft - Lernwerkstatt - LRS - Makrosystem - Medienerziehung - Mikroanalyse - Mikrosystem - motorische Defizite - multikulturelle Erziehung - ökonomisches Gefüge - Pflegschaften - Präventionsdiagnostik - Primärerfahrungen - projektorientiertes Arbeiten - psycho-physische Versorgung - psycho-soziale Probleme - Quote - Rhythmisierung - Schlüsselqualifikationen - Schulkonferenz - Schulmitwirkungsgesetz - Schutzräume - selbstbestimmtes und erfahrungsorientiertes Lernen - Selbstkompetenz - Selbsttätigkeit - sexueller Missbrauch - soziale Kompetenz - Sozialisation - Sozialkompetenz - sozialtherapeutisch - Spiel- und Freizeitpädagogik - sprachliche und kulturelle Pluralität - Steuergruppenarbeit - Strukturwandel - Team-Teaching - tertiäre Sektor - Umwelterziehung - Verzahnung von sozial- und schulpädagogischer Arbeit - Wochenplanarbeit | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Abb. 32: Häufigkeiten in der Nennung von Fachbegriffen in Schulprofilanalysen I-V

7.5.2.2.3 Zwischenfazit zum Gebrauch von Fachsprache

Die hier aufgelisteten fachsprachlichen Begriffe wurden angemessen gebraucht, wobei auffiel, dass Schulprofilanalyse V ein deutlich höheres fachsprachliches Repertoire aufwies als die übrigen Arbeiten. Es ist zu vermuten, dass dies auch auf eine konzentriertere Auseinandersetzung mit der Handreichung (vgl. Glumpler 1999) und den vorliegenden Materialien zum Schulprogramm zurückzuführen ist.

Bestimmte Passagen vermitteln dennoch den Eindruck, dass Begriffe und Formulierungen als Textbausteine einer Schulprogrammvorlage entnommen wurden, ohne dass die Quelle benannt wird. Dazu ein Beispiel aus Schulprofilanalyse V:

„Schwerpunkte sind dabei Persönlichkeitsbildung, Erziehung zu Toleranz, Mitverantwortung, Hilfsbereitschaft, **Selbsttätigkeit** und Mitverantwortung, Heranführen an demokratische Strukturen und zu kreativem Freizeitverhalten, Identifikation mit der Schule, **Medien-, Umwelt- und Interkulturelle Erziehung, Gewaltprävention**, individuelle Förderung, **Chancengleichheit** und das Erreichen von **Schlüsselqualifikationen**. Dazu zählen Kommunikationsfähigkeit, **Kooperations-** und Verantwortungsbereitschaft, Kreativität und selbstmotivierte **Lern- und Leistungsbereitschaft**.“ (Hervorhebungen R.S.)

Die am häufigsten benutzten Fachbegriffe (22 mit einer Häufigkeit von 5, 4 oder 3) finden in der aktuellen Diskussion um Schulprofilbildung und Schulprogrammentwicklung der Praktikumsschulen in der Dortmunder Nordstadt Verwendung. Neben unterrichtsmethodischen Aspekten (offener Unterricht, außerschulische Lernorte) werden auch sozialpädagogische Aspekte (Ganztagsbetreuung, Kooperation, Hospitation) häufig angesprochen. Ebenso werden die spezifischen Bedingungen des Schulumfeldes (Fluktuationsrate) und deren Auswirkungen auf Schul- und Unterrichtsgestaltung (aktive Pause, Ganztagsbetreuung, Chancengleichheit) genannt. Die Liste der Einmalnennungen verweist auf die Breite des fachsprachlichen Inventars von Studierenden im Hauptstudium der Erziehungswissenschaften.

Auf eine Aufzählung der umgangssprachlichen Umschreibungen und Fehlbildungen von Fachbegriffen wird an dieser Stelle verzichtet. Sie werden getrennt katalogisiert und als hochschuldidaktisches Inventar zur Optimierung der Begleitseminare verwertet. Mindestens eine Arbeit aus Pilotphase I fällt durch naive Umschreibungen, Generalisierungen und Elementarisierungen in der Alltagssprache auf, die ihre Qualität maßgeblich beeinträchtigen. In Pilotphase II soll auf der Grundlage eines erweiterten Textkorpus das Problem umgangssprachlicher Formulierungen speziell und mit Beispielzitate herausgearbeitet werden. Dabei wird es auch notwendig sein, festzustellen, ob es sich bei der naiven Nutzung von Alltagssprache um „Ausreißer“ oder um ein generalisierbares Problemmuster handelt. In Pilotphase I schien ersteres der Fall zu sein. Aufgrund der geringen Fallzahlen ist eine abschließende Bewertung dieser Fragestellung zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht möglich.

7.5.2.3 Analyseseinheit 3

untersucht qualitativ, ob und in welcher Weise Begriffe der Fachsprache umgangssprachlich ersetzt werden und welche möglichen Auswirkungen dies auf die Qualität der Arbeiten hat.

In den vorliegenden Schulprofilanalysen finden neben Fachbegriffen (siehe Abb. 30 und 31) auch fachsprachlich nicht relevante Begriffe, Formulierungen, Redewendungen Verwendung. Neben zahlreichen fachwissenschaftlich gesteuerten Begriffen (s.o. unter Aufzählung von Häufigkeit) werden auch allgemeinsprachliche Formulierungen, Redewendungen und Begriffe benutzt. Die Verwendung von Alltagssprache steht wiederholt (trotz korrekter Intention) einer präzisen Darstellung von Zusammenhängen im Wege.

Aus diesem Grunde werden nun exemplarisch einige Begriffe ausgewählt und kontrastiv einem Alternativbegriff mit einem entsprechenden Kurzkommentar gegenübergestellt.

In den Ausführungen der Schulprofilanalyse I findet sich die Überschrift „Geschichte der Schule“. Die/der Studierende will in diesem Kapitel bestimmt nicht damit beginnen, einen historischen Abriss, eine Chronologie der Schule von der Gründung bis heute zu beschreiben, was der Begriff „Geschichte“ aber implizit enthält. Sie/er will vielmehr, so vermitteln es Aussagen aus dem Gesamtkontext, die Entwicklung der Schule hin zu einer Ganztagschule ins Blickfeld ihrer Ausführungen rücken.

In der gleichen Arbeit findet sich in der Beschreibung der besonderen Schulsituation ein Hinweis auf die nur unzureichenden Hilfestellungen seitens der Eltern bei „schulischen Defiziten“ ihrer Kinder. Die Studierende möchte mit der Begrifflichkeit der „schulischen Defizite“ aber keineswegs Versäumnisse in der pädagogischen Arbeit der Schule aufzeigen, sondern eine Aussage darüber treffen, dass Eltern nicht oder nur eingeschränkt in der Lage sind, ihren Kindern bei auftretenden Lernschwächen oder Teilleistungsschwächen kompensatorische Hilfen, auch in Form von Nachhilfe, anzubieten.

Im Kapitel „Räumliche Umgebung“ der Schulprofilanalyse II will die/der Studierende ihre Praktikumsschule mit der Formulierung (die eigentlich für die Angabe der Perspektive einer Aussage gebräuchlich ist) „Standpunkt der GS“ im Stadtgebiet bzw. Stadtteil geographisch verorten. Mit einer möglichen Formulierung wie „Die Schule befindet sich...“ hätte sie sehr viel einfacher mit der Standortbeschreibung ihrer Schule beginnen können.

Im Kapitel „Schulkindergarten“ der Schulprofilanalyse III wird dem Schulkindergarten die Aufgabe zuteil, Kinder mit z.B. motorischen Defiziten und Konzentrationsschwächen „schulfähig zu machen“. Mit dieser Begrifflichkeit will die Studierende alle Maß-

nahmen zur Förderung der Schulfähigkeit in einer allgemeinsprachlichen Formulierung zum Ausdruck bringen.

7.5.2.4 Analyseeinheit 4

untersucht, ob alle Analyse- bzw. Systemebenen des sozialökologischen Modells für die Schulprofilanalyse genutzt werden.

Die Einführung in die Schulprofilanalyse enthielt folgende Leitfragen:

1. Leitfragen zur Analyseebene/Makrosystem

Welches kulturelle System, welche Weltanschauungen oder Ideologien prägen den Schulalltag, das Schulleben und damit das Profil der Einzelschule?

Welches politische System prägt Schulalltag, Schulleben und Schulprofil der Einzelschule?

Welches Wirtschaftssystem sichert die ökonomischen Grundlagen und garantiert die Finanzierung von Schulalltag und Schulprofilentwicklung der Einzelschule?

Welche Anforderungen an Qualität und Leistung der Einzelschule sind gesellschaftlich konsensfähig?

2. Leitfrage zur Analyseebene/Exosystem

Welche Lebensbereiche nehmen Einfluss auf die Entwicklungen der Einzelschule?

3. Leitfrage zur Analyseebene/Mesosystem

Welche wechselseitigen Beziehungen bestehen zwischen Lebensbereichen und Personen, die am Schulleben beteiligt sind?

4. Leitfragen zur Analyseebene/Mikrosystem

Welche Bedeutung haben die räumlichen Gegebenheiten und die räumliche Umgebung der Schule für die Entwicklung ihres Profils?

Welche Bedeutung hat die personelle Ausstattung und Umgebung der Schule für die Entwicklung ihres Profils?

Welche Bedeutung hat die situative Umgebung der Schule für die Entwicklung ihres Profils?

In den vorliegenden Arbeiten ist festzustellen, dass die Studierenden, die ihre Schulprofilanalysen nur auf der Grundlage eigener Mitschriften in den Vorbereitungs- und Begleitseminaren erstellt hatten, sehr viel größere Schwierigkeiten hatten, theoriegeleitet zu argumentieren und erziehungswissenschaftliche Fachbegriffe angemessen zu gebrauchen. Die in Vorlesung und Seminar ausgegebenen Literaturlisten hätten zwar ein angemessenes Theorie- und Sprachinventar zugänglich machen können, wurden jedoch nicht zur Erstellung der vorliegenden Arbeiten herangezogen.

Studierende, die die Leitfragen auf der Grundlage des Begleitheftes (vgl. Glumpler 1999) beantworteten, bewegten sich sowohl argumentativ als auch fachsprachlich sicherer in den vorgegebenen Aufgabenfeldern. Sie neigten auch deutlich weniger zu naiven umgangssprachlich formulierten Stellungnahmen. Auch dieser Befund kann

allerdings aufgrund der geringen Fallzahlen nur ein vorläufiger sein. Nach Abschluss der Pilotphasen II und III dürfte hierzu eine breitere Belegbasis vorliegen.

7.5.2.5 Analyseseeinheit 5

untersucht, ob alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen berücksichtigt (1) und entsprechend beantwortet (2) werden.

In allen vorliegenden Ausarbeitungen sind die handlungsleitenden Fragestellungen der Analyseebenen des Mikro-, Meso- und Exosystems berücksichtigt worden. Im Grad der Differenziertheit einzelner Teilsystemanalysen sind dennoch deutliche Unterschiede zu erkennen. Das Spektrum der Analysen bewegt sich dabei zwischen „naiven“ Eigensystematiken (Schulprofilanalyse II) und deutlicher „theoriegeleiteten“ Analysen (Schulprofilanalyse IV und V). Die Zusatzfragen zur Analyseebene des Makrosystems, die besonders die Studierenden ansprechen sollten, die über Erfahrungen mit anderen Bildungssystemen verfügen, sind nur in einer Schulprofilanalyse (Schulprofilanalyse V), und dort eingeschränkt auf die Charakterisierung des „bundesdeutschen“ Bildungssystems, bearbeitet worden.

Zur Beantwortung dieser Frage wird jede einzelne Schulprofilanalyse schrittweise auf den Analyseebenen des Mikro-, Meso- und Exosystems, im Falle der Schulprofilanalyse V auch des Makrosystems, untersucht.

7.5.2.5.1 Analyse der Schulprofilanalyse I:

1. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen berücksichtigt worden?

Auf der Analyseebene des **Mikrosystems** führt die/der Studierende die Darstellung der personellen Umgebung zu eng. Sie/er bezieht diese lediglich auf die Lehrkräfte, die in der speziellen Praktikumsklasse unterrichten. In Bezug auf die personelle Umgebung der Schule ist bis auf eine konkrete Anzahl von Lehrkräften, Sozialpädagogen und nicht pädagogischen Mitarbeitern keine Relation zwischen z.B. Ganz- und Halbtagsstellen oder haupt- und nebenamtlichen Personal zu erkennen.

Auf der Ebene des **Mesosystems** wird neben institutionellen Verknüpfungen (Planerladen) als innerschulische Wechselbeziehung nur der Förderverein genannt. Aussagen über Kooperationen von Lehrkräften (z.B. jahrgangsübergreifenden Unterricht) oder bestimmte Funktionen einzelner Lehrkräfte (z.B. Leitung der Lernwerkstatt) werden nicht getroffen. Zur Darstellung der Glaubensgemeinschaften im Schulbezirk befindet sich im Anhang eine thematische Karte (in diesem Falle alle protestantischen, katholischen und muslimischen Gemeinden und Gotteshäuser), die für eine Kartierung dieser Art ausreichend ist. Für jede weitere sozialgeographische Kartierung, die bei-

spielsweise im Mikrosystem das schulische Umfeld als Lebensraum für die Kinder zu erfassen versucht, wäre der gewählte Maßstab ungeeignet klein; es ließen sich dort keine Symbole für eventuelle Spielflächen oder Gefahrenzonen größengerecht und raumzuordnend eintragen.

2. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen beantwortet worden?

Die Fragestellungen zum **Exosystem** sind mit Hilfe eines Cluster-Verfahrens ökonomisch und gut lesbar beantwortet worden. Diese Graphik könnte aber durch Abbildungen bzw. Aussagen über Bildungsangebote des regionalen Vereinswesens und arbeitsmarktbeherrschende Betriebe/Arbeitgeber im Schuleinzugsgebiet komplettiert werden.

7.5.2.5.2 Analyse der Schulprofilanalyse II:

1. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen berücksichtigt worden?

Auf der Ebene mikrosystemischer Analysen wird nicht zwischen räumlicher und situativer Umgebung unterschieden. Der Aspekt der personellen Umgebung wird nicht untersucht. Im dritten Kapitel, anhängig als Cluster-Darstellung, werden Grenzen zwischen den einzelnen Analyseebenen des Mikro-, Meso- und Exosystems nicht beachtet.

2. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen beantwortet worden?

Die schon in der Kommentierung des Analyseaufbaues aufgezeigten Schwächen hinsichtlich einer stringenten und hierarchischen Gliederung setzen sich auch auf der inhaltlichen Ebene fort.

Auf der Ebene des Mikrosystems wird zwischen räumlicher und situativer Umgebung nicht trennscharf unterschieden, die räumliche wird der situativen Umgebung subsumiert. Der direkten Blickrichtung auf die räumliche Situiertheit dieser Schule wird, sowohl innen-, als auch außenperspektivisch, ausgewichen. Sie wird ohne Rückbezug bzw. Integration an späterer Stelle in einem Cluster an auch nur einem Beispiel (Lernwerkstatt) dargestellt.

Die analyseleitende Fragestellung nach der „personellen Umgebung“ innerhalb der Analyseeinheit des Mikrosystems findet weder begrifflich noch inhaltlich Verwendung, nicht einmal durch Hinweise auf eine Verortung der Praktikumsklasse innerhalb der schulinternen Organisation. Von einer Verortung dieser besonderen Klasse könnten zumindest Hinweise auf personelle und/oder räumliche Gegebenheiten und Darstel-

lungen von Wirkzusammenhängen innerhalb der Konzeption als Ganztagschule ausgehen.

Die Darstellungen zur situativen Umgebung sind zu eng auf die Intention zugeführt, den Schulbezirk als Hochburg von Prostitution abzubilden, der zudem von Wirtshäusern und Trinkhallen übersät ist. Dieser Interpretation ist nur mit Einschränkungen und Vorsicht zu begegnen. In begründeten Einzelfällen (Bedrohung oder Missbrauch von Kindern) kann dieser Analyse zugestimmt werden; für alle weiteren Aussagen über „angsterzeugende Orte“ (Umfeld von Wirtshäusern, Trinkhallen) fehlen jegliche Darstellungs- und Argumentationsversuche oder Hinweise durch Einzelbefragungen. So wird die bloße Existenz von Wirtshäusern zur Bedrohung stilisiert und einer plakativen Reduzierung Raum gegeben.

In Kapitel 3 wird die sehr ökonomische und in einer für den Leser übersichtlichen Weise das Cluster als Darstellungsform gewählt. In erstaunlichem Maße setzt sich allerdings auch inhaltlich eine Ökonomik derart fort, dass schon das seit 1995 existierende Schulprogramm unreflektiert über Ausschnittsgraphiken in spezifischen Unterthemen abgebildet wird und dabei Inhalte des Schulprogramms aufgeführt werden, die zum Zeitpunkt der Analyse nicht mehr bestanden. Hier hätte es Not getan, mit Kollegen der betreffenden Schule Rücksprache über die Aktualität der Gesamtgraphik zu nehmen. Es folgen nun einige Beispiele unzutreffender Angaben:

In Cluster 3a sind die Projekte „Spielstraße“ und „Bemalung des Tunnels“ bereits Vergangenheit und nicht mehr als profilbildend aufzuführen.

Unter den in Cluster 3b abgebildeten „Zusätzlichen Angeboten“ sind seit einem Jahr die „Tanz AG“, der „Chor“ und die „Disco“ nicht mehr Bestandteile des Angebotes.

Ausführungen auf der Ebene des **Mesosystems** sind zerstreut in den anhängigen Cluster-Darstellungen zu finden. Zu dieser Zersplitterung einzelner Aspekte institutioneller Verknüpfungen kommt es durch die Adaption der Perspektive des Schulprogramms (s.o.), deren Systematik andere Schwerpunkte setzt als die einer theoriegeleiteten Schulprofilanalyse. Bereiche des **Exosystems** werden im Cluster 3 ohne weitere Kommentierung abgebildet. Dabei werden auch hier von der/dem Studierenden Teilaspekte des Schulprogramms ungeprüft übernommen, obwohl darin die Bereiche „Gemeinsames Buch“ und „Partnerschule“ als Unterpunkte der Kooperation mit außerschulischen Trägern nicht mehr existiert.

Mit den Hinweisen auf fehlerhafte Angaben steht nicht die Benutzung von schon vorhandenem Datenmaterial in Kritik, sondern die arbeitserleichternde, ungeprüfte Übernahme von vorhandenen Vorlagen.

7.5.2.5.3 Analyse der Schulprofilanalyse III:

1. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen berücksichtigt worden?

Obwohl diese Ausarbeitungen weder begrifflich noch systematisch den Analysen des Begleitheftes (vgl. Glumpler 1999) folgen, lehnen sie sich inhaltlich dennoch an einzelne Analysegesichtspunkte der Systemebenen des Mikro-, Meso- und Exosystems an. Innerhalb dieser selbst gewählten Typik werden alle analyseleitenden Fragestellungen berücksichtigt.

2. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen beantwortet worden?

Auf der Ebene des **Mikrosystems** gibt die/der Studierende im Bereich der personellen Umgebung die jeweilige Anzahl von Lehrkräften, sozialpädagogischen Fachkräften und nicht pädagogischen Mitarbeitern an. Genauere Angaben zur Zusammensetzung des Kollegium mit Hilfe von Relationen zwischen haupt- und nebenamtlichen Personal, Ganz- und Halbtagsstellen usw. unterbleiben. Detailliertere Aussagen über das Zusammenwirken aller, die aktiv am Schulleben beteiligt sind, finden sich eingearbeitet in vielen Kapiteln und Unterkapiteln dieser Arbeit (z.B. in: AG Angebot am Nachmittag, Elternarbeit, Kooperationen). Diese verstreuten Aussagen könnten systematischer unter der Analyseebene des **Mesosystems** zusammengefasst werden.

Ein Element des **Exosystems**, der Einzelaspekt „Freizeitmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen im Schulbezirk, wird detailliert untersucht und entsprechend als außerschulische Kultur- und Bildungsanbieter genannt. Unberücksichtigt bleibt auf dieser Analyseebene die Nennung von möglichen konfessionellen Bildungsangeboten der Kirchen und Moscheen und Angaben zur Einschätzung der Arbeitsmarktsituation im Schulbezirk. Eine graphische Darstellung in der Form eines Clusters hätte die Beziehungen bzw. Wechselbeziehungen auf den Analyseebenen des Meso- und Exosystems einfacher und deutlicher abbilden können.

7.5.2.5.4 Analyse der Schulprofilanalyse IV:

1. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen berücksichtigt worden?

Diese Ausarbeitung folgt formal und inhaltlich der Systematik des Begleitheftes (vgl. Glumpler 1999) und nimmt entsprechend dieser Vorlage alle zu beachtenden Aspekte auf. Wie in dem Begleitheft, wird auch hier inhaltlich gewichtet und das Hauptaugenmerk auf die Analyse des Mikrosystems gelegt.

2. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen beantwortet worden?

Entsprechend der Handreichung steht in dieser Arbeit die Analyse des **Mikrosystems** im Mittelpunkt. Die Fragestellungen hinsichtlich der räumlichen, personellen und situativen Umgebung werden differenziert beantwortet und erhalten sinnvolle Ergänzungen: So wird das Kapitel „Räumliche Umgebung“ durch Handskizzen des Schulhofes und aller Schulräumlichkeiten, das Kapitel „Personelle Umgebung“ durch einen synoptisch gegliederten Ganztagesplan unter Einbeziehung aller beteiligten Personen und das Kapitel „Situative Umgebung“ durch thematische Kartierungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten ergänzt. Für die Veranschaulichung der Vernetzung dieser Einzelschule wird im Bereich des **Meso- und Exosystems** die übersichtliche und ökonomische Darstellungsform des Clusters verwendet. In beiden Graphiken sind alle Analysegesichtspunkte enthalten, so dass netzartige Abbildung bestehender Beziehungsverhältnisse entstehen und das spezifische Beziehungsgeflecht deutlich wird.

7.5.2.5.5 Analyse der Schulprofilanalyse V:

1. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen berücksichtigt worden?

Dieser Analyse liegt wie bei Schulprofilanalyse IV ebenfalls eine theoriegeleitete Konzeption zu Grunde, die das Spektrum an Fragestellungen angemessen berücksichtigt. Im Gegensatz zur Schulprofilanalyse IV beginnt diese Arbeit mit einer Analyse des Makrosystems und nähert sich der konkreten Praktikumsschule in der Mikroanalyse schrittweise von außen nach innen.

2. Sind alle analyseleitenden Fragestellungen angemessen beantwortet worden?

Die Analyse des **Mikrosystems** folgt in seiner Binnenstruktur nicht der systematischen Vorgabe der Handreichungen hinsichtlich der drei Untersuchungsrichtungen von räumlicher, personeller und situativer Umgebung. Stattdessen ist ein nicht gegliederter Text entstanden, der durchaus inhaltlich Zusammenhängendes mit Überschriften hätte versehen können (siehe Abb. 5a). Auf der inhaltlichen Ebene werden jedoch alle Analyse-kriterien differenziert beantwortet. Die **Exo- und Mesosystemebenen** werden ebenfalls detailliert und umfangreich analysiert. Der kompakt geschriebene Text könnte allerdings unter Hinzufügung von anschaulichen, graphischen Darstellungen „lesbarer“ bzw. übersichtlicher gestaltet und als Beschreibungsgrundlage mit entsprechenden Erklärungshinweisen genutzt werden. Innerhalb der **Makroanalyse** versucht die/der Studierende, wenn auch nicht immer überzeugend, die Bedeutung des bundesrepubli-

kanischen Kultur- und Bildungssystems, die Länderhoheit Nordrhein-Westfalens, die strukturellen Veränderungen im Ruhrgebiet, die Auswirkungen auf die Stadt Dortmund und darüber hinaus auf die Situation ihrer Schule im Dortmunder Norden zu beziehen. Dabei tritt als Fehlerquelle überwiegend eine Interpretation von ungesichertem Datenmaterial auf. Folgendes Zitat soll dafür exemplarisch ein Beleg sein:

„Erstmals seit der Wiedervereinigung stieg die Zahl der Geburten im Vergleich zum Vorjahr im Jahr 1996 wieder an (um 3,8 Prozent). Durch diesen Anstieg werden auch die Klassen in den Grundschulen wieder größer.“

Der direkte Schluss von einer erhöhten Geburtenrate auf die Zunahme von Klassengrößen scheint auf den ersten Blick plausibel, ist in dieser Form aber nur eine Interpretation unter vielen, die nicht verifiziert ist. Insbesondere liegt im Gegensatz zum bundesdeutschen Trend eine steigende Geburtenrate von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund gerade in der Dortmunder Nordstadt vor.

7.5.3 Analyse, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

7.5.3.1 Schulprofilanalysen zwischen „naiven“ Eigensystematiken und theoriegeleiteten Analysekonzepten

Von den Studierenden konnten zwei (Schulprofilanalyse IV und V) auf Grund ihrer späten Ausarbeitung und Abgabe auf einen noch unveröffentlichten Abdruck des jetzt vollständigen Begleitheftes zur Schulprofilanalyse (vgl. Glumpler 1999) zurückgreifen. Diesem Vorteil entsprechend versuchten sie in ihren Darstellungen diese Handreichung als eine Art theoretische und systematisierende Folie (vor dem Hintergrund des sozialökologischen Ansatzes von Bronfenbrenner) zu nutzen. Mit Hilfe von Leitfragen und exemplarisch erläuternden Kommentaren konnten Teilbereiche der Analyseebenen des Mikro-, Meso- und Exosystems, in einem Falle auch des Makrosystems, berücksichtigt werden. In den Ausarbeitungen der anderen drei Studierenden (Schulprofilanalyse I, II und III) ist kein gemeinsamer Konzeptionsansatz zu entdecken, außer vielleicht der Rückgriff auf Schulprogramme oder Unterlagen zur Schulprogrammentwicklungen der jeweiligen Praktikumsschule. Die Charakterisierung dieser Analysen als „naive“ Eigensystematiken ist nicht abwertend zu verstehen, sondern als Hinweis darauf, dass Begleitseminare zur Analyse von Schulprofilen in ihrer Kurzform nicht allein ausreichen, um eine wissenschaftlich fundierte Konzeptionsgrundlage zu bilden.

7.5.4 Zur Konzeption der Praktikumsschule als Ganztagsschule

Die Schulprofilanalysen (Schulprofilanalyse I, II, III) stehen alle trotz ihrer je eigenen Systematik insbesondere auf der Ebene der Analysen des Mikrosystems vor dem gleichen Problem. Obwohl sie sich mit der Analyse vieler Teilaspekte den Besonderheiten ihrer Praktikumsschule nähern, gelingt es nicht, die Konzeption der Praktikumsschulen als Ganztagsschule so in den Vordergrund zu rücken, dass dieser Aspekt für ihre Analysen zum einem zentralen und organisationsorientierenden Gesichtspunkt wird.

Mit einer stärkeren Fokussierung der Ganztagskonzeption könnten auch diese Arbeiten deutlicher Entstehungszusammenhänge und Notwendigkeiten in der Organisation dieser Schulform zum Ausdruck bringen. Die Ausarbeitungen erschweren aber in der Form einer nahezu gleichgewichtigen Aneinanderreihung von schulspezifischen Elementen einen systematischen Zugang zu einem strukturierten Profilbild dieser Schulen.

7.5.4.1 Probleme der Datenerhebung

In der Untersuchung vorliegender Schulprofilanalysen ist wiederholt festzustellen, dass Daten, die zu Auswertungen bzw. Interpretationen herangezogen werden, nicht immer ausreichend genug geprüft worden sind und nachweislich fehlerhaft sind. An Hand einer Aussage, die sich am Ende der Ausführungen im Analysebereich des Exosystems (Schulprofilanalyse IV) befindet, soll dieses Problem exemplarisch verdeutlicht werden. Im Hinblick auf die schulische Einflussnahme kirchlicher Träger kommt es zu folgender Feststellung:

„So gibt es zum Beispiel mehrere Kirchen, die relativ gut besucht sind, wie einige Schüler meiner Klasse mir aus eigener Erfahrung berichten konnten. Hier funktioniert die Einrichtung Kirche auch als wichtiger Treffpunkt zur Kommunikation.“

In ihren Ausarbeitungen kommt die Studierende (Schulprofilanalyse V), die in der gleichen Schule ihre Daten recherchiert hat, zu folgenden Aussagen:

„Kirchen nehmen keinen Einfluss auf das Schulleben. Die katholische Kirche liegt nebenan und eine evangelische Kirche gibt es nur außerhalb des Schulbezirks“.

Die Widersprüchlichkeit beider Schlussfolgerungen unterstreicht, dass das methodische Vorgehen bei der Datenermittlung nur dann zu validen Interpretationen führen kann, wenn sie nicht nur auf bloße Einmalabsicherungen und eigener Inaugenscheinnahme fußen, sondern einer Gegenprüfung unterzogen werden.

7.5.4.2 Notwendigkeit der Unterscheidung von Schulprofil und Schulprogramm

Die letzte kritische Anmerkung zu dieser Ausarbeitung betrifft die Bedeutung und Unterscheidung von Schulprofil und Schulprogramm. In legitimer Weise benutzen die Studierenden vielerlei Informationen der Schulprogramme, berücksichtigen aber nicht, dass die Programmatik weniger den Status quo einer Schule abbildet (ähnlich den Programmentwürfen politischer Parteien), als orientiert an den speziellen Bedingungen der Einzelschule versucht, Zielvorgaben und Handlungsabsichten in einem Konzept festzuhalten. Ein Schulprofil hingegen soll nicht Möglichkeiten und Zielvorstellungen in einer Weise antizipieren, dass der Eindruck von Faktizität entsteht, sondern versuchen, deskriptiv die konkreten Bedingungen, Kontexte und Organisationsformen der Einzelschule, also den Ist-Zustand zu erfassen, abzubilden und entsprechend einer ausgewählten Fragestellung zu analysieren und zu interpretieren.

7.5.5 Resümee

In der Startphase des Modellversuchs erstellten die Studierenden ihre Schulprofilanalysen nur auf Grundlage von Arbeitspapieren des einführenden und begleitenden Werkstattseminars und konnten noch nicht auf das Begleitheft zum Berufspraktischen Halbjahr „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium“ (vgl. Glumpler 1999) zurückgreifen. Darin wurde das sozialökologische Modell Bronfenbrenners (Heuristik) auf die systematische Analyse von Schulentwicklungsprozessen übertragen. Diese Gruppe von Studierenden konnte sich aber nicht vorbereitend mit dem systematischen Analyseinstrumentarium und der darin enthaltenen neuen Perspektive auf schulische Praxis vertraut machen. Das hatte zur Folge, dass für die Studierenden dieser ersten Pilotphase eine umfängliche Begleitung und Beratung in der Anlage und Durchführung der Schulprofilanalysen durch die beteiligten Lehrenden erforderlich war. Entsprechend geben die Inhaltsanalysen im Textkorpus I in erster Linie Auskunft darüber, in welchem Umfang, auf welcher Wissensbasis und auf welchem Niveau diese Studierenden die vorgefundene pädagogische Praxis erfassen, darstellen und analysieren konnten. Aus dieser eher diagnostischen Perspektive sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

- Die in Werkstattseminaren und im Kontext von Einzel- und Gruppenberatungen vermittelten Theorien und Methoden konnten nur von einer kleinen Gruppe der Studierenden für Forschendes Lernen im Schulpraktikum fruchtbar gemacht werden. Das kurze Studium des Lehramts Primarstufe und speziell die geringen Zeiteinheiten, die für erziehungswissenschaftliche Studien zur Verfügung stehen, sind gegenwärtig nicht geeignet, eine solide Basis für eigenständiges Forschendes Ler-

nen und eigenständige Literaturrecherche zu legen. Deshalb wird es notwendig sein, die knappe Handreichung, die in Pilotphase I zur Verfügung gestellt wurde, zu erweitern und die Studierenden gezielt zur Lektüre der darin aufgeführten Bezugsliteratur anzuhalten. Nur auf diesem Weg scheint langfristig eine theoriegeleitete Annäherung an Schulpraxis absicherbar.

- Die Alltagstheorien der Studierenden werden in den Praktikumsberichten in Form „naiver Eigensystematiken“ sichtbar. Auf diese „vernünftigen“, gleichwohl in der Fachliteratur in dieser Form nicht abgesicherten Zugänge zur Schulpraxis wird in den Begleitseminaren gezielter einzugehen sein. Sie bilden die Datengrundlage für einen späteren Vergleich von wissenschaftlicher Theorie und Alltagstheorie und werden in Pilotphase II aufgegriffen.
- Wenig geübt sind Studierende des Lehramts Primarstufe in der Anwendung von empirischen Datenerhebungsverfahren. Theoretische Hinweise und Literaturverweise reichen offensichtlich nicht aus, um Verfahren wie teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtung, Befragung, sozialgeographische Kartierung etc. in fachlich angemessener Weise zu erproben. In diesem Feld wird ein weiterer Schwerpunkt der Begleitseminare der Pilotphasen II und III liegen.
- Auffällig ist die geringe Trennschärfe, mit der die Begriffe Schulprofil und Schulprogramm benutzt werden. Die Unterscheidung von Empirie und Programmatik ist nur wenigen Studierenden überzeugend gelungen.

Die Pilotphase I hat insofern wertvolle Informationen über Kompetenzen und Grenzen von Primarstufenstudierenden vermittelt, die die Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte und Arbeitshilfen in den nächsten Phasen erleichtern werden. Dass hier eine Kompetenzentwicklung in sehr engem Zeitrahmen erforderlich ist, erscheint zunächst als Herausforderung. Der weitere Verlauf des Projekts wird zeigen, ob der Anspruch, Forschendes Lernen angehender Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer zu fördern, geleistet werden kann.

7.6 Textkorpus II

Dem Textkorpus II liegen studentische Ausarbeitungen aus den Pilotphasen II, III und IV zugrunde. Diese Arbeiten sind zwischen Sommer 1999 und Sommer 2000 entstanden. Allen Studierenden stand das Begleitheft „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium“ (vgl. Glumpler 1999) als Grundlage zur Anfertigung einer Schulprofilanalyse zur Verfügung. Mit der Angleichung der Eingangsvoraussetzungen konnte deutlich umfangreicher und detaillierter das entwickelte systemische Analysemodell in den einführenden und begleitenden Werkstattseminaren zum Tragen kommen. Insofern wird der Fokus der inhaltsanalytischen Auswertung auch auf die Anwendung dieses Analyseinstruments gelegt. Dabei erfolgt die Auswertung der studentischen Arbeiten nicht in einem synoptisch vergleichenden Format, in dem die Ergebnisse nebeneinandergestellt werden und eine numerische Zuordnung zu den einzelnen Arbeiten möglich ist, sondern in einem Analyseverfahren, in dem eine Zuordnung von Arbeitsergebnissen zu Qualitätsstufen nach zuvor festgelegten Kriterien vorgenommen wird.

Zusätzlich zu der Dokumentation der Arbeitsergebnisse werden in den einzelnen Schulprofilanalysen Alternativvorschläge eingefügt, die Hinweise für eine anschließende Beratung der Studierenden und für die Nachbereitung der Praxisphase wie der Vorbereitung des nachfolgenden Werkstattseminars genutzt werden können. Die eingefügten Kommentare sind als Stärken-Schwächen-Analysen zu verstehen, die sich nicht nur auf die Beurteilung der jeweiligen „Learning outcomes“ konzentrieren, sondern das gesamte Bedingungsgefüge studentischer Lernprozesse, insbesondere das Lehr-Lern-Arrangement in den Blick nehmen.

7.6.1 Analyseeinheiten

Für den Textkorpus II sind folgende Analyseeinheiten festgelegt worden:

Analyseeinheit 1:

Auf der Ebene des Mikrosystems (räumliche Umgebung einer Schule) untersuchten die Studierenden die Bedeutung vorhandener räumlicher Gegebenheiten (7.7.1) und die räumliche Umgebung der Schule (7.7.2) für die Entwicklung ihres Profils. Dabei orientierten sich die Studierenden an den methodischen Vorschlägen, die vorsahen, mit Hilfe von Grundrisszeichnungen (Gebäude, Schulhof) sowie thematischen bzw. sozialgeographischen Kartierungen die räumliche Umgebung der jeweiligen Praktikumsschule zu erfassen und in beiden oben genannten Fragerichtungen zusätzlich durch Experteninterviews abzusichern bzw. zu belegen.

Analyseeinheit 2:

Auf der Ebene des Mikrosystems (personelle Umgebung) untersuchten die Studierenden die Bedeutung der personellen Ausstattung und Umgebung der Praktikumsschule (7.7.3) im Hinblick auf die Entwicklung ihres Profils. Dabei orientierten sie sich an den methodischen Vorschlägen, die vorsahen, mit Hilfe von mündlichen und schriftlichen Befragungen, Expertengesprächen im Kollegium und mit den Schulleitungen sowie der Auswertung von Personal- und Organisationsplänen die personelle Umgebung der jeweiligen Praktikumsschule zu erfassen und zu analysieren.

Analyseeinheit 3:

Auf der Ebene des Mikrosystems (situative Umgebung) bestand für die Studierenden die Aufgabe darin, situationsspezifische Determinanten zu ermitteln und auszuwerten, „die sich aus den Besonderheiten des Schuleinzugsgebiets, in der Regel des umliegenden Stadtteils“ ergeben (7.7.4) und Bedeutung für die Entwicklung des Schulprofils der Praktikumsschule haben bzw. haben können.

Analyseeinheit 4:

Auf der Ebene des Mesosystems (7.7.5) untersuchten die Studierenden alle wechselseitigen Beziehungen zwischen den Lebensbereichen und Personen, die aktiv am Schulleben beteiligt sind und Einfluss auf die Praktikumsschule nehmen. Dazu sollten sie eine Cluster-Darstellung entwerfen, die die oben genannten Einflussgrößen in ihren jeweiligen Abhängigkeiten erfassen.

Analyseeinheit 5:

Auf der Ebene des Exosystems (7.7.6) untersuchten die Studierenden diejenigen Lebensbereiche, die unabhängig von persönlichen und institutionellen Kontakten Einfluss auf die Praktikumsschule nehmen. Dazu sollten sie eine Cluster-Darstellung entwerfen, die die oben genannten Einflussgrößen in ihren jeweiligen Abhängigkeiten erfassen.

Analyseeinheit 6:

Auf der Ebene des Makrosystems sollten die Studierenden untersuchen, (1) welches kulturelle System, welche Weltanschauungen oder Ideologien den Schulalltag, das Schulleben und damit das Profil der Einzelschule prägen; (2) welches politische System den Schulalltag, das Schulleben und das Schulprofil der Einzelschule bestimmen; (3) welches Wirtschaftssystem die ökonomischen Grundlagen sichert und (4) welche Anforderungen an Qualität und Leistung der Einzelschule gesellschaftlich konsensfähig sind.

Da auf der Ebene des Makrosystems keine Ausarbeitung erfolgt ist, entfällt an dieser Stelle auch jede weitere Kategorienbildung.

7.6.2 Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 1 auf der Ebene des Mikrosystems

7.6.2.1 Untersuchungskategorien der Mikrosystemebene (die räumlichen Gegebenheiten einer Schule im Nahbereich)

Auf der Ebene des Mikrosystems (räumliche Umgebung einer Schule) untersuchen die Studierenden die Bedeutung vorhandener räumlicher Gegebenheiten und die räumliche Umgebung der Schule für die Entwicklung ihres Profils. Dabei orientierten sie sich an den methodischen Vorschlägen, die vorsahen, mit Hilfe von Grundrisszeichnungen der Gebäude und des Schulhofes die räumliche Umgebung der jeweiligen Praktikumsschule zu erfassen und die Ergebnisse zusätzlich durch Experteninterviews abzusichern bzw. zu belegen.

Analyse der Schule im Nahbereich (Schulgebäude und unmittelbares Schulgelände):

Die Auswertung der von den Studierenden angefertigten Gebäudegrundrisse und Schulhofzeichnungen, die mit entsprechenden Angaben in den begleitenden Texten versehen sind, erfolgt in zwei Schritten:

Zunächst wird jeder Gebäudegrundriss und jede vorliegende Schulhofzeichnung schrittweise unter folgenden 4 Fragestellungen bzw. Kategorien untersucht:

1. Welche Form der Kartierung benutzen die Studierenden?
2. Was sollen die Grundrisszeichnung des Schulgebäudes und des Schulhofes verdeutlichen und welche schulprofilbildenden Aussagen können auf deren Grundlage getroffen werden?
3. Hat die Beschreibung der Grundrisse profilanalytische Funktion (deskriptiv analytisch) oder erschöpft sie sich durch additives Aufzählen (rein deskriptiv)? Wird also nach dem Ordnungsprinzip z.B. der Verteilung der Klassenstufen innerhalb des Gebäudes gefragt oder lediglich konstatiert, welcher Raum für welchen Zweck genutzt wird?
4. Werden Verfügbarkeiten von Flächen, insbesondere von auffälligen und profilbestimmenden Funktionsräumen, hinsichtlich Ausstattung und Nutzungsmöglichkeit untersucht?

In einem weiteren Schritt werden dann entlang obiger Analysekriterien aus den Einzelarbeiten Beispiele ausgewählt. Diese Beispiele werden jeweils durch entsprechende Analyseergebnisse ergänzt und so nebeneinandergestellt, dass Abstufungen von eher einfach zu differenzierter ausgearbeiteten Analysen des räumlichen Nahbereichs sichtbar werden. Der Zuordnung ausgewählter studentischer Arbeitsergebnisse und deren Anordnung nach dem Grad der Differenziertheit der Ausarbeitung werden folgende Kategorien zu Grunde gelegt:

1. Handskizze des Gebäudegrundrisses und des Schulhofes: (mit und ohne Beschriftung der Raumfunktionen)
2. Maßstabsgetreue Zeichnung des Gebäudegrundrisses und des Schulhofes: (mit Beschriftung der Raumfunktion und Bestimmung einzelner Funktionsräume)
3. Architektenzeichnung oder baubehördliche Zeichnung des Gebäudegrundrisses und des Schulhofes: (maßstabsgetreu, mit Eintragungen der Raumfunktion unter Hervorhebung eines profilbestimmenden Funktionsraumes)

7.6.2.2 Untersuchungskategorien der Mikrosystemebene (die räumlichen Gegebenheiten einer Schule im Schulumfeld in den Grenzen des Schulbezirks)

Die erfassten Daten sind in thematischen bzw. sozialgeographischen Karten dargestellt.

Die Auswertung dieser thematischen bzw. sozialgeographischen Kartierungen erfolgt in zwei Schritten:

1. Zunächst wird jede Kartierung schrittweise unter folgenden Aspekten bzw. Fragestellungen untersucht:
 - Welche Formen von Kartierungen liegen vor?
 - Wie sähen diese Karten in korrekter Form aus?
 - Welche Kartierungsfehler sind zu finden (Auflistung von Fehlerstrukturen)?
 - Welche Erklärungen sind für diese Fehler zu finden?
2. In einem weiteren Schritt werden anhand obiger Analysekriterien aus den Einzelarbeiten Beispiele ausgewählt, die Differenzen in der Präzision der Anfertigung verdeutlichen. Diese Beispiele, jeweils ergänzt durch entsprechende Analyseergebnisse, werden in Qualitätsstufen von einfach zu differenzierter angelegten Kartierungen nebeneinandergestellt. Als vergleichende Arbeit zu den theoriegeleiteten Kartierungen im Berufspraktischen Halbjahr wird die Darstellung einer „naiven“ Kartierung von Erstsemester-Studenten vorangestellt, die

sich ihrer Praktikumsschule mit der offenen Fragestellung nach Auffälligkeiten im Schulbezirk angenähert haben.

Der Zuordnung einzelner, exemplarischer Arbeitsergebnisse und der abgestuften Anordnung von einfachen zu theoriegeleiteten Ausarbeitungen liegen folgende Kategorien zur Erstellung thematischer und sozialgeographischer Kartierungen zu Grunde:

1. Naive Kartierungen (1. Semester): ohne Legende zur Wiedergabe erster Eindrücke vom Standort der Schule und der direkten Schulumgebung; Abbilden subjektiver Eindrücke mit und ohne Bestätigung von Erwartungshaltungen.
2. Einfache Kartierungen und/oder Notizen, Tonbandaufzeichnungen als Mittel der Datenerfassung: mit mehr oder weniger geordneten subjektiven Eindrücken unter Verwendung von Markierungen und Symbolen; Ansätze zur Generalisierung (Verwendung gleicher Markierungen und Symbole) meist ohne Legende, aber Versuche, Legenden bildende Fragestellungen im Hinblick auf die Bedeutung für die Schule zu entwickeln.
3. Kartierungen (teildifferenziert): mit und ohne Angabe des Maßstabs; mit mehr oder weniger differenziert entwickelten Fragestellungen hinsichtlich der Relevanz für die Schule zur Bildung von Legenden; Beginn thematischer Unterscheidung von Verkehrssituation, Bebauung, Spielflächen, Sportflächen (Turnhallen), Grünflächen, Einrichtungen freier und konfessioneller Träger, Kirchengemeinden, Freizeiteinrichtungen usw.
4. Kartierungen (differenziert): mit Angabe des Maßstabs unter Verwendungen von bereinigten Messtischblättern größeren Maßstabs; mit differenzierter Fragestellung und entsprechend ausdifferenzierter Symbolik in den angefertigten Legenden; thematisch deutlich differenziert nach z.B. Verkehrssituation, Bebauung, Spielflächen, Sportflächen (Turnhallen), Grünflächen, Einrichtungen freier und konfessioneller Träger, Kirchengemeinden, Freizeiteinrichtungen usw.; Absicherung der Datenerfassung aus teilnehmender Beobachtung durch Experteninterviews (insbesondere durch Kinderperspektiven) zur Angabe der jeweiligen Bedeutung für die Schule.

7.6.2.3 Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 2 auf der Ebene des Mikrosystems (personelle Ausstattung und Umgebung der Schule)

Die Inhaltsanalyse der studentischen Arbeitsergebnisse führt in drei Richtungen:

1. Untersuchung des Grades der Vollständigkeit ausgewerteter Personalangaben.

2. Analyse der Auswertung profilbestimmender Aspekte auf der Ebene des Personals.
3. Auswahl von Methoden zur adäquaten Analyse der personellen Umgebung.

7.6.2.4 Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 3 auf der Ebene des Mikrosystems (situative Umgebung)

Die Inhaltsanalyse der studentischen Arbeitsergebnisse führt entlang dreier Fragerichtungen:

1. Haben die Studierenden den Aspekt des Situativen trennscharf von den Aspekten des Räumlichen und Personellen unterscheiden und analysieren können?
2. Werden die analysierten situativen Aspekte auf die Entwicklung des Schulprofils bezogen?
3. Wie sind die Daten zur situativen Umgebung gewonnen worden?

In der Auswertung der studentischen Analysen zur situativen Umgebung liegt der Fokus der inhaltlichen Analysen vor allem auf dem Grad der Trennung situativer von räumlichen und personellen Aspekten. Dabei werden die jeweiligen Unterschiede in den Ausarbeitungen durch folgende drei Untersuchungskategorien erfasst:

1. Keine Angaben, Aspektemischung mit Angaben zur räumlichen Umgebung
2. Keine expliziten Angaben im Kapitel zur situativen Analyse, detaillierte Auflistung situativer Aspekte in der räumlichen Analyse
3. Detaillierte situative Darstellung des Schulumfelds

7.6.2.5 Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 4 auf der Ebene des Mesosystems

Der Auswertung der studentischen Analysen zur Mesosystemebene liegen folgende 3 Untersuchungskategorien zu Grunde:

1. Wenig differenziertes Cluster ohne begleitenden Text.
2. Detaillierteres Cluster mit einzelnen begleitenden Textabschnitten zur weiteren Erläuterung (Überarbeitung einer Vorlage aus dem Schulprogramm).
3. Detailliertes Cluster, zusätzlich differenzierte Darstellung einzelner Verzweigungen des Hauptclusters durch Anfertigen von Subclustern mit begleitendem Text zur Erläuterung.

7.6.2.6 Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 5 auf der Ebene des Exosystems

Der Auswertung der studentischen Analysen zur Exosystemebene liegen folgende 3 Untersuchungskategorien zu Grunde:

1. Wenig differenziertes Cluster ohne begleitenden Text.
2. Detaillierteres Cluster mit einzelnen begleitenden Textabschnitten zur weiteren Erläuterung (Überarbeitung einer Vorlage aus dem Schulprogramm).
3. Detailliertes Cluster, zusätzlich differenzierte Darstellung einzelner Verzweigungen des Hauptclusters durch Anfertigen von Sub-Clustern mit begleitendem Text zur Erläuterung.

7.6.2.7 Untersuchungskategorien der Analyseeinheit 6 auf der Ebene des Makrosystems

Auf der Ebene des Makrosystems sollten die Studierenden untersuchen, (1) welches kulturelle System, welche Weltanschauungen oder Ideologien den Schulalltag, das Schulleben und damit das Profil der Einzelschule prägen; (2) welches politische System den Schulalltag, das Schulleben und das Schulprofil der Einzelschule bestimmen; (3) welches Wirtschaftssystem die ökonomischen Grundlagen sichert und (4) welche Anforderungen an Qualität und Leistung der Einzelschule gesellschaftlich konsensfähig sind.

Da auf der Ebene des Makrosystems keine Ausarbeitung erfolgt ist, entfällt an dieser Stelle auch jede weitere Kategorienbildung.

7.7 Analyse, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

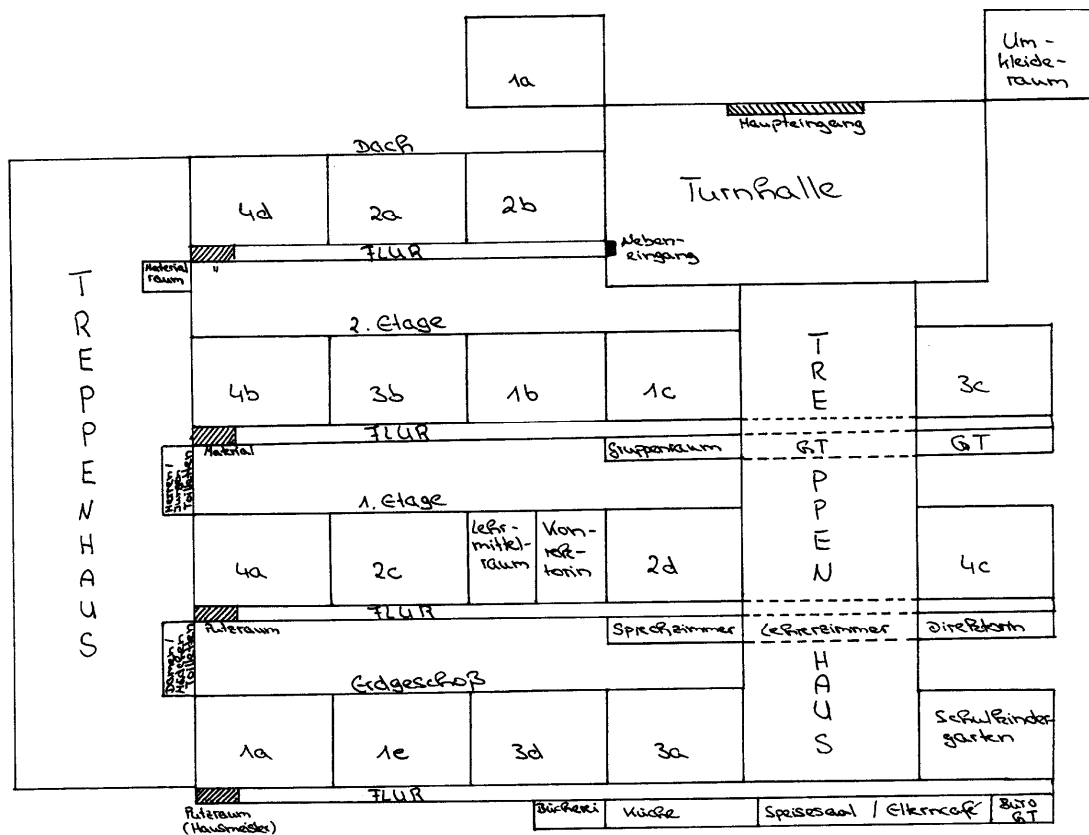
7.7.1 Auswertung und Interpretation der Analyseeinheit 1: Mikrosystemebene, die räumliche Umgebung einer Schule: Nahbereich (Schulgebäude, unmittelbares Schulgelände)

7.7.2 Kategorie 1: Handskizze des Gebäudegrundrisses

(mit und ohne Beschriftung der Raumfunktionen)

7.7.2.1.1 Schulgebäude:

Der hier abgebildete Raumplan des Schulgebäudes (siehe Abb. 33) zeigt die Belegung aller vorhandenen Räume, mit Ausnahme der Lernwerkstatt. Nicht zu entscheiden ist, ob es sich dabei um eine klassenspezifische oder funktionale Zuordnung (Lehrmittel-



„Alle Flure sind durch Bilder, Bastelarbeiten und bemalte Wände gestaltet. Besonders die erste Etage wurde unter dem Motto „Das Dschungelbuch“ mit entsprechenden Tieren aus Tonpapier ausgestattet.“

„Im Erdgeschoss befinden sich drei Klassen und der Schulkindergarten, eine Bücherei, die auch als Arbeitsraum für die GU-Kinder genutzt wird, die Küche und das Elterncafé, sowie das Ganztagsbüro und ein kleiner Putz- und Abstellraum, der vom Hausmeister genutzt wird.“

„Die Lernwerkstatt besteht aus dem Tagungsraum, ..., der Mathematikwerkstatt, in der man viel Montessorimaterial findet, der Druckerei, der Gedichtwerkstatt, ..., der Töpferwerkstatt ...“

Das Fehlen eines Maßstabs und das mangelhafte Einhalten von Relationen erschweren die Vorstellung über die realen Größenverhältnisse der Räumlichkeiten. Ohne maßstabsgerechte Angaben können folgende Textbeispiele subjektiver Eindrücke anhand des angefertigten Plans nicht überprüft werden und bleiben in ihren Aussagen spekulativ:

201

„Die Flure sind somit hell und können auch als Arbeitsbereich genutzt werden. Jedoch können nur einzelne Kinder dort arbeiten (Freiarbeit), da die Flure nicht groß und breit genug sind.“

Die Beschreibungen des Schulgebäudes erschöpfen sich unter der Kategorie 1 in der Aneinanderreihung von subjektiven Eindrücken und Raumangaben, die den jeweiligen Nutzungszweck angeben. Auffällige Funktionsräume (z.B. die Lernwerkstatt) werden nicht im Hinblick auf ihre profilbestimmende Funktion dargestellt, sondern rein deskriptiv erfasst und gleichgewichtig neben alle anderen Räumlichkeiten gestellt.

7.7.2.1.2 Schulhof und unmittelbare Schulumgebung

In die gleiche Kategorie fällt die folgende Beschreibung und Zeichnung eines Schulhofs (siehe Abb. 34).

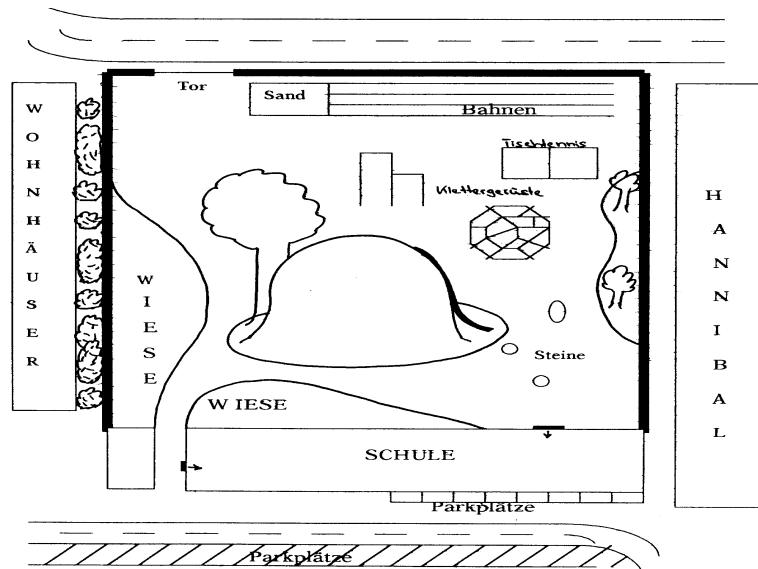


Abb. 34: Handskizze – Schulhof

Diese Zeichnung ist weder maßstabsgerecht (der Schulhof ist im Verhältnis zum Schulgebäude um ein Vielfaches zu groß) noch detailgetreu (Laufbahnen sind zu kurz, Sprunggrube befindet sich an falscher Stelle) angefertigt worden. Durch eine entsprechende Hinzufügung der ungefähren Flächengröße hätte eine Größenrelation zwischen der Hoffläche mit der Angabe von Quadratmetern und der Anzahl an Schülern aufgestellt werden können, um damit z.B. auf ausreichende oder nicht ausreichende Spiel- und Bewegungsfläche für die ca. 400 Schüler hinzuweisen. Der begleitende Text verdeutlicht über das bloße Aufzählen hinaus verschiedene Nutzungsmöglichkeiten und -zeiten des Schulhofs:

„Der Schulhof ist nur für die Kinder zugänglich (keine Parkflächen für PKW) und naturnah und einladend gestaltet. Die Kinder können ihn auch nachmittags noch benutzen. Vor Schulbeginn dient er als Sammelplatz, da das Eintreten in das Schulgebäude für die Kinder nur über den Schulhof möglich ist.“

Trotz einer ausführlichen Beschreibung der großflächigen (Neu-) Gestaltung des Schulhofes sind im begleitenden Text keinerlei Hinweise auf Zielsetzungen und Planungsabsichten zu finden. An dieser Stelle hätte es sich angeboten, einige profilbestimmende Aspekte der Umgestaltung herauszuarbeiten (Prozess) oder aber zu dokumentieren, wie die Gestaltung des Schulhofes von den Schülern aufgenommen und beurteilt wird (Meinungsbild). Diese Recherche könnte z.B. durch Protokolle teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung, Schülerbefragungen usw. erfolgen.

7.7.2.2 Kategorie 2: Maßstabsgetreue Zeichnung des Gebäudegrundrisses

(mit Beschriftung der Raumfunktion und Bestimmung einzelner Funktionsräume)

7.7.2.2.1 Schulgebäude

Der Zuordnung entsprechend handelt es sich bei diesem Grundriss (siehe Abb. 35) um eine maßstabsgerechte Abbildung eines Schulgebäudes.

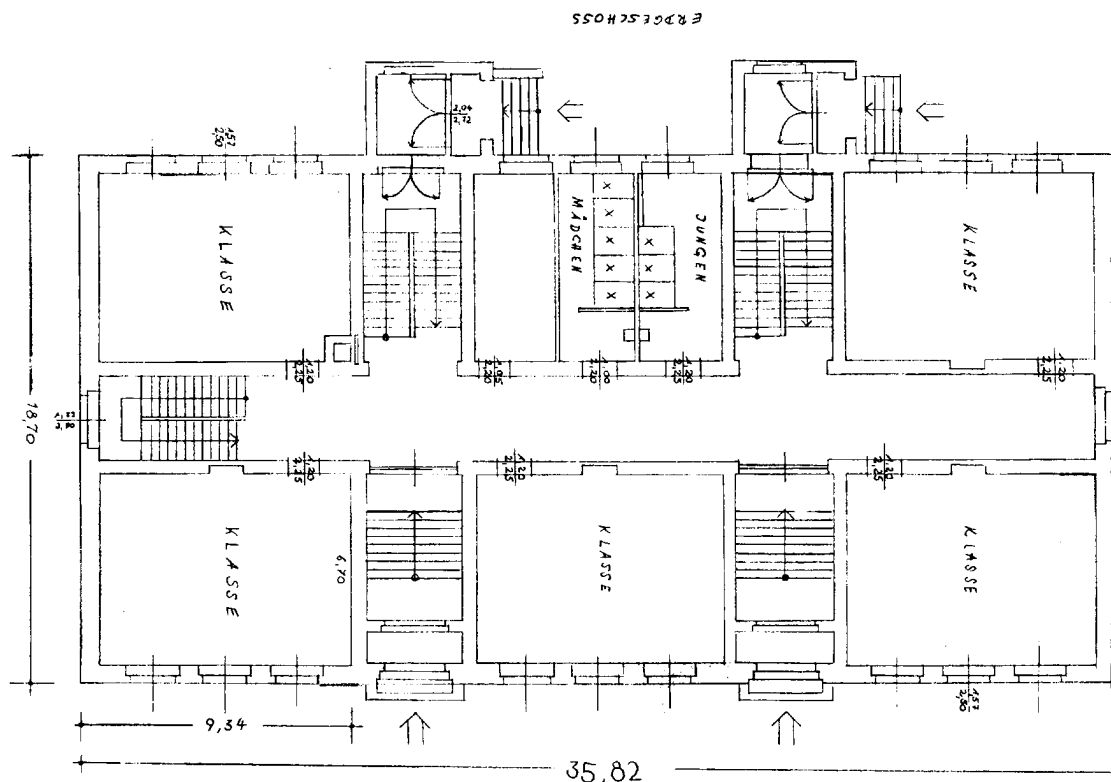


Abb. 35: Maßstabsgetreue Zeichnung eines Grundrisses (Erdgeschoss)

Dabei finden alle Gebäudeebenen (Kellergeschoss, Erdgeschoss, 1. Etage, 2. Etage und Dachgeschoss) jeweils mit einer eigenen Zeichnung Berücksichtigung. Zusätzlich sind in der Zeichnung des Erdgeschosses die Aufmaße abgetragen, so dass Größen-

relationen zwischen Raum (Anzahl an Quadratmetern) und Personenanzahl möglich sind. Die handschriftlichen Eintragungen in den Raumplan geben zwar die Nutzung als Klassenraum, Lehrmittelraum, Schülertoilette usw. an, differenzieren aber die Angaben nicht im Hinblick auf die Verteilungen der Jahrgangsklassen und Ganztagsklassen im Gebäude:

„Jeder der vier Jahrgänge der ... Grundschule ist vierzügig. Es gibt also 16 Klassenräume, von denen sich fünf im Erdgeschoss, vier im ersten Stockwerke und zwei im Dachgeschoss befinden.“

So bleibt es überwiegend, bis auf wenige Ausnahmen, bei einer additiven Aufzählung der einzelnen Räumlichkeiten. Bestimmbare Einzelheiten über die Ausstattung unter Hinzufügung einer entsprechenden Beschreibung der Nutzungsmöglichkeiten eines Raums (Klassenraum, Essraum, Gymnastikraum, Computerraum) hätten an dieser Stelle der Raumanalyse erarbeitet und beispielhaft dargestellt werden können:

„Im zweiten Stockwerk befinden sich zwei Ausweichräume, die von angrenzenden Klassen während des Unterrichts mitbenutzt werden.“

7.7.2.2 Schulhof und unmittelbare Schulumgebung

Bei der vorliegenden Zeichnung des Schulhofs (siehe Abb. 36), die dieser Kategorie zuzuordnen ist, handelt es sich um eine einfach ausgearbeitete, maßstabsgerechte Planungszeichnung (ohne Hinzufügung von Maßangaben, ohne Legende und Quellenangabe) über die zukünftige Gestaltung des Schulhofs. Aufgenommen sind Planungsaspekte, wie die vorhandene asphaltierte Hoffläche in einen multifunktionalen Spiel-, Bewegungs- und Ruheraum für die unterschiedlichsten Bedürfnisse von Kindern umgestaltet werden kann.

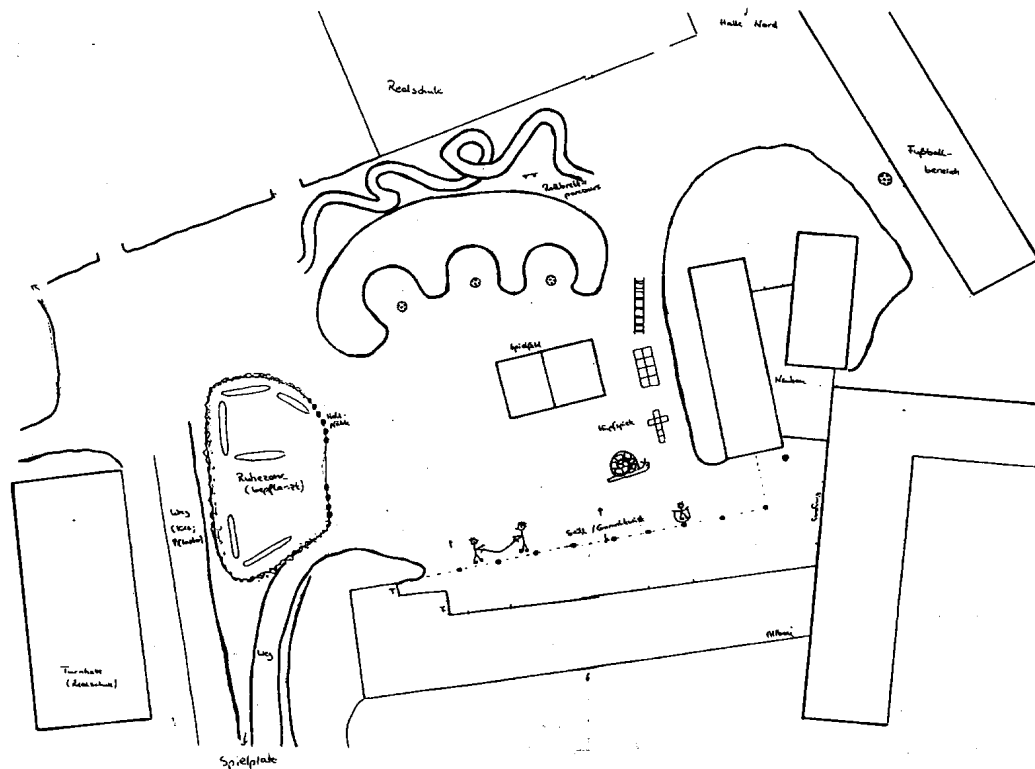


Abb. 36: Maßstabsgetreue Zeichnung eines Schulhofs

„Zur Schulhofgestaltung kann man sagen, dass keine feststehenden Spielgeräte vorhanden sind. Auf dem Asphalt sind zwar Hüpfkästchen aufgemalt, doch diese werden kaum von den Kindern benutzt.“

Die Kinder sollen, so die Hinweise im begleitenden Text

„... die Möglichkeit bekommen, sich selber zu entscheiden, wie sie ihre Pause gestalten möchten. ... , so dass die Wahl zwischen Klassenraum, Bücherecke oder Schulhof haben.“

Die Beschreibungen des/der Studierenden sind in Bezug auf die Planungsabsichten der Schulhofumgestaltung nur in Ansätzen ausgearbeitet. Da es sich bei der Schulhof- und Pausengestaltung an der Praktikumsschule um ein Projekt handelt, wäre das ein Anlass gewesen, an diesem Punkt eine Entwicklung in der Profilbildung aufzuzeigen und sich vertiefend mit diesem Projekt auseinanderzusetzen. Im Rahmen dieser Arbeit bleibt die Analyse der Entwicklung von Planungsüberlegungen unvollständig und vor-dergründig:

„Dazu ist zu sagen, dass ohne die Hilfe der Eltern dieses Projekt nicht durchzuführen wäre. ... Bei dieser Neugestaltung geht es darum, eine sinnvolle Bewegung in die Schule zu bringen, Gewalt zu minimieren bzw. Streit zu reduzieren, um so ein gewisses Maß an Wohlbefinden zu ermöglichen.“

7.7.2.3 Kategorie 3: Architektenzeichnung oder baubehördliche Zeichnung des Grundrisses

(maßstabsgetreu, mit Eintragungen der Raumfunktion unter Hervorhebung eines profilbestimmenden Funktionsraumes)

7.7.2.3.1 Schulgebäude und unmittelbare Schulumgebung

Die zu Grunde liegenden Grundrisszeichnungen aller Etagen (siehe Abb. 37) der Praktikumsschule (Keller- und Erdgeschoss, 1. und 2. Obergeschoss) sind Kopien der originalen Bauzeichnungen, die bei der Erstellung des Gebäudes (Altbau) vorlagen.

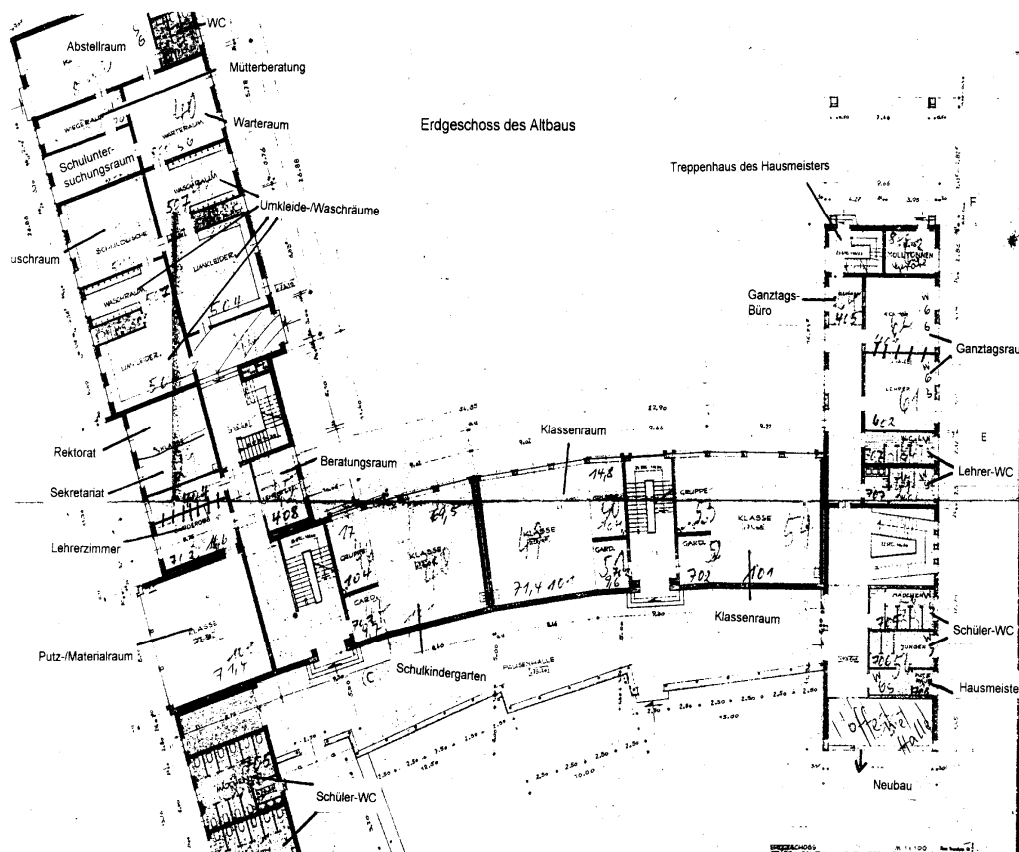


Abb. 37: Baubehördliche Zeichnung eines Erdgeschosses

Für den Neubau liegen Kopien originaler Architektenzeichnungen des Erdgeschosses, des 1. und 2. Obergeschosses vor. Die alten Grundrisszeichnungen sind auf allen Ebenen durch gedruckte Eintragungen ergänzt, die die Nutzung als Klassenraum, Umkleideraum, Ganztagsraum usw. angeben, nicht aber im Hinblick auf die Verteilungen der Jahrgangsklassen differenzieren.

„... und ist z.Z. vierzünftig konzipiert. Die Klassenräume verteilen sich auf das Erdgeschoss und zwei Etagen und verfügen zum größten Teil über zusätzliche Gruppenräume.“

In einem begleitenden, kurz gefassten Text und unterstützt durch ein aussagekräftiges Foto wird auf einen Multifunktionsraum hingewiesen:

„Zum einen gibt es dort eine Bühne, die bei Feiern und Festen der Grundschule in Anspruch genommen wird und zum anderen erfolgt in diesem Raum die Essensausgabe für die Ganztagskinder, die an den dortigen Gruppentischen ihr Mittagessen zu sich nehmen.“

Die räumliche Beschreibung bleibt auch an dieser Stelle nur ansatzhaft und stellt die Nutzungsmöglichkeiten dieses Raumes nicht als ein profilbildendes Element heraus. Der Studierende hätte die Raumgestaltung und Funktionsbereiche detaillierter hervorheben und/oder einen Nutzungsplan erstellen können, der alle Benutzer mit entsprechenden Nutzungsabsichten und -zeiten auflistet.

Den Versuch, einen profilbestimmenden Funktionsraum differenzierter darzustellen, zeigt das folgende Beispiel:

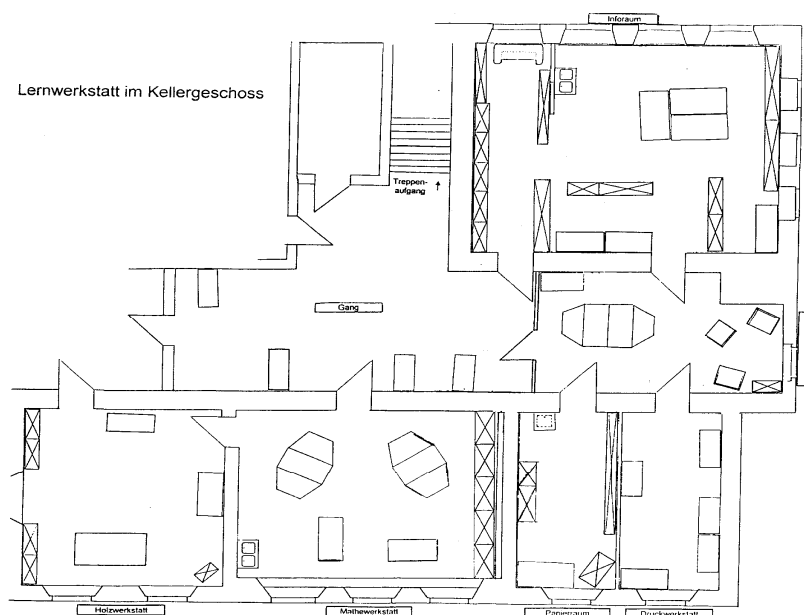


Abb. 38: Architektenzeichnung des Grundrisses einer Lernwerkstatt

Der Studierende fokussiert für eine detailliertere Beschreibung und Analyse den Funktionsraum „Lernwerkstatt“. Bei diesen Ausführungen ist vor allem die funktionale Nutzung und Bedeutung hervorgehoben:

Die Bedeutung der Lernwerkstatt

- für LehrerInnen:

„Die Lernwerkstatt ist ein Ort der Kommunikation und Fortbildung geworden, sowohl für externe Gruppen, als auch für das Kollegium. Auf der Suche nach neuen Anregungen

und Ideen haben Lehrende immer wieder die Möglichkeit, selbst zu Lernenden zu werden.“

- für den Unterricht:

„Die Lernwerkstatt dient der Beratung von Lehrern und Lehrerinnen, sammelt und dokumentiert Unterrichtseinheiten und Projekte, organisiert Werkstattwochen zu gefragten Themen, veranstaltet wechselnde Ausstellungen zu bestimmten Bereichen und Themen, unterstützt die Herstellung von eigenen Materialien ...“

- als Treffpunkt für Kooperationen:

„Sie dient als Treffpunkt von Kleingruppen, z.B. Mentoren und LehramtsanwärterInnen und vernetzt Theorie und Praxis durch Kooperationsangebote an Universität und Seminar.“

- als Lernumgebung für Schüler und Schülerinnen:

„Gleichmaßen steht die Lernwerkstatt den Schülern und Schülerinnen für Projekte, Schülerzeitung, Förderunterricht und AG's zur Verfügung. Die Lernwerkstattarbeit mit Kindern ist eine Reaktion auf die veränderte Lernbereitschaft der heutigen Schüler und Schülerinnen, die mit traditionellen Lehr- und Lernmethoden (z.B. Frontalunterricht) nicht mehr erreicht werden können.“

Die Analysen des/der Studierenden beschränken sich auf den Aspekt der Nutzungsmöglichkeit für bestimmte Personengruppen. Nutzungsnischen, d.h. Subfunktionsräume wie Holzwerkstatt, Mathematikwerkstatt, Druckwerkstatt usw., die in der maßstabsgetreuen Zeichnung der Lernwerkstatt eingefügt sind (siehe Abb. 38), werden im Hinblick auf Ausstattung, Nutzungszeiten usw. in der Analyse nicht berücksichtigt. Zur Vervollständigung der räumlichen Analyse eines Funktionsraums ist die Erarbeitung dieser Aspekte unerlässlich (Einblick in einen Raumnutzungsplan).

7.7.2.3.2 Schulhof und unmittelbare Schulumgebung

Die Auswertung von maßstabsgerechten Schulhofzeichnungen kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden, da keinem der Studierenden eine solche Zeichnung als Grundlage seiner/ihrer Analysen zur Verfügung stand. Dennoch wäre zu erwarten, dass die Studierenden zukünftig mit Hilfe einfacher Aufmaße eine maßstabsgerechte Skizze des jeweiligen Schulhofs und seine Gestaltung anfertigen, um z.B. aussagekräftige Relationen zwischen Schulhofgröße und Schulgebäude zur Anzahl der Schüler herstellen zu können.

7.7.3 Analyse, Auswertung und Interpretation der Analyseinheit 1:

Mikrosystemebene, die räumliche Umgebung einer Schule in den Grenzen des Schulbezirks

7.7.3.1 Naive Kartierungen (1. Semester):

ohne Legende zur Wiedergabe erster Eindrücke vom Standort der Schule und der direkten Schulumgebung; Abbilden subjektiver Eindrücke mit und ohne Bestätigung von Erwartungshaltungen

Im Rahmen schulpraktischer Studien im Grundstudium fand ein Vorbereitungsseminar zum dreiwöchigen Modellpraktikum (modifiziertes Tagespraktikum) an vier Ganztagsgrundschulen der Dortmunder Nordstadt statt. Zur Vorbereitung auf dieses ganztägige Seminar sollten sich die Studierenden von der jeweiligen Schulumgebung einen unmittelbaren Eindruck verschaffen. Dazu erhielten sie bei einer Praktikumsvorbesprechung folgende Aufgabe:

„Versuchen Sie sich einen Einblick in die Umgebung Ihrer Praktikumsschule zu verschaffen. Notieren Sie auf einem Rundgang Auffälligkeiten und Besonderheiten des Schulumfelds (z.B. Verkehrsdichte, Geschäfte, öffentliche Einrichtungen, Spielplätze, Sportanlagen, Wohnstrukturen etc.).“

Um diese Eindrücke zu dokumentieren, wurden die Studierenden gebeten, in vier, den Schulzuweisungen entsprechenden Arbeitsgruppen alle Besonderheiten der Schulumgebung auf einem Plakat (der Größe DIN A1/A0) festzuhalten (siehe Abb. 39).

Entsprechend diesem Arbeitsauftrag sind Kartierungen entstanden, die alle beeindruckenden Sachverhalte und Situationen der unmittelbaren Schulumgebung thematisch ungeordnet aufgenommen haben. In diesem Beispiel, das repräsentativ für alle Kartierungen anzusehen ist, sind alle Auffälligkeiten als zeichnerisches, zweidimensionales Abbild der vorgefundenen Wirklichkeit in Miniaturformat eingefügt. Das Anfertigen einer systematisierenden Legende wird auf dieser Ebene der ersten Annäherung ebenso wenig erwogen, wie eine genaue und/oder maßstabsgetreue Kartengrundlage. Die Perspektive für das Erkunden der Schulumgebung ist die subjektive Sicht der einzelnen Studierenden, nicht die der Praktikumsschule bzw. einer Person aus der Praktikumsschule. Die Bedeutung der räumlichen Umgebung für die Schule z.B. aus der Perspektive von Lehrern, Schülern, Sozialpädagogen, Eltern usw. ist in diesem Stadium der Auseinandersetzung von untergeordneter Bedeutung und bestimmt daher nicht die Gestaltung der Kartierungen in einem interdependenten Gefüge.

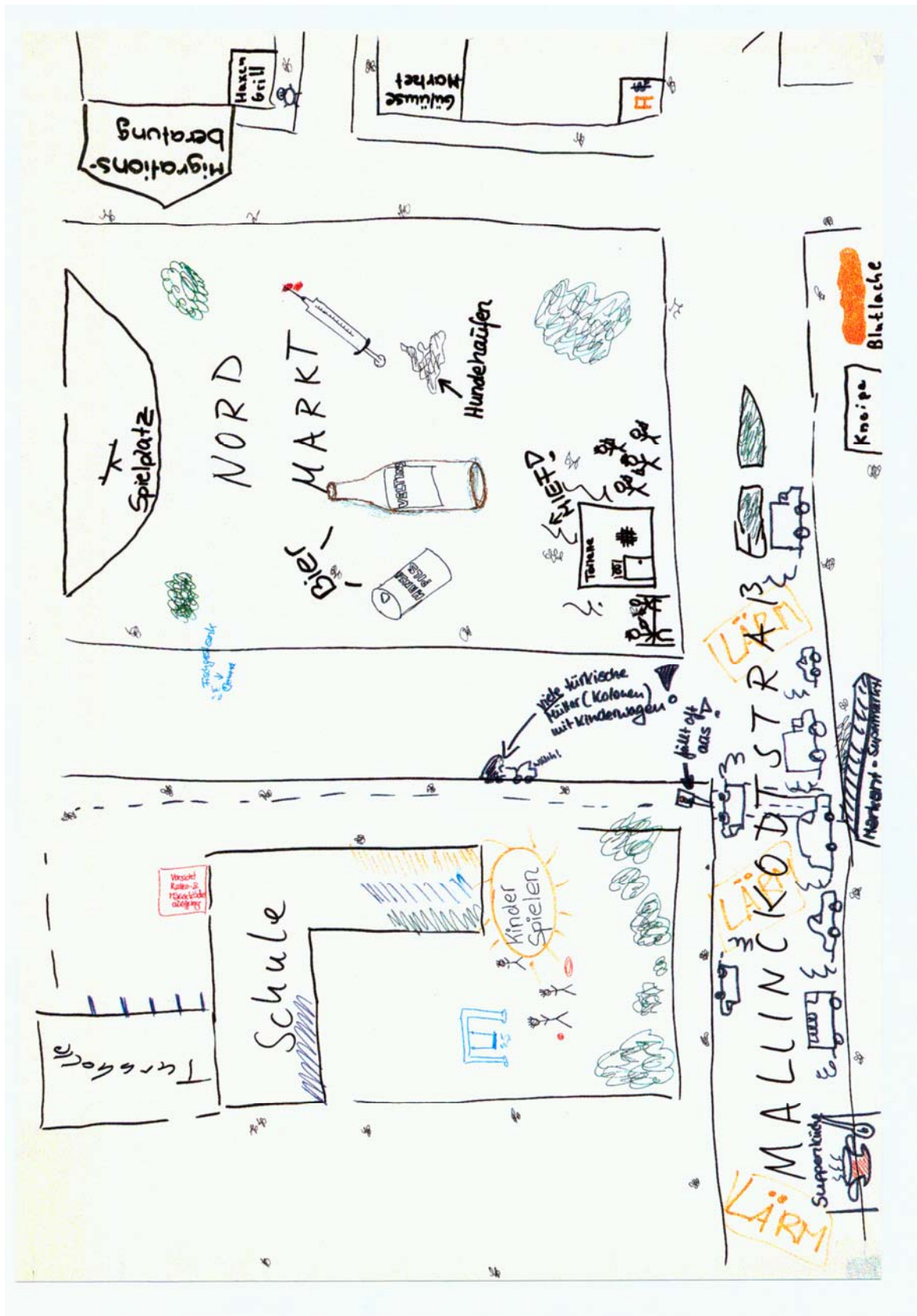


Abb. 39: „Naive“ Kartierung der Schulumgebung

7.7.3.2 Kategorie 2: Einfache Kartierungen und/oder Notizen, Tonbandaufzeichnungen als Mittel der Datenerfassung

(mit mehr oder weniger geordneten subjektiven Eindrücken unter Verwendung von Markierungen und Symbolen; Ansätze zur Generalisierung (Verwendung gleicher Markierungen und Symbole); zumeist ohne Legende, aber Versuche, Legenden bildende Fragestellungen im Hinblick auf die Bedeutung für die Schule und ihr Profil zu entwickeln)

Die vorliegende Kartierung (siehe Abb. 40) ist eine Kopie des Schulwegplans für die Praktikums-Grundschule (erstellt vom Schulamt zur Information der Eltern von Schulanfängern) in der Größe DIN A3.

Die Karte bildet einen Teil der Dortmunder Nordstadt ab und rückt insbesondere den Schulbezirk in den Mittelpunkt. Alle Informationen (Tempo 30-Zonen, Kindergärten, Spielflächen, Fabrikgelände, Querungshilfen usw.) sind handschriftlich eingetragen. Die Vielzahl an Eintragungen und zusätzlichen Beschriftungen (vgl. mit den Eintragungen in einen Stadtplan) in Verbindung mit einer fehlenden Legende deuten darauf hin, dass diese Kartierung erstellt worden ist, ohne vorher differenzierte Fragestellungen entwickelt und eine bestimmte Perspektive eingenommen zu haben. Es handelt sich hierbei nicht um eine thematische Kartierung, sondern um eine Art Vorkartierung zur Sammlung von Daten über den Schulbezirk. Der begleitende Text zur Kartierung umfasst die Aspekte: Lage der Schule, Hauptverkehrsstraßen, Anzahl, Nutzung und Lage der Grünflächen und Spielplätze, Bebauungsart der Wohnhäuser. Die/der Studierende beschreibt sehr genau die Verkehrslage und weist deutlich auf mögliche Folgen (Gefährdungen) für Kinder auf ihren Schulwegen hin. Methodisch greift der Studierende jedoch ausschließlich auf Datenmaterial teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung zurück.

Um empirisch abgesicherte Befunde z.B. über gefährdende Verkehrssituationen für die Schüler zu erhalten, hätte der Studierende eine Fragestellung entwickeln können, die die Perspektive der Schüler aufnimmt. Mit Hilfe von Schülerinterviews hätte er/sie seine/ihre eigenen Ergebnisse überprüfen und eine kindbezogene thematische Kartierung vornehmen können, die beispielhaft einzelne Schulwege entlang gezielter Fragestellungen untersucht und, sofern intendiert, ansatzweise für die Schüler Schulwege kartographiert, die ein „gefahrloses“ Erreichen der Schule ermöglichen.

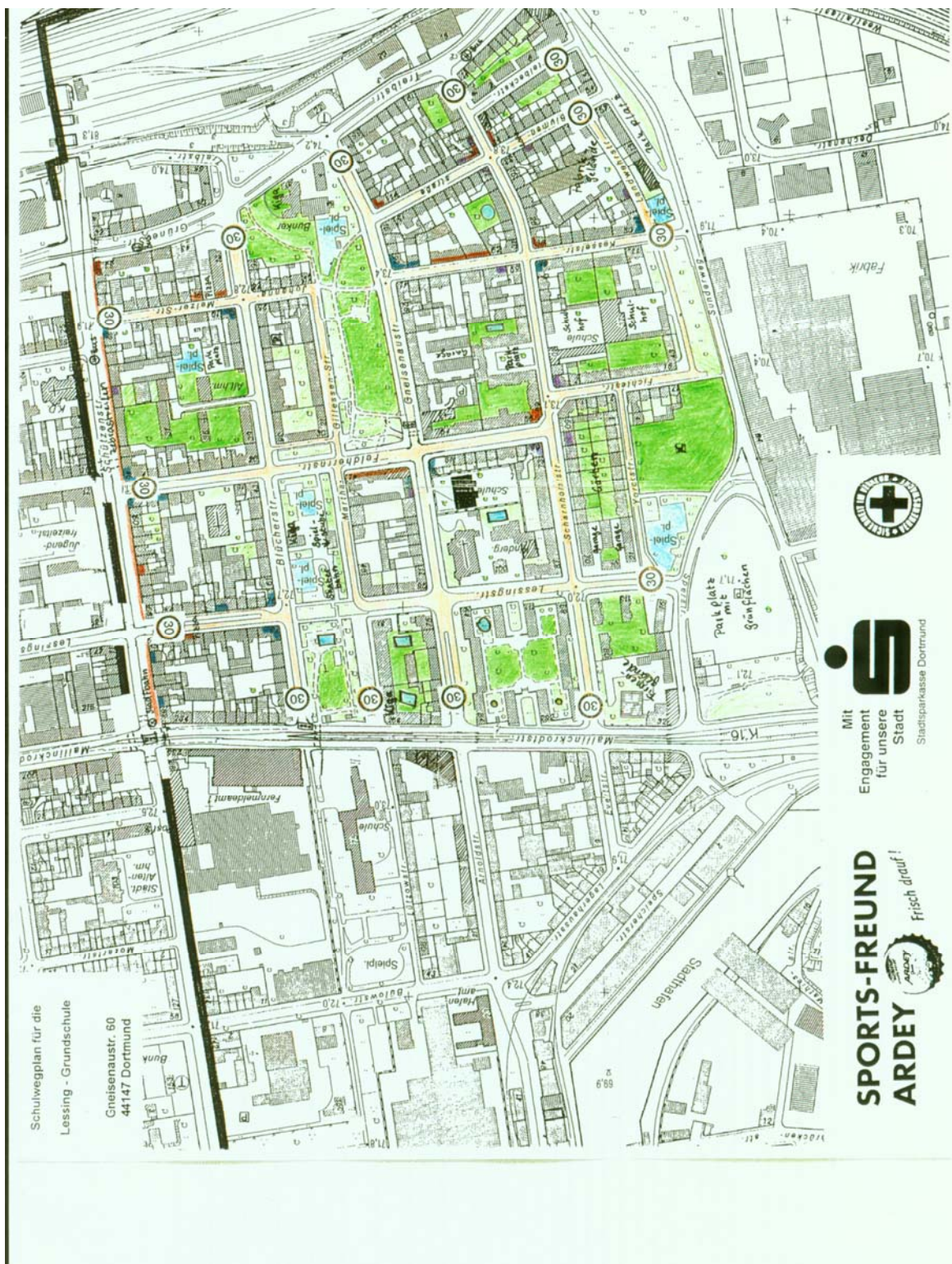


Abb. 40: Einfache thematische Kartierung

Ein weiteres Beispiel für eine Karte ohne thematische Differenzierung und Schwerpunktsetzung ist in der folgenden Kartierung (vgl. Abb. 41) zu sehen. Diese Mischform enthält Eintragungen über Parkflächen, Einbahnstraßen, eine Fußgängerzone, Ampeln, Bus- und U-Bahn-Haltestellen, Übergänge, Kindergärten und -tagesstätten, Spielplätze und Spielstuben.

Mit einer so angelegten thematischen Spannbreite und entsprechend vielen Einträgen ist diese Kartierung unter Aspekten einer spezielleren Fragestellung (z.B. gefährdende Verkehrssituationen) nur schwer zugänglich, auch wenn der begleitende Text dieser Fragestellung expliziter nachgeht:

„Insbesondere die Mallinckrodtstraße stellt für die Kinder der Praktikumsschule eine erhöhte Gefahr dar. Sie ist eine vielbefahrene zweispurige Verkehrsader zwischen Hafen und Borsigplatz. Die meisten Schüler sind gezwungen auf ihrem Weg zur Schule die Mallinckrodtstraße zu überqueren. Die Straße ist durch einen Mittelstreifen mit Parkmöglichkeiten zweigeteilt und für die Schulkinder nur an zwei Ampeln passierbar. Parkbuchten an beiden Seiten machen die Straße für Autofahrer und Schulkinder unübersichtlich. Verstärkende Wirkung hierbei hat die Tatsache, dass auf der gesamten Straße kein Tempolimit im Schulbereich herrscht.“

In diesem Textauszug gibt der Studierende eine Verkehrssituation wieder, die er/sie selbst für sich als erwachsene/r Verkehrsteilnehmer/in als gefährlich einschätzt und in diesem Beispiel zu Recht auf eine Gefährdung von Schulkindern überträgt.

„Die anderen Straßen des Einzugsgebietes sind vom Verkehr nicht so stark belastet. Die Missundestraße ist zum Teil sogar verkehrsberuhigt. Rund um den Nordmarkt und in den anliegenden Straßen existiert ein Tempolimit von 30 km/h. Der Verkehrsberuhigung dienende Schwellen sind fast in jeder Straße zu finden. Der Nordmarkt ist an drei Seiten von wenig befahrenen Einbahnstraßen umgeben. In der Nähe der Kindergärten werden die Verkehrsteilnehmer durch ein Schild „Vorsicht Kinder“ zur Rücksichtnahme aufgefordert.“

In diesem zweiten Textauszug greift der Studierende methodisch nicht auf die Möglichkeit von Schülerinterviews zurück, um seine/ihre eigentlich differenzierten Angaben zur Verkehrssituation mit empirischen Befunden aus der Perspektive von Schülern abzusichern. Das Vorhandensein von Verkehrsberuhigungen durch Tempobegrenzungen, Fahrbahnschwellen oder Hinweisschildern allein genügen ihm/ihr als Indikatoren dafür, dass die Verkehrssituation für Schulkinder ungefährlich ist.

Auf Grund dieser fehlenden Kinderperspektive und eine auf diese Perspektive bezogene Fragestellung kann so, trotz großer Sorgfalt bei der Untersuchung der einzelnen Verkehrsgegebenheiten, keine thematische Kartierung (hier zum Thema gefährdende Verkehrssituationen) entstehen.

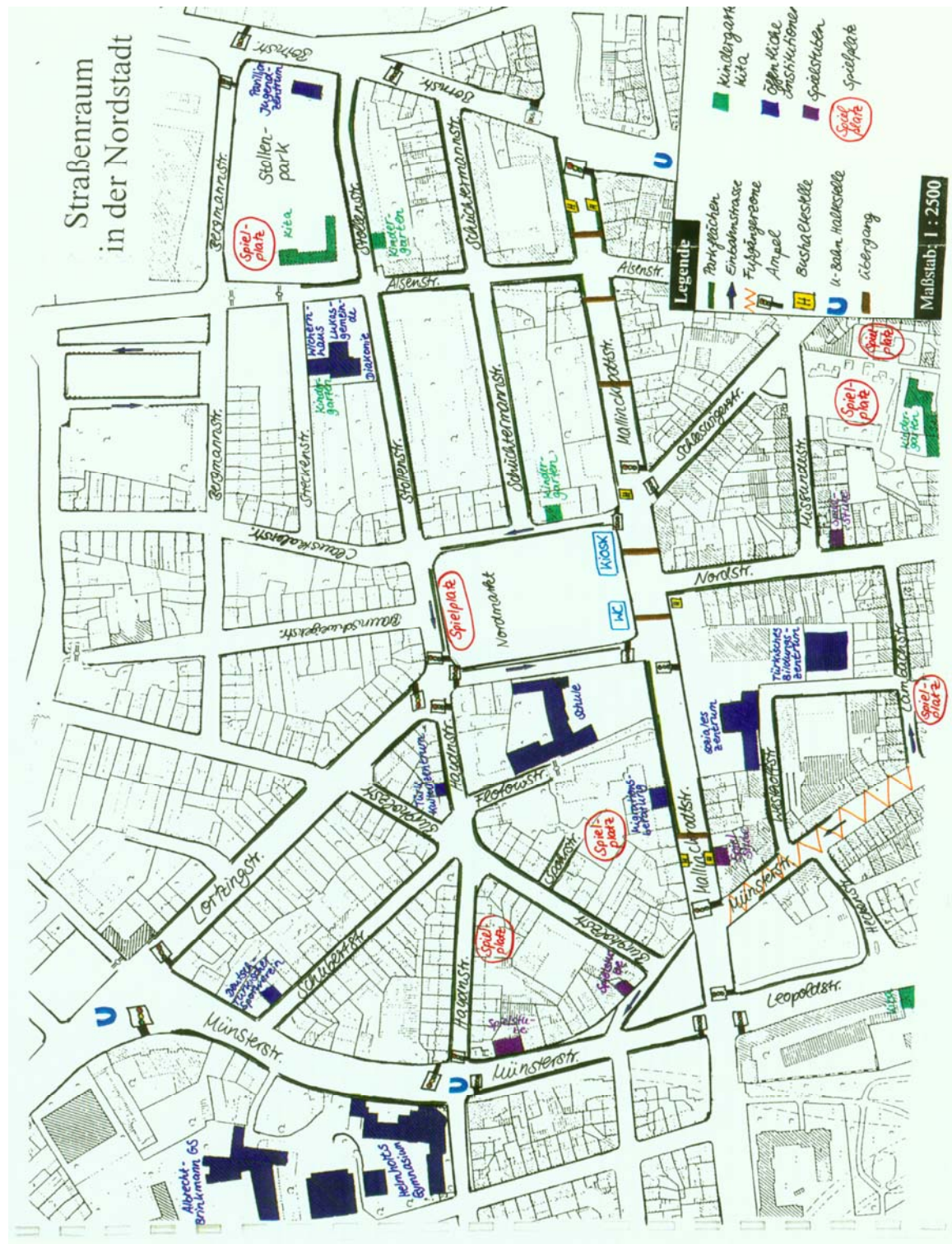


Abb. 41: Einfache Kartierung ohne differenzierte Fragestellung

7.7.3.3 Kategorie 3: Kartierungen (teildifferenziert):

(mit und ohne Angaben des Maßstabs; mit mehr oder weniger differenziert entwickelten Fragestellungen hinsichtlich der Relevanz für die Schule zur Bildung von Legenden; Beginn thematischer Unterscheidung von Verkehrssituation, Bebauung, Spielflächen, Sportflächen (Turnhallen), Grünflächen, Einrichtungen freier und konfessioneller Träger, Kirchengemeinden, Freizeiteinrichtungen usw.)

Als Kartengrundlage der folgenden Kartierung diene eine bereinigte Fassung der deutschen Grundkarte im Maßstab 1:5000. In dieser Kartierung sind thematisch alle öffentlichen und privaten Spielplätze (privat soll heißen: unzugänglich für Außenstehende, zumeist den unterschiedlichen Kindergärten angegliedert und nur ihnen zugänglich), städtischen und konfessionellen Kindergärten, ein Basketballfeld und ein Fußballplatz eingetragen. Mit Hilfe einer differenziert angelegten Legende lassen sich Ort und Nutzungsart dieser Gegebenheiten leicht ausmachen (siehe Abb. 42). Alle Beschreibungen und Darstellungen der räumlichen Schulumgebung sind sehr detailliert ausgeführt. Der Studierende hat mit Hilfe thematischer Schwerpunkte vier Kartierungen angefertigt und konnte somit eine unübersichtliche Mischform aller thematischen Aspekte vermeiden.

Der begleitende Text zu dieser Kartierung zeichnet sich durch eine klare Strukturierung aus. Jeder Spielplatz wird vorgestellt, jeweilige Nutzungsmöglichkeiten beschrieben und z.T. mit Fotos dokumentiert. Alle erfassten Spielplätze werden in Qualitätsstufen gefasst und in einer eigenen Bewertungsskala den Kriterien anregungsreich und attraktiv bis anregungsarm und unattraktiv zugeordnet.

Dieser Zuordnung entsprechend werden im Folgenden zwei Textbeispiele angeführt:

„Der Spielplatz Spohrstraße ist relativ groß und weist ein differenziertes Angebot an Spielmöglichkeiten auf. Durch die begrünten Flächen um die Spielgeräte herum, wirkt der Spielplatz freundlich, auch wenn er von Häusern umrahmt wird. Die Spohrstraße ist eine Sackgasse und somit wenig befahren. Dieses wirkt sich zusätzlich positiv auf die dort herrschende Atmosphäre aus. Es ist sauber und die Kinder können folgende Spielgeräte nutzen: eine Rutsche und einen „Abenteuerfelsen“, beide Geräte sind in begrünte Erdwälle integriert, zwei Holz-/Spielhäuser, eine Tischtennisplatte, eine Wippbrücke, zwei Schaukeln, ein Drehkarussell, ein Balancierstamm und eine bunt gekachelte „Spielmauer“. Fazit: Anregungsreich und attraktiv“ (Foto).

„Der Spielplatz ist sehr klein, besitzt aber einen relativ großen Sandplatz. Da sich in der Nähe keine Kioske oder Trinkhallen befinden, wird er von TrinkerInnen nicht als Treffpunkt genutzt. Folgende Spielgeräte stehen den Kindern zur Verfügung: Eine Rutsche, eine Wippe und eine Balancierstange. Fazit: Recht anregungsarm“.

Trotz der detaillierten schriftlichen Ausarbeitungen sind mögliche kindliche Aktivitäten nur eingeschränkt in der darauf bezogenen Kartierung aufgenommen. Kindliches Spielverhalten und Aktivitäten finden außerhalb der häuslichen Umgebung nicht ausschließ-

lich auf angelegten Spielplätzen statt. Jede sich bietende Freiflächen, z.B. Hofflächen hinter Wohnhäusern, Grünflächen zwischen Häuserzügen und zugängliche Schulhofflächen sind potentielle Spielorte von Kindern und werden als Spielnischen genutzt. Um diese Aspekte jedoch in eine Karte mit aufnehmen zu können, ist es notwendig, die Perspektive der Schüler mit Hilfe von Befragungen einzubeziehen. Mit einer solchen Absicherung ergäbe sich eine weitaus differenziertere Kartierung kindlicher Spielorte, die gleichzeitig die Bandbreite kindlicher Nutzung und möglicherweise auch der Nutzungszeit erfasst hätte.

7.7.3.4 Kategorie 4: Kartierungen (differenziert):

(mit Angabe des Maßstabs unter Verwendungen von bereinigten Messischblättern größeren Maßstabs; mit differenzierter Fragestellung und entsprechend ausdifferenzierter Symbolik in den angefertigten Legenden; thematisch deutlich differenziert nach z.B. Verkehrssituation, Bebauung, Spielflächen, Sportflächen (Turnhallen), Grünflächen, Einrichtungen freier und konfessioneller Träger, Kirchengemeinden, Freizeiteinrichtungen usw.; Absicherung der Datenerfassung durch nicht-teilnehmende bzw. teilnehmende Beobachtung und Experteninterviews (insbesondere durch Kinderperspektiven) zur Angabe der jeweiligen Bedeutung für die Schule)

Für die Anfertigung einer thematischen Karte zu christlichen Gemeinden und sozialen/kulturellen Einrichtungen im Schulbezirk greift der Studierende auf eine bereinigte Fassung der deutschen Grundkarte im Maßstab 1:5000 zurück. In einer differenziert angelegten Legende mit entsprechenden Eintragungen in der Karte sind Gemeinden, Kindertagesstätten, Jugendzentrum, Diakoniestation, soziales Zentrum und ein türkisches Bildungszentrum durch unterschiedliche Farbgebung gut zu erkennen und eindeutig zu verorten (siehe Abb. 43).

Im begleitenden Text werden detailliert die einzelnen Einrichtungen mit ihren Angeboten beschrieben und wird wiederholend bei Einzelaspekten zu Inhalts- und Angebotsstrukturen auf Informationsmaterial als Anlage hingewiesen. Zur Verdeutlichung der differenzierten Darstellungen werden drei Textstellen zu unterschiedlichen Einrichtungen in Auszügen exemplarisch herangezogen:

Evangelische Gemeinde

„...Viermal die Woche finden dort Spielnachmittage und Jugendtreffs statt. Die Angebote werden sowohl von deutschen, als auch von ausländischen Kindern wahrgenommen und die Stärke der Gruppen liegt zwischen 10 und 15 Kindern. Zusätzlich werden regelmäßig Projekte wie Kinderdiscos oder Wochenendfahrten angeboten.“

Soziales Zentrum

„Im sozialen Zentrum befinden sich eine kombinierte Familien- und Erziehungsberatungsstelle, die Jugendberatungsstelle ZOFF!, ... Es werden Sprechstunden für weiter-

führende Schulen und Sonderschulen angeboten, außerdem Hilfeangebote für seelisch behinderte junge Menschen, ... Des weiteren findet sich im sozialen Zentrum die Fachstelle für Legastheniker, d.h. es werden von einer Fachkraft entsprechende Tests durchgeführt und Gespräche mit Lehrern in der Schule durchgeführt. Die sozialpädagogische Familienhilfe ... wird in Multiproblemfamilien eingesetzt. Die Kräfte übernehmen dort alltägliche Aufgaben, wie z.B.: das morgendliche Wecken der Kinder oder Arztbesuche mit den Kindern,...

Türkisches Bildungszentrum

„Das Zentrum bietet täglich von 14-17 Uhr für Kinder aller Nationalitäten Hausaufgabenbetreuung und -hilfe an. Es gibt insgesamt drei Gruppen mit Kindern und Jugendlichen von Klasse 1 bis Stufe 13, die auf unterschiedliche Räume verteilt sind und jeweils von einer Lehrkraft betreut bzw. unterrichtet werden. Nach Erledigung ihrer Aufgaben haben die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, Computer zu spielen oder den Außenhof zum Fußball spielen etc. zu nutzen.“

Diese Textauszüge belegen das hohe Niveau der Auseinandersetzungen mit den unterschiedlichen institutionellen Trägern im Schulbezirk und ihren zusätzlichen Angeboten in den Bereichen Bildung, Betreuung im Freizeitbereich und sozialpädagogische Familienhilfe. Darüber hinaus hat der Studierende versucht, wenn auch nicht für alle Institutionen gleichermaßen ausführlich und intensiv, an Beispielen zu zeigen (exemplarisch siehe unten), auf welchem Kooperationsstand sich seine/ihre Praktikumsschule mit den jeweiligen institutionellen Anbietern befindet.

„Das türkische Bildungszentrum

Ein erster Kontakt mit der Institution hat im Februar dieses Jahres stattgefunden. Einige LehrerInnen der Grundschule haben sich die Angebote des Zentrums angeschaut und ein Rückbesuch der MitarbeiterInnen ist geplant. Der türkische Lehrer der ... Grundschule dient als Gesprächspartner für weitere Termine. Bei der Gestaltung des Schulfestes wirkte das Bildungszentrum durch den Auftritt einer Folklore-Gruppe mit.“

Die Ausarbeitungen des/der Studierenden auf dieser Analyseebene sind nur noch dadurch zu vervollständigen, dass Belege erfasst und ausgewertet werden, die Angaben darüber enthalten, in welchem Umfang von Schule, Schülern und Eltern auf die Angebote institutioneller Träger zurückgegriffen wird. Auf der Analyseebene des Mesosystems komplettierten eine genaue Erfassung der Abstimmung inhaltlicher Angebote mit den Schulangeboten und die Organisation dieser Kooperation diese Angaben.

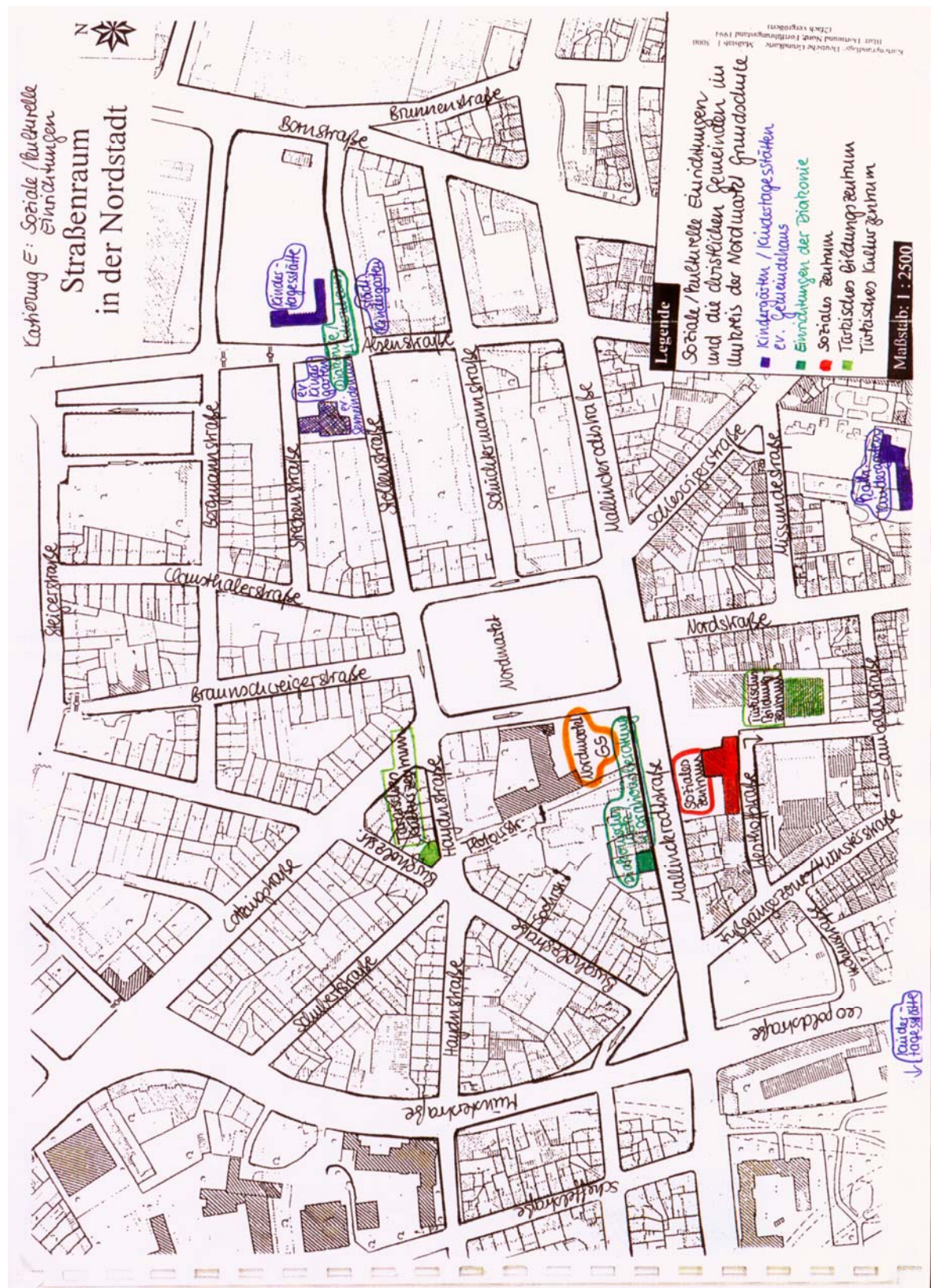


Abb. 43: Thematische Kartierung (differenziert)

Resümierend ist zur Anfertigung thematischer Kartierungen festzuhalten, dass

1. deutliche Unterschiede zwischen naiven Kartierungen (vgl. Kartierung von Erstsemesterstudenten) und theoriegeleiteten Kartierungen von Berufspraktikanten festzustellen sind,
2. den thematischen Kartierungen nicht immer auch explizite handlungsleitende Fragestellungen im Begleittext zu Grunde liegen,
3. die thematischen Kartierungen zu Ungunsten von Mischkartierungen (ohne differenzierte Fragestellung) zunehmen.

7.7.4 Auswertung und Interpretation der Analyseeinheit 2 auf der Ebene des Mikrosystems (personelle Ausstattung und Umgebung der Schule)

Die Inhaltsanalyse der studentischen Arbeitsergebnisse führt in drei Richtungen:

1. Untersuchung des Grades der Vollständigkeit ausgewerteter Personalangaben.
2. Analyse der Auswertung profilbestimmender Aspekte auf der Ebene des Personals.
3. Auswahl von Methoden zur adäquaten Analyse der personellen Umgebung.

7.7.4.1 Kategorie 1: Untersuchung des Grades der Vollständigkeit ausgewerteter Personalangaben

Nach Vergleich und Auswertung aller bisherigen Analysen zur personellen Umgebung ist festzustellen, dass die Studierenden bemüht sind, alle Personen des täglichen Schullebens zu erfassen. Im Hinblick auf die Differenziertheit und den Umfang der Angaben und die Unterschiedlichkeit in der Datenerfassung ergeben sich bei Studierenden einer Praktikumsschule auffällige Differenzen. Um diese Differenzen sichtbar zu machen, sind die Angaben, die überwiegend in Fließtexten vorhanden sind, in einer tabellarischen Übersicht (vgl. Abb. 44) erfasst.

| Personen/ Personengruppen | Studierende I | Studierende II | Studierende III |
|---------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Schüler | | | |
| Anzahl insgesamt | 420 | 420 | 420 |
| Geschlechterverhältnis | | | |
| Nationalität | 62% ausländische Schüler verschiedener Nationalitäten | 60-70% Ausländeranteil: Deutschland, Türkei, Griechenland, Polen, Jugoslawien, Ukraine, Mazedonien, Aserbaidschan, Sri Lanka, Liba- | viele unterschiedliche Nationalitäten, 60% Ausländeranteil: Türkei, Irak, Griechenland, Italien, Polen, Jugoslawien, Spanien, |

| | | | |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | non, Iran, Marokko, Bosnien, Indien | Marokko, Bosnien, Sri Lanka, Makedonien, Ägypten, Ghana |
| Alter (Ober-Untergrenze) | | | |
| Anzahl von GU-Kindern (verteilt auf wie viele Klassen?) | Erwähnen von Schüler im GU | Erwähnen von Schüler im GU | Erwähnen von Schüler im GU |
| Ganztagsbetreuung | | 4 feste Kräfte,: 1 Sozialpädagogin, 2 Erzieher, 1 ungelernte Kraft, | 1 Schulkindergartenlehrerin, 4 Ganztagskräfte darunter: 1 Sozialpädagogin, 2 Erzieher, 1 ungelernte Kraft |
| Betreuungsgruppen | - 2 Gruppen mit insgesamt 43 Schülern in der Ganztagsbetreuung - 3 Gruppen à 25 Schüler in der Nachmittagsbetreuung bis 14 Uhr | ca. 60 Schüler im Ganztags bis 16 Uhr, auch Betreuungsgruppen bis 14 Uhr vorhanden, 16 Kinder im Schulkindergarten, 12 Erstklässler mit 4 Stunden Förderung, 10 Erstklässler 1x wöchentlich Spielstunde | 6 Stunden Betreuung, d.h. bis 14 Uhr, momentan 60 Kinder, 14-16 Uhr Ganztags, 46 Kinder (5 Kräfte), 3 unterschiedliche Lerngruppen für Schulanfänger |
| Klassenanzahl insgesamt | | 17 | 17 |
| Klassenstärke | | | ca. 20- 25 Schüler |
| Klassenzüge | | 5x1., 4x2., 4x3., 4x4., 1x Schulkindergartenklasse | 5x1., 4x2., 4x3., 4x4., 1x Schulkindergartenklasse |
| Schulleitung | | | |
| Anzahl Unterricht | 1 weiblich Rektorin ohne eigene Klasse | 1 weiblich | 1 weiblich |
| Aufgaben | | | |
| Sekretär | | | |
| Anzahl | 1 weiblich | 1 weiblich | 1 weiblich |
| Aufgaben | Arbeitet an der Seite der Rektorin | | |
| Lehrer | | | |
| Anzahl insgesamt | 19 Lehrer mit Klassenunterricht | 17 Lehrer, u.a. alle 12 von der Gründungszeit, 2x Erziehungsurlaubsvertretung, 1x Geld-statt-Stellen Kraft | 17 Lehrer, u.a. alle 12 von der Gründungszeit, 1x Erziehungsurlaubsvertretung, 1x Geld-statt-Stellen Kraft |
| Relation (Stundenumfang) | 12 Vollzeit, 7 halbtags beschäftigt, alle verbeamtet | 17x fest angestellt | |
| Geschlechterverhältnis | nur Lehrerinnen | | |
| Altersdurchschnitt | | 38 Jahre | 38 Jahre |
| Dienstjahre/ durchschnittlich | | 10,1 Jahre (4 davon an dieser GS) | 10,1 Jahre (4 davon an dieser GS) |
| Aufgaben | - Klassenunterricht - fast alle haben einen Bereich neben dem Unterricht, für den sie verantwortlich sind | | jeder Lehrer hat zusätzlich 3 Förderstunden |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | - für Zusammenarbeit mit Universität, Kindergarten, weiterführende Schulen, Nordstadtschulen, eigenen Schülern u.a. | | |
| Fachlehrer (ohne eigene Klasse, Fach?) | allgemein Klassenlehrerprinzip, Ausnahmen: Muttersprachlicher, Religions-, z.T. Musik-, Kunst-Unterricht, | | |
| Fachlehrer für Muttersprachlicher Unterricht (Sprache/n?) | 1 Griechischlehrer, 1 Türkischlehrer | 1 Griechischlehrer, 1 Türkischlehrer, 1 vom griechischen Konsulat bezahlten Griechischlehrer, Kooperation mit Nachbar-GS beim Arabischunterricht | 1 Griechischlehrer, 1 Türkischlehrer, Kooperation mit Nachbar-GS beim Arabischunterricht |
| Sonderpädagogen | 2 Sonderpädagogen | 1 Sonderschullehrer für Erziehungsschwierige, 1 zusätzlicher Sonderpädagoge für geistig behinderte Kinder | 1 für GU |
| Relation (Stundenumfang) | 1 Vollzeitbeschäftigte und verbeamtet | der zusätzliche Sonderpädagoge kommt 2x pro Woche | |
| Aufgaben | 1. Zusammenarbeit mit Klassenlehrer /Förderunterricht 2. für Schulkindergarten | | |
| Sozialpädagogen | | | |
| Anzahl insgesamt | 4 | 2 | |
| Relation (Stundenumfang) | 2 Vollzeitbeschäftigte und verbeamtet, 2 Halbtagsbeschäftigte und befristet | | |
| Zuständigkeiten (Schulkindergarten, Ganztagsbetreuung, AG) | 2 halbtags für Nachmittagsbetreuung, 1 Schulkindergarten, 1 Ganztags | 1 leitet das Elterncafé, 1 Ganztags für Schulkindergartengruppe, 23 Wochenstunden | 1 Sozialpädagoge für Ganztagsbetreuung, Schulkindergartengruppe, 1 für Elterncaféleitung (10.00-11.30 Uhr) |
| Einsatz als Team – teacher | | | |
| Lehramtsanwärter | | | |
| Anzahl insgesamt | 4 weiblich | 4 weiblich | 4 weiblich |
| Von wem betreut? | | | |
| Wie und wo im bedarfsdeckenden Unterricht eingesetzt? (Umfang) | 3xbedarfsdeckend eingesetzt | 1x plant mit 3. Schuljahr Schulhofumgestaltung | |
| Studierende | | | |
| Anzahl allgemein | Möglichkeit der Anwesenheit erwähnt | | |
| Anzahl Tagespraktikanten | | | |
| Anzahl Blockpraktikanten | | | beispielhaft erwähnt |
| Anzahl Praktikanten des BPH | | | 3 |

| | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anzahl andere | | 1x im Schulkindergarten, 1 Jahrespraktikant in der Schulkindergartengruppe | 1x im Schulkindergarten, 1 Jahrespraktikant in der Schulkindergartengruppe |
| Aufgaben andere | | | |
| Zivildienstleistende | | | |
| Anzahl insgesamt | | | |
| Aufgaben | | | |
| Hausmeister | | | |
| Anzahl insgesamt | 1 männlich | 1 männlich | 1 männlich |
| Relation (Stunden- umfang) | | | |
| Hilfspersonal des Hausmeisters | 1x männlicher Assistent mit HZA-Stelle, 1x männ- lich | | |
| Küchenpersonal | | | |
| Anzahl insgesamt | 3 | 1 Köchin | 1 Köchin |
| Relation (Stunden- umfang) | 1x Honorarkraft mit 15 Stunden, 2x Mitarbeiter als HZA-Stelle | | |
| Arbeiten (Kochen?) | | | |
| Reinigungspersonal | | | |
| Anzahl insgesamt | 3 | | |
| Arbeitsumfang | sorgen nachmittags für Sauberkeit | | |
| Sonstige Personen/ Personengruppen | | | |
| Schulpsychologen | | | |
| Sozialamt | | | |
| Jugendamt | | | |
| Erzieher | 2 Erzieher (männlich/ weiblich) mit einer be- fristeten 2/3 Stelle im Ganztag | 1 Angestellte im Schul- kindergarten, 2 Erzieher in Ganztag | 2 Erzieher in Ganztag |
| Pädagogische Mitar- beiter | 1 halbtags befristet für die Ganztagsbetreuung | erwähnt | erwähnt |
| ABM-Kräfte | 3 halbtags für die Be- treuung während des Unterrichts und am Nachmittag | 5 für Betreuung bis 14 Uhr | 5 vorhanden für die Be- treuung bis 14 Uhr |
| Motopäde | von der Universität, für den Sportunterricht am Nachmittag und für die Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsamt | | |
| Gesundheitsamt | kommt zur Eingangsun- tersuchung in die Schule | 1x wöchentlich eine Sprachberatung, 1998 fand die Schuleingangs- untersuchung vor Ort statt | Kooperation |
| weiterführende Schulen | Zusammenarbeit, u.a. auch mit dem Kinder- garten vs. Übergangs- probleme → gegenseitige Hospita- tionen | Zusammenarbeit bei Hospitationen und Er- probungsstufenkonfe- renz, Einbezug des Kin- dergartens | Zusammenarbeit bei Hospitationen und Er- probungsstufenkonfe- renz, Einbezug des Kin- dergartens |

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nordstadtschulen | Zusammenarbeit | Zusammenarbeit in Schulleiterkonferenzen | Zusammenarbeit in Schulleiterkonferenzen |
| Erziehungsberatung | Beratungstermine 14-tägig in der Schule | feste Sprechzeiten | Beteiligung |
| Familienfürsorge | Angebot von Gesprächskreisen und Unterstützungen für die Lehrer | feste Sprechzeiten | Beteiligung |
| Eltern | helfen in den Pausen, im Unterricht, treffen sich im Elterncafé und beraten sich gegenseitig | Zusammenarbeit als Hospitation oder aktive Mitarbeit im Unterricht und Förderstunden, Mitgestaltung der „aktiven Pause“, Teamarbeit, Unterstützung im Elterncafé | Elterngespräche, Unterrichtshospitationen, aktive Mitarbeit, Hilfe in „aktiven Pause“ 1x wöchentlich, Beratung im Elterncafé |
| Fortbildungsgruppen | Nutzen die Arbeitsmöglichkeiten in der Lernwerkstatt | Nutzen die Arbeitsmöglichkeiten in der Lernwerkstatt (bisher insgesamt ca. 60 Gruppen) | |
| Steuergruppe | Zusammenarbeit mit der GS | | |
| Kinderparlament | alle Klassensprecher treffen zu Unterredungen mit den Lehrern und der Direktorin zusammen | vorhanden | 17 Klassensprecher und deren Vertreter, Treffen 1x im Monat, tragen zu Veränderungen bei, informieren die Klassenkameraden |
| RAA-Stellen | von Studenten zur Leitung von AG'en | Arbeitgeber des Ganztags | vorhanden |
| Musikunterricht | 1x Honorarkraft aus der Musikschule für die Musik- und Tanz-AG'en | | 1x wöchentlich Angestellt von Musikschule |
| Stadtteilgruppe „Rund um Hannibal und Heroldstraße“ (viele verschiedene Vertreter) | | organisiert Sprachkurse, Nähkurse, Nachmittagsprogramme, finanziert Arbeitskräfte, stellt Räume zur Verfügung | |
| Förderverein (besteht aus Lehrern, Eltern und z.T. Sponsoren) | | Unterstützt den Ganztagsbetrieb, stellt als freier Träger ABM-Kräfte ein | |

Abb. 44: Möglicher Personalbestand einer Schule

Diese Tabelle enthält in der ersten Spalte alle möglichen (nicht tatsächlich an den einzelnen Schulen vorhandenen) Personen und Personengruppen, einschließlich weiterer Unterteilungen in Art und Umfang der Tätigkeit bzw. Aufgabe, Geschlechterverhältnis, Durchschnittsangaben des Alters usw. Für die Ergebnisse der drei Studierenden einer Schule ist je eine Spalte angefügt, in die entsprechende Angaben der jeweiligen Person/Personengruppe in Kurzform eingetragen sind. Um die inhaltlich sehr ähnlichen Angaben der Ausarbeitungen in Beziehung setzen zu können, werden im Folgenden exemplarisch Auszüge der drei Arbeiten nebeneinandergestellt und unter den Ver-

gleichsасpekten Differenziertheit der Angaben (Abb. 45), Schwierigkeiten und Lücken der Datenerhebung (Abb. 46) und Umfang der Auswertung (Abb. 47) untersucht.

7.7.4.1.1 Differenziertheit der Angaben

| Personen/ Personengruppen | Studierende I | Studierende II | Studierende III |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lehrer | | | |
| Anzahl insgesamt | 19 Lehrer mit Klassenunterricht | 17 Lehrer, u.a. 12 aus der Gründungszeit, 2 Erziehungsurlaubsvertretungen, 1 Geld-statt-Stellen Kraft | 17 Lehrer, u.a. 12 aus der Gründungszeit, 1 Erziehungsurlaubsvertretung, 1 Geld-statt-Stellen Kraft |
| Aufgaben | - Klassenunterricht - fast alle haben einen Bereich neben dem Unterricht, für den sie verantwortlich sind für Zusammenarbeit mit Universität, Kindergarten, weiterführende Schulen, Nordstadtschulen, eigenen Schülern u.a. | | jede Lehrerin hat zusätzlich 3 Förderstunden |
| Schüler | | | |
| Kinderparlament | alle Klassensprecher treffen zu Unterredungen mit den Lehrer und der Direktorin zusammen | vorhanden | 17 Klassensprecher und deren Vertreter, Treffen 1x im Monat, tragen zu Veränderungen bei, informieren die Klassenkameraden |

Abb. 45: Vergleich der Differenziertheit der Angaben zum Lehrpersonal

Über die Anzahl der Lehrer äußern sich die Studierenden II und III (vgl. Abb. 44) insofern abweichend von der Studierenden I, als sie differenzierter die Art des Anstellungsverhältnisses zweier bzw. dreier Lehrer darstellen, die nicht zum regulären Kollegium gehören. In Bezug zu den Aufgaben der Lehrer sind, im Gegensatz zur Studierenden I, keine Angaben zu finden, was möglicherweise auf die Annahme zurückzuführen ist, dass sich das Aufgabenfeld von Lehrern, eben das Unterrichten, von selbst versteht. Dabei ist bei der Studierenden I zu lesen, dass über das Unterrichten hinaus jeder Lehrer (und das könnte ein untersuchenswerter, profilbestimmender Aspekt sein) für mindestens einen weiteren schulisch-organisatorischen Aufgabenbereich verantwortlich ist. Noch auffälliger tritt die unterschiedliche Differenziertheit bei den Angaben zum Kinderparlament hervor. Die Spannbreite der Angaben reicht vom bloßen Vorhandensein bis hin zur genauen Aufnahme der teilnehmenden Schüler, der Tagungszeiten und der Zielsetzung des „Parlaments“.

7.7.4.1.2 Schwierigkeiten und Lücken der Datenerhebung

| | Studierende I | Studierende II | Studierende III |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Sonstige Personen: | | | |
| Motopäde | von der Universität, für den Sportunterricht am Nachmittag und für die Zusammenarbeit mit dem Gesundheitsamt | | |
| Stadtteilgruppe „Rund um Hannibal und Heroldstraße“ (viele verschiedene Vertreter) | | Organisiert Sprachkurse, Nähkurse, Nachmittagsprogramme, finanziert Arbeitskräfte, stellt Räume zur Verfügung | |

Abb. 46: Schwierigkeiten und Lücken der Datenerhebung

In diesem Ausschnitt studentischer Datenerhebung und -auswertung sind inhaltliche Lücken erkennbar. Das Fehlen einzelner Angaben ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Expertengespräche mit der Schulleitung und/oder einzelnen Kollegen nicht immer entlang eines ausgearbeiteten Fragenkatalogs mit entsprechend zugrunde liegenden Kriterien geführt wurden, sondern diese sich an den Informationen der Befragten orientierten. Zur Vermeidung oben beschriebener Lücken könnten die Studierenden einer Schule einen verschriftlichten Katalog mit Fragen zu Personengruppen, Aufgabenbereichen usw. gemeinsam entwerfen und diesen der Schulleitung, verbunden mit der Bitte, noch fehlendes Personal zu ergänzen, vorlegen. Dieser Fragenkatalog könnte z.B. ähnlich dem Raster zur Analyse der personellen Umgebung (vgl. Abb. 44) aufgebaut sein. Mit diesem Vorgehen könnte sowohl ein einheitliches und für alle Studierenden gleiches Personalbild entstehen als auch ein sich wiederholendes Zusammentreffen mit der Schulleitung oder anderen Personen vermieden werden (Redundanz von Informationen).

7.7.4.1.3 Umfang der Auswertung

| Personen/Personengruppen | Studierende I | Studierende II | Studierende III |
|--------------------------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Schüler | | | |
| Nationalität | 62% ausländische Schüler verschiedener Nationalitäten | 60-70% Ausländeranteil: Türkei, Griechenland, Polen, Jugoslawien, <u>Ukraine</u> , Mazedonien, <u>Aserbaidschan</u> , Sri Lanka, Libanon, <u>Iran</u> , Marokko, Bosnien, <u>Indien</u> | viele unterschiedliche Nationalitäten, 60% Ausländeranteil: Türkei, <u>Irak</u> , Griechenland, <u>Italien</u> , Polen, Jugoslawien, Spanien, Marokko, Bosnien, Sri Lanka, Makedonien, <u>Ägypten</u> , <u>Ghana</u> |

| | | | |
|---------------|--|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Klassenstärke | | | ca. 20- 25 Schüler |
| Züge | | 5x1., 4x2., 4x3., 4x4., 1x Schulkindergartenklasse | 5x1., 4x2., 4x3., 4x4., 1x Schulkindergarten- klasse |

Abb. 47: Umfang der schülerbezogenen Auswertung

Das Aufführen (siehe Abb. 47) aller vorhandenen Nationalitäten der Schüler (auch wenn in diesem Falle die Angaben nicht vollständig übereinstimmen, im Text unterstrichen) kann deutlich mehr schulprofilbildende Aspekte ansprechen, als das bloße Erwähnen verschiedener Nationalitäten. Damit kann ein Eindruck der bestehenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt entstehen, die im Hinblick auf einen gemeinsamen Sprachunterricht beispielsweise die Dimensionen grammatikalischer, lautbildender oder (besonders im Falle arabischer Kinder) schreibtechnischer Differenzen andeuten kann. In ähnlichem Sinne gibt die Nationalitätenangabe der Frage nach besonderen interkulturellen Unterrichtsangeboten und Projekten Raum, mit denen auf eine solche kulturelle und sprachliche Vielfalt reagiert werden kann. Von weiterer profilbestimmender Bedeutung sind diese Angaben vor dem Fragehorizont des politischen Status der Kinder (respektive den Eltern). Der Status der Kinder als Familienangehörige traditioneller „Gastarbeiter“, Asylbewerber, Kriegsflüchtlinge oder Deutschstämmige (Polen, Russland) beeinflusst vor dem Hintergrund der Dauer des Aufenthaltes im besonderen Maße die Arbeit in der Praktikumsschule.

7.7.4.2 Analyse der Auswertung profilbestimmender Aspekte auf der Ebene des Personals

Die Untersuchungen des Personalstandes der Praktikumsschule hat, wie oben aufgezeigt, eine schon detaillierte Form der Auswertung angenommen, die auf der Ebene der Datenerhebung durch eine Kooperation der Studierenden, z.B. bei der Erstellung eines gemeinsamen Fragenkataloges, konsequenter zu Ergebnissen führen könnte. Auf die Bedeutung des jeweiligen Personals mit seinen bestimmten Aufgaben- und Funktionsbereichen für die Entwicklung des Schulprofils nimmt bisher keine der Ausarbeitungen Bezug.

Da die bisherige Auswertung studentischer Arbeiten gezeigt hat, dass sich alle Ausarbeitungen nur auf der Ebene einer rein deskriptiven Datenerfassung der Personalsituation der einzelnen Schulen bewegen, sollen im Folgenden, stellvertretend für die gesamten Analysemöglichkeiten der personellen Umgebung, für die drei Bereiche Integration behinderter Kinder (gemeinsamer Unterricht), Lernwerkstatt und Muttersprachlicher Unterricht Fragenkomplexe erstellt werden. Diese Fragenkomplexe stellen eine Auswahl möglicher Untersuchungsaspekte dar und sollen als eine Hilfestellung für

den Zugang und die Analyse eines bestimmten Personalbereichs geben. Diese Zusammenstellungen basieren auf z.T. weitverstreuten und unspezifizierten Angaben innerhalb der vorliegenden Schulprofilanalysen.

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, -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:
 - * Lehrerfortbildungen

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 Unterrichtes?
- 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?

Im Anschluss an diese Entwürfe von möglichen Fragen sind zusätzliche Untersuchungsziele, die hinsichtlich ihrer profilbestimmenden Aspekte von Studierenden detaillierter analysiert werden können, aufgeführt:

- Organisation aller Beteiligten an der „Aktiven Pause“
- Personelle Organisation der Küche
- Eltern, Elternmitwirkung, Elternverantwortung und Elternfunktionen im Förderverein oder in einzelnen Klassen
- Personen und Zielsetzungen von Arbeitsgemeinschaften
- Personelle Ausstattung des Ganztags
- Personelle Ausstattung des Schulkindergartens

7.7.4.3 Auswahl von Methoden zur adäquaten Analyse der personellen Umgebung.

Methodisch greifen die Studierenden bei der Datenerfassung der personellen Umgebung in erster Linie auf das Expertengespräch (häufig mit der Schulleitung, selten mit Kollegen) und auf die mündliche Befragung zurück. Die an vielen Stellen abweichenden Angaben deuten darauf hin, dass

1. keine schriftlichen Befragungen vorgenommen wurden, da ein Fragebogen oder Interviewleitfaden den Analysen nicht beigelegt worden sind und darauf auch nicht Bezug genommen wird,
2. keine Personal- und Organisationspläne als Grundlage dienten, da sonst ein einheitlicheres Datenbild entstanden wäre.

Die Auswertung der studentischen Analysen der personellen Umgebung verdeutlichen, dass es zu einer wesentlich engeren Kooperation, zumindest von den Praktikanten einer Schule, bei der Vorbereitung und Erfassung grundlegender personeller Daten kommen muss, um auf gemeinsamer Grundlage Detailanalysen einzelner Aspekte vornehmen zu können. Unter dieser Voraussetzung wäre es möglich, dass die Studierenden gleichzeitig unterschiedliche profilbestimmende Einzelaspekte untersuchen und diese zu einem Gesamtbild des Schulprofils verbindend vervollständigen könnten.

7.7.5 Auswertung und Interpretation der Analyseeinheit 3: Mikrosystemebene, die situative Umgebung einer Schule

Auf der Ebene des Mikrosystems (situative Analyse) bestand für die Studierenden die Aufgabe darin, situationsspezifische Determinanten zu ermitteln und auszuwerten, „die sich aus den Besonderheiten des Schuleinzugsgebiets, in der Regel des umliegenden

Stadtteils“ ergeben und Bedeutung für die Entwicklung des Schulprofils der Praktikumsschule zu haben scheinen. Bei der Datenerhebung sollten sich die Studierenden an den methodischen Vorschlägen

- mündliche und schriftliche Befragungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die im Schulumfeld leben,
- Expertengespräche (Vertreter der Kirchengemeinden, der Institutionen der Jugendhilfe, der örtlichen Vereine etc.)

orientieren, um die situativen Bedingungen für die Entwicklung des jeweiligen Schulprofils zu erfassen.

Die Inhaltsanalyse der studentischen Arbeitsergebnisse führt entlang dreier Fragerichtungen:

1. Haben die Studierenden den Aspekt des Situativen trennscharf von den Aspekten des Räumlichen und Personellen unterscheiden und analysieren können?
2. Werden die analysierten situativen Aspekte auf die Entwicklung des Schulprofils bezogen?
3. Wie sind die Daten zur situativen Umgebung gewonnen worden?

Die Auswertungen der Analysen zur situativen Umgebung ergeben ein sehr unterschiedliches Bild vom Grad der Trennung situativer von räumlichen und personellen Aspekten. Es zeigt sich dabei, dass sich die Unterschiedlichkeit der Ausarbeitungen in drei Kategorien fassen lässt:

1. Keine Angaben, Aspektemischung mit Angaben zur räumlichen Umgebung
2. Keine expliziten Angaben im Kapitel zur situativen Analyse, detaillierte Auflistung situativer Aspekte in der räumlichen Analyse
3. Detaillierte situative Darstellung des Schulumfelds

7.7.5.1 Grad der Trennschärfe zwischen situativen und räumlichen sowie personellen Aspekten

7.7.5.1.1 Analysen zur Kategorie 1

(keine Angaben, Aspektemischung mit Angaben zur räumlichen Umgebung)

Die Darstellung der Schulumgebung unter dem Gesichtspunkt des Situativen fehlt gänzlich.

„Die ... Grundschule ist eine Ganztagsangebotsschule.“

Mit diesem einleitenden Satz zur situativen Analyse entsteht der Eindruck, als sei die Praktikumsschule ohne weitere Voraussetzungen zu einer Ganztagsangebotsschule geworden.

Erläuterungen zum Stadtteil, der im Allgemeinen als „Sozialer Brennpunkt“ beschrieben wird, werden an dieser Stelle nicht aufgenommen. Sie tauchen undeutlich und wenig differenziert in den allgemein gehaltenen Beschreibungen des Stadtteils neben räumlichen Aspekten auf:

„Die Nordstadt ist ein traditionell gewachsener Arbeiterbezirk. Man findet dort größtenteils 4-5 geschossige Häuser, die oft an der Außenfassade verziert sind, vor. Diese Häuser sind zu Straßenblocks zusammengefasst und beinhalten Innenhöfe, die häufig gartenähnlich angelegt sind. Die Bevölkerungsdichte ist sehr hoch, sie beträgt 43,2 Einwohner/km². Der Anteil an Sozialhilfeempfängern liegt bei 16%. Auch Arbeitslosigkeit, alleinerziehende Elternteile und Multinationalität rufen bestimmte Probleme hervor. Die Nordstadt ist auf Grund der Bevölkerungsdichte und der Bevölkerungszusammensetzung ein sozialer Brennpunkt geworden.“

7.7.5.1.2 Analysen zur Kategorie 2

(Keine expliziten Angaben im Kapitel zur situativen Analyse, detaillierte Auflistung situativer Aspekte in der räumlichen Analyse)

Auch in dieser Kategorie sind keine Angaben situativer Aspekte der Schulumgebung im gleichnamigen Kapitel zu finden. Diese Angaben sind, wie in obiger Kategorie, der Analyse der räumlichen Umgebung subsumiert. Im Unterschied zu den Arbeitsergebnissen der vorhergehenden Zuordnung haben die Studierenden dieser Kategorie eine detaillierte Auflistung situativer Aspekte des Schulumfelds aufgestellt und sowohl von räumlichen als auch von personellen Aspekten getrennt:

„Die ... Grundschule liegt im Dortmunder Norden. Dieser Bezirk gehört zu den sieben Stadtteilen in Nordrhein-Westfalen, die wegen des hohen Erneuerungsbedarfs als besonders förderungswürdig anerkannt sind. So gilt dieser Stadtteil als sozialer Brennpunkt, was durch folgende Punkte aus dem Jahr 1998 verdeutlicht wird:

- wachsende Anzahl von Familien, die Sozialhilfe empfangen und von Arbeitslosigkeit betroffen sind (um die 40%),
- steigende Zahl alleinerziehender Mütter (im ersten Schuljahr 1998 waren es 20%),
- hoher Integrationsbedarf durch den Zuzug vieler Aussiedler und Flüchtlinge, die Quote der ausländischen Schülern liegt bei 62%,
- wenige Freiflächen zum Spielen im Umfeld der Schule, unzureichendes Freizeitangebot,
- viele sich selbst überlassene Kinder, die oft unzureichend gekleidet und ernährt sind, häufig zu spät kommen und ihre Materialien für den Unterricht nicht dabei haben,
- Hinweise bei den Kindern auf massive Konflikte in den Familien, oft ambivalentes Erziehungsverhalten,
- oft erschreckend geringes Wissen zu gesundheitlichen Fragen.“

7.7.5.1.3 Analysen zur Kategorie 3

(Detaillierte situative Darstellung des Schulumfelds)

Die Darstellungen situativer Aspekte des Schulumfelds sind in dieser Kategorie entsprechend der Zielsetzung der richtigen Analyseebene zugeordnet. So platziert und inhaltlich abgegrenzt heben sich die Darstellungen situativer Aspekte deutlich von den Ausführungen zur räumlichen und personellen Umgebung ab und können als Grundlage für vertiefende Auseinandersetzungen und Analysen schulpädagogischer und sozialpädagogischer Reaktionen der Praktikumsschule dienen.

„Neben dem hohen Ausländeranteil gibt es auch eine hohe Anzahl sozial schwacher Familien im Umfeld der ... Grundschule. Der Dortmunder Norden gilt als sozialer Brennpunkt, in dem eine extrem hohe Arbeitslosigkeit herrscht und viele Familien Sozialhilfe empfangen. Außerdem ist der Anteil Alleinerziehender und die Anzahl der Elternteile, die beide berufstätig sind, sehr groß. Dies hat zu einer Auswirkung auf die persönliche Situation der betroffenen Erwachsenen und zum anderen natürlich auch auf die Kinder und somit SchülerInnen der Grundschulen. Die beengte Wohnlage der Menschen hat zur Folge, dass vielen Kindern ausreichende Freiräume zum Spielen und Ruhezeiten zur Anfertigung ihrer Hausaufgaben fehlen. Des Weiteren zeigen viele SchülerInnen Verhaltensauffälligkeiten und weisen Sprachdefizite auf. An dieser Stelle sind die Schulen gefordert, die Kinder zu fördern und ihnen ihre schwierige soziale Lage durch besondere Schulangebote zu erleichtern.“

7.7.5.2 Werden die analysierten situativen Aspekte auf die Entwicklung des Schulprofils bezogen?

In den studentischen Ausarbeitungen sind, trotz partieller Differenzen, Ergebnismuster zu erkennen, die sich auf die folgenden Kategorien reduzieren lassen:

1. Angabe weniger Aspekte, ohne Ableitung aus der situativen Analyse des Schulbezirks/Stadtteils.
2. Angabe zahlreicher profilbestimmender Aspekte, partielle Ableitung aus der situativen Analyse des Schulbezirks/Stadtteils.
3. Angabe zahlreicher profilbestimmender Aspekte, zahlreiche Ableitungen aus der situativen Analyse des Schulbezirks/Stadtteils.

7.7.5.2.1 Analysen zur Kategorie 1

(Angabe weniger Aspekte, ohne Ableitung aus der situativen Analyse des Schulbezirks/Stadtteils)

Die Angaben situativer Aspekte erschöpfen sich in der additiven Aneinanderreihung schulischer und sozialpädagogischer Betreuung in den Pausen, im Mittags- und Nachmittagsbereich:

„Von 10.00 Uhr bis 11.35 Uhr finden die 3. und 4. Stunde statt, wobei sozialpädagogische Fördermaßnahmen nach Absprache mit dem Lehrer möglich sind. Nun folgt die Hofpause ...“

„Aktivitäten nach dem Unterricht werden durch sozialpädagogische Fachkräfte betreut.“

„Im ersten und zweiten Schuljahr ist der Unterricht an dieser Stelle beendet. Bis zum Mittagessen helfen die Lehrer bei den Hausaufgaben, leisten individuelle Hilfe und ...“

„Nach dem Essen werden ... freizeitgestaltende Aktivitäten durchgeführt, wobei die Schwerpunkte auf Bewegung, Sport, künstlerischem und musikalischem Gestalten, handwerklichem Tun, Aktivitäten mit sozialpädagogischen Schwerpunkten und spielpädagogischen Aktivitäten liegen.“

Auch die noch anschließende Zusammenstellung von Aktivitäten gibt keine weiteren Auskünfte darüber, auf welche situationsspezifischen Gegebenheiten die Schule mit diesen Angeboten reagiert.

7.7.5.2.2 Analysen zur Kategorie 2

(Angabe zahlreicher profilbestimmender Aspekte, partielle Ableitung aus der situativen Analyse des Schulbezirks/Stadtteils)

In dieser Kategorie werden von den Studierenden ausführlich zahlreiche situative Aspekte schulischer Bezugnahme genannt, ohne jedoch stringent die jeweiligen schulischen Maßnahmen auf die besondere Situation und die besonderen Bedingungen des Stadtteils bzw. der Schule im Stadtteil zu beziehen.

„Die Betreuung umfasst nicht die üblichen fünf Stunden von 8 bis 13 Uhr, sondern sechs Stunden [...]. Diese Verlängerung ist auf Grund von Bitten der Eltern zustande gekommen.“

„Der Ganzttag ist auf Grund von Hortschließungen an allen Nordstadtgrundschulen eingerichtet worden.“

„Nach dem Stundenkontingent, ..., stehen den KlassenlehrerInnen drei Stunden Förderunterricht zur Verfügung, Es besteht aber auch die Möglichkeit, eine Stunde Förderunterricht mit einem bestimmten Themenschwerpunkt anzubieten, der dann auch jahrgangsübergreifend ... genutzt wird.“

Aus den beiden ersten Zitaten sind Beweggründe abzuleiten, die auf die besonderen Bedingungen des Stadtteils zurückzuführen sind. Im dritten Textbeispiel dagegen ist keine Verbindung zwischen den situativen Bedingungen und den speziellen Reaktionen der Schule auf diese sozialen Bedingungen hergestellt worden. So besteht auch neben anderen Ausführungen an dieser Stelle weiterer Erklärungsbedarf daran, ob diese schulischen Maßnahmen eingerichtet worden sind, weil die situativen Bedingungen sie erfordert haben, oder andere Ursachen dafür vorlagen.

7.7.5.2.3 Analysen zur Kategorie 3

(Angabe zahlreicher profilbestimmender Aspekte, zahlreiche Ableitungen aus der situativen Analyse des Schulbezirks/Stadtteils)

In dieser Kategorie sind die analysierten situativen Bedingungen des Stadtteiles in einen direkten Zusammenhang mit dem vielfältigen Angeboten der Schule gebracht worden. An folgenden Beispielen wird diese argumentative Verknüpfung sehr deutlich:

Zur Auffangklasse

„Eine weitere Reaktion der Schule auf den sehr hohen Ausländeranteil des Schulbezirkes ist die Einrichtung einer Auffangklasse. Diese wird von schulpflichtigen Kindern besucht, welche direkt aus ihren Heimatländern kommen“ und folglich die deutsche Sprache noch nicht oder nur fragmentarisch beherrschen. Je nach Fortschritt bzw. individuellem Entwicklungsstand der SchülerInnen können sie an einzelnen Stunden des Unterrichts der Regelklassen, mit dem Ziel schließlich ganz in diese integriert zu werden teilnehmen.“

Nach der detaillierten Analyse der situativen Bedingungen in Bezug auf Soziallage, Arbeitslosigkeit, Sozialhilfeabhängigkeit, Alleinerziehendenstatus, fehlenden Spielräume, Verhaltensauffälligkeiten und Sprachdefizite wird damit argumentativ die Reaktion der Schule mit der Einrichtung einer Ganztagsbetreuung, also der Veränderung ihrer Organisationsform, verknüpft:

„In der ... Grundschule ist deshalb ... der Modellversuch Ganztagsbetreuung eingerichtet. Neben den bereits genannten Gründen bestehen in vielen Familien auch Erziehungsprobleme und Defizite in der sprachlichen Kompetenz. Auf Schwierigkeiten dieser Art kann die Ganztagsbetreuung einwirken. Im Vordergrund der Ganztagsarbeit steht die Persönlichkeitserziehung, Konfliktbewusstsein und -lösungsstrategien, sowie die Hinführung zu demokratischen Verhaltensregeln.“

In Bezug auf die konkreten Aufgaben des Ganztags, hier die „Rhythmisierung des Tagesablaufs“, wird diese Verknüpfung ebenfalls sehr deutlich:

„Viele Kinder erleben zu Hause keinen geregelten Tagesablauf mehr. In manchen Fällen sind sie die Einzigen, die morgens aus dem Haus müssen, wenn beispielsweise die Eltern Schichtdienst haben oder erst am Nachmittag arbeiten. Der Ganztags versucht für die Kinder einen geregelten, aber vor allem regelmäßigen Tagesablauf zu schaffen, wobei freie und gebundene Tätigkeiten, individuelles und gemeinsames Handeln, Bewegung und Ruhe in einem ausgewogenen Verhältnis stehen.“

7.7.5.3 Wie sind die Daten zur situativen Umgebung gewonnen worden?

Die Daten zur Analyse der situativen Umgebung sind von den Studierenden aus nachstehenden Quellen gewonnen worden, wobei die Informationen des jeweiligen Schulprogramms im Zentrum der Datenerhebung stehen und durch weitere Recherchen abgesichert bzw. ergänzt werden.

- Schulprogramm
- Berichte des Jugendförderkreises (JFK)
- Stadt Dortmund: Amt für Statistik und Wahlen
- Expertengespräche mit Schulleitung, Lehrern, Sekretären, Angestellten

7.7.5.4 Zwischenresümee

Die Auswertung der studentischen Arbeiten auf der Ebene situativer Analysen hat gezeigt, dass Schwierigkeiten darin bestehen, eine argumentative Verknüpfung zwischen auffallenden situativen Besonderheiten im Stadtteil bzw. Schulbezirk und schulpädagogischen, sozialpädagogischen und schulorganisatorischen Reaktionen durch entgegenwirkende Maßnahmen herzustellen. Im Folgenden werden deshalb auffällige Aspekte des veränderten Schulalltags aufgeführt, an denen entlang sich die Entstehungs- und Begründungszusammenhänge schulischer Entwicklung rekonstruieren lassen. Dabei wird die Rekonstruktion von der Frage geleitet, welche situativen Besonderheiten im Schulbezirk gerade diese entsprechende Reaktion der Schule erfordern.

- Unterschiedliche Betreuungsangebote (von 7.30 bis 13.00 Uhr oder von 8.00 bis 14.00 Uhr)
- Ganztagsbetreuung
- Hausaufgabenbetreuung
- Veränderte Pausengestaltung
- Fördermaßnahmen
- Interkulturelle Projekte
- Anbieten eines Mittagessens
- Einrichtung einer Lernwerkstatt
- Konzepte zur Öffnung von Unterricht
- Nachmittägliches Angebot von Arbeitsgemeinschaften
- Zusammenarbeit im Stadtteil mit unterschiedlichen Institutionen und Interessenvertretern
- Einrichtung eines Elterntreffpunkts
- Unterschiedliche Präsenz (z.T. mit festen Sprechzeiten) von
- Jugendamt
- Erziehungsberatung
- Familienfürsorge
- Einbeziehung motopädischer und logopädischer Fachkräfte

Diese Auflistung ist nicht mit dem Anspruch der Vollständigkeit erstellt worden. Sie stellt eine Auswahl möglicher Untersuchungsaspekte dar, die innerschulische profilbestimmende Veränderungen aufzeigen und deshalb Indikatoren für bestimmbar situative Besonderheiten des Schulumfelds sein können.

7.7.6 Auswertung und Interpretation der Analyseeinheit 4: Mesosystemebene

Auf der Ebene des Mesosystems bestand für die Studierenden die Aufgabe darin, eine Cluster-Darstellung zu entwerfen, die alle wechselseitigen Beziehungen zwischen Lebensbereichen und Personen, die aktiv am Schulleben beteiligt sind, erfasst.

Die Auswertung der Analysen auf der Ebene des Mesosystems zeigt einen sehr unterschiedlichen Umgang mit der Aufgabenstellung. Die ursprüngliche Aufgabenstellung sah vor, nur eine Cluster-Darstellung des Mesosystems zu erstellen. Ein Teil der Studierenden hat selbstständig die Ausarbeitungen ihrer Ergebnisse erweitert. Diese Erweiterung erfolgt zum einen durch das Hinzufügen begleitenden und erläuternden Textes, zum anderen durch weitere Ausdifferenzierungen des Hauptclusters in mehrere Subcluster. In wenigen studentischen Arbeiten findet sich auch eine Mischung beider differenzierender Erweiterungen. Vor diesem Hintergrund ergeben sich im Wesentlichen drei Typen studentischer Arbeiten, die den folgenden drei Kategorien entsprechen. Im Weiteren werden nun Auszüge studentischer Arbeiten exemplarisch diese Einteilung belegen.

1. Wenig differenziertes Cluster ohne begleitenden Text.
2. Detaillierteres Cluster mit einzelnen begleitenden Textabschnitten zur weiteren Erläuterung (Überarbeitung einer Vorlage aus dem Schulprogramm).
3. Detailliertes Cluster, zusätzlich differenzierte Darstellung einzelner Verzweigungen des Hauptclusters durch Anfertigen von Subclustern mit begleitendem Text zur Erläuterung.

7.7.6.1 Analysen zu Kategorie 1

(Wenig differenziertes Cluster ohne begleitenden Text)

Das unten abgebildete Cluster (Abb. 48) ist das seltene Beispiel einer Ausarbeitung, das nur wenige Teilbereiche aller aktiv am Schulleben beteiligten Personen und Lebensbereiche abbildet. Faktisch sind an der Entwicklung des Schulprofils weitaus mehr Personengruppen beteiligt. Obwohl sich diese in den Analysen des Mikrosystems (ins-

besondere in den Analysen der personellen Umgebungen) finden, sind sie in der Cluster-Darstellung (Abb. 48) nicht mit aufgenommen. Es steht zu vermuten, dass der Studierende aus Gründen der Informationsdopplung bzw. Redundanz die Ergebnisse der personellen Analysen nicht in die Cluster-Darstellung des Mesosystems eingefügt hat.

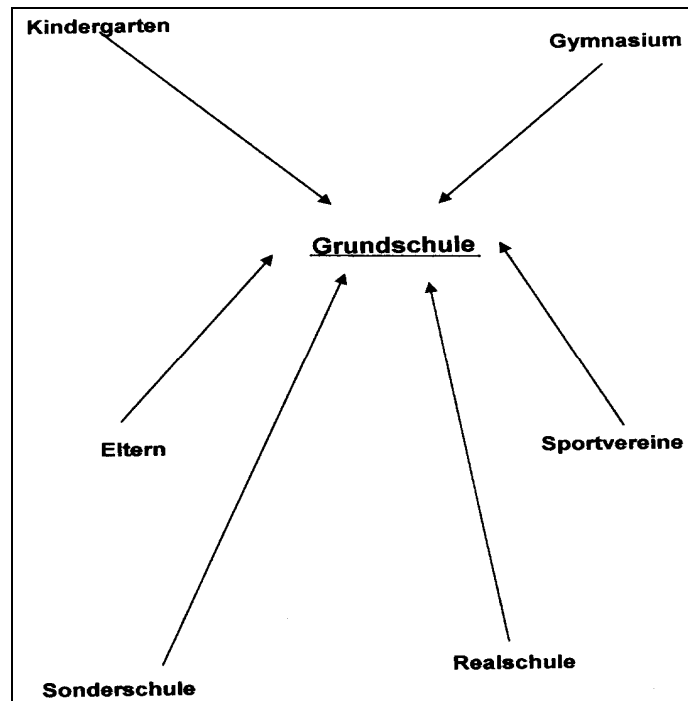


Abb. 48: Beispiel eines wenig differenzierten Cluster (Mesosystemebene)

7.7.6.2 Analysen zu Kategorie 2

(Detaillierteres Cluster, mit einzelnen begleitenden Textabschnitten zur weiteren Erläuterung, das z.T. aus der Überarbeitung einer Vorlage aus dem Schulprogramm besteht)

Eine weitaus detailliertere Cluster-Darstellung findet sich in Abbildung 49. In dieser Kategorie sind zahlreiche Ergebnisse der Mikroanalyse in den mehrfachen Verzweigungen und Unterverzweigungen des Clusters wieder zu erkennen. Der begleitende Text beschränkt sich in dieser Auswertungskategorie auf die Erläuterung einzelner Teilaspekte der gesamten Mesosystemebene. So wird beispielsweise die Kooperation mit den weiterführenden Schulen in dieser Weise beschrieben:

„Die Grundschule arbeitet in Anlehnung an die Richtlinien mit einigen weiterführenden Schulen zusammen. Ziele in dieser Arbeit sind die Kontinuität der pädagogischen Arbeit, Austausch über Inhalte und Methoden der unterschiedlichen Schulformen, Anknüpfung an die in der Grundschule eingeübten Lern- und Arbeitsweisen, Rückmeldung über die Entwicklung der einzelnen Schüler und Informationen über das Anforderungsprofil, besondere Angebote und Fördermöglichkeiten. Auch hier finden Hospitationen der Lehrkräfte der Erprobungsstufe in der Grundschule statt, es gibt einen Austausch mit den KlassenlehrerIn-

nen der 4. Schuljahre, es gibt die Möglichkeit von Unterrichtsbesuchen in den weiterführenden Schulen ...Lehrkräfte nehmen an Konferenzen der Erprobungsstufe teil ...“

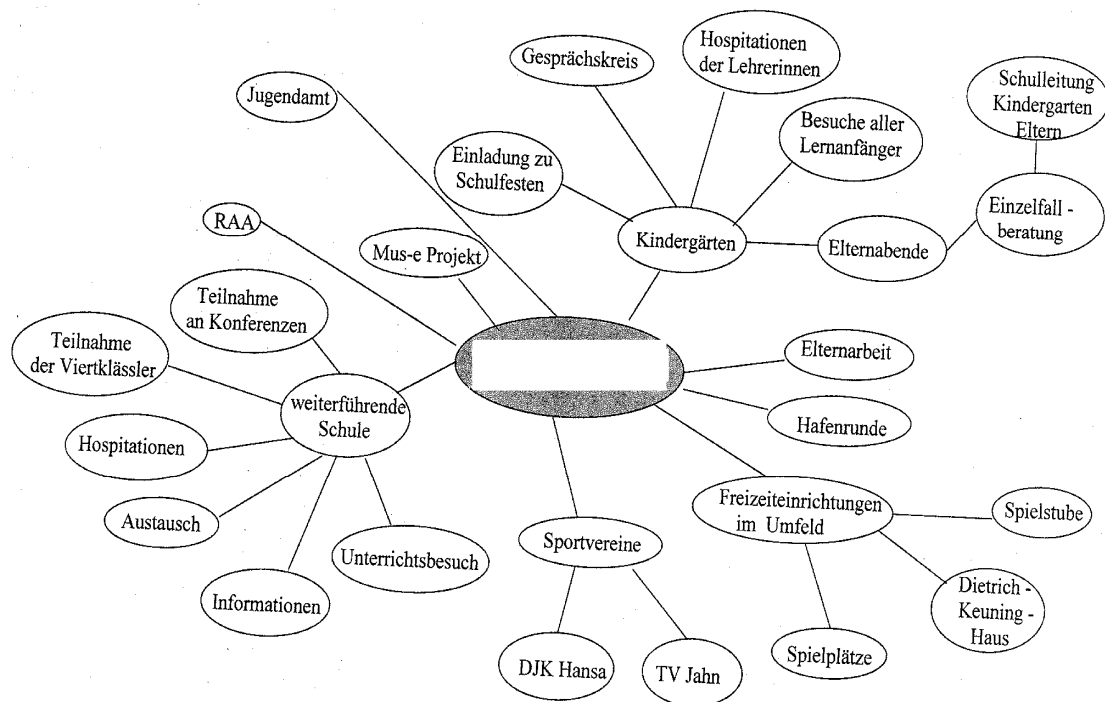


Abb. 49: Beispiel eines stärker differenzierten Clusters (Mesosystemebene)

Eine solche Analyse mindestens eines Teilbereichs als Erweiterung der Cluster-Darstellung bietet sich als differenziertere Erarbeitungsmöglichkeit an. Mit Hilfe arbeitsteiligen Vorgehens könnten Studierenden jeweils einer Schule mehrere profilbestimmende Aspekte auf der Ebene des Mesosystems weiter ausdifferenzieren und im Nachhinein zu einem Bild des Gesamtprofils zusammentragen bzw. vervollständigen.

7.7.6.3 Analysen zu Kategorie 3

(Detailliertes Cluster, zusätzlich differenzierte Darstellung einzelner Verzweigungen des Hauptclusters durch Anfertigen von Subclustern, mit begleitendem Text zur Erläuterung)

Eine weit über die ursprüngliche Aufgabenstellung hinausgehende Analyse des Mesosystems gelingt den Studierenden dieser Auswertungskategorie. Kennzeichnend für die Erarbeitung eines differenzierten Clusters (siehe Abb. 50) ist einerseits die Auffächerung in weitere Subcluster und andererseits die Hinzufügung von entsprechenden Erläuterungen in allen Teilbereichen in Textform.

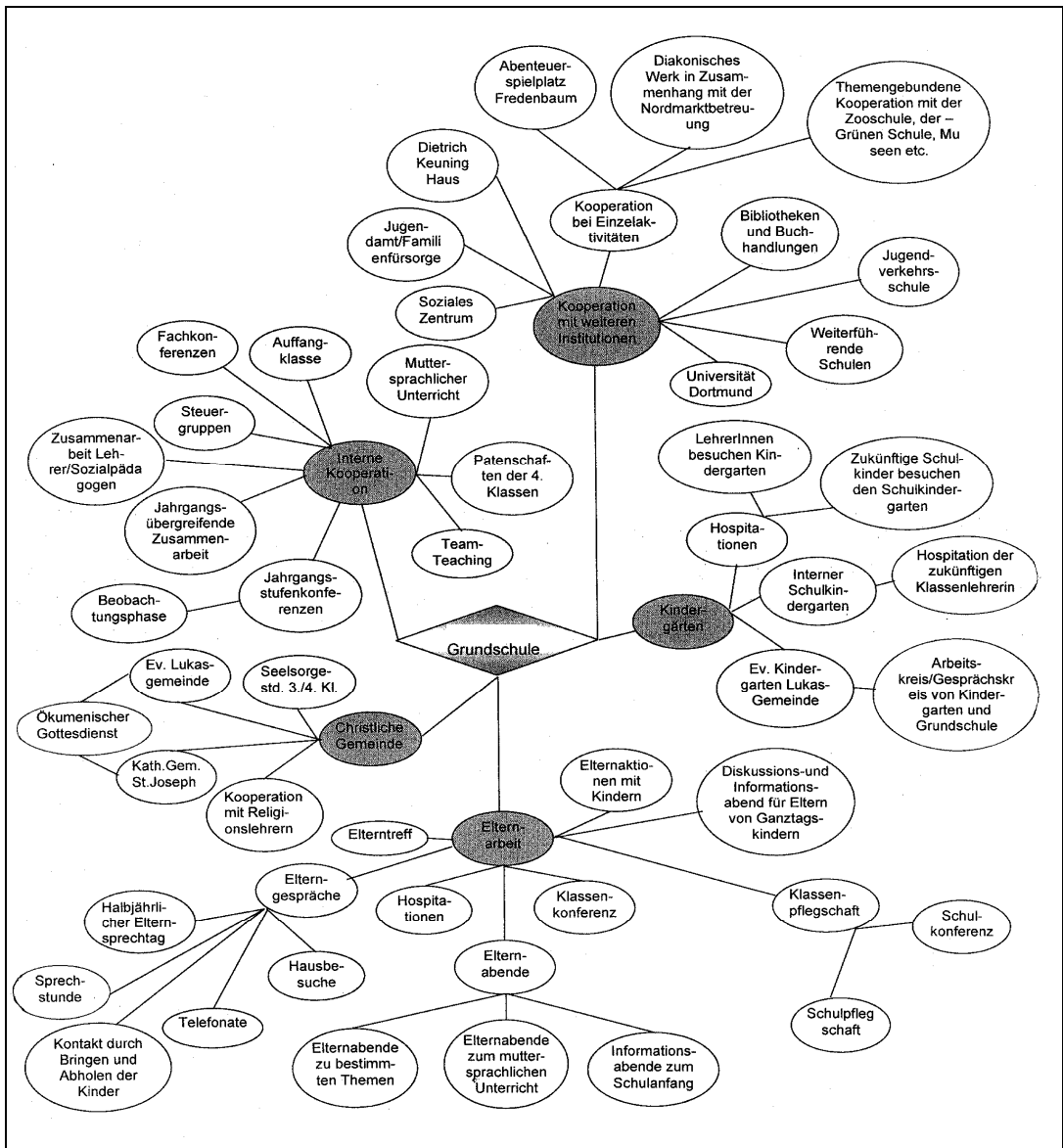


Abb. 50: Beispiel eines sehr differenzierten Clusters (Mesosystemebene)

Die Ausdifferenzierung des Hauptclusters in Subcluster (siehe Abb. 51, 52, 53) löst als Darstellungsform die mögliche Überfrachtung und zunehmende Unübersichtlichkeit eines Gesamtclusters durch ein Aufsplittern in vielfache Teilaspekte bzw. Teilfunktionen auf. Mit diesen Subclustern wird eine Darstellungsform erreicht, die dem Niveau von differenzierten Teilanalysen entspricht. Unter Hinzufügung von Textpassagen zu nachstehend aufgeführten Themenbereichen werden diese Subcluster hinsichtlich bestehender Beziehungen näher erläutert.

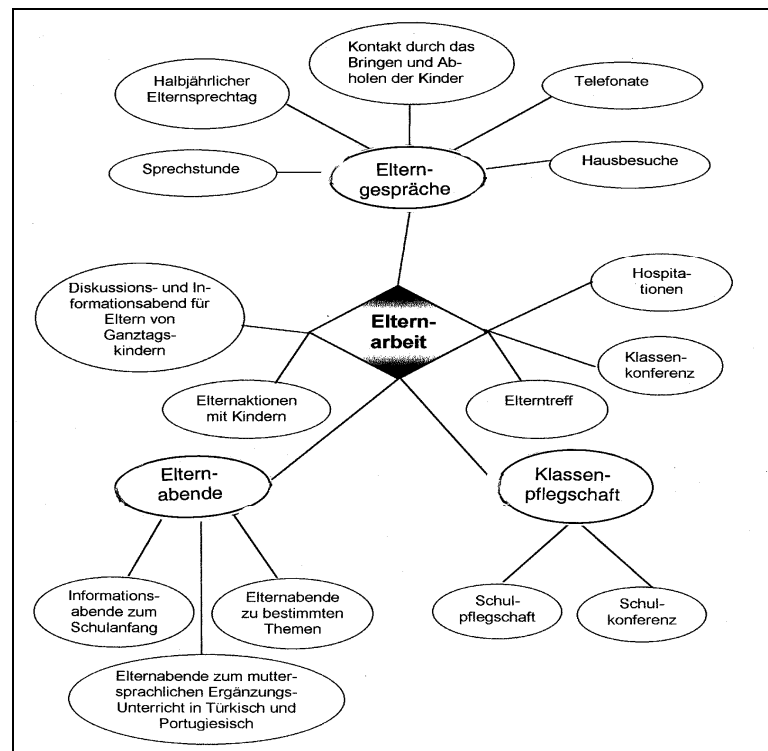


Abb. 51: Subcluster „Elternarbeit“ (Mesosystemebene)

Kooperation mit der Elternschaft:

- Klassensplegschaftsversammlung (Schulkonferenz, Schulpflegschaft)
- Elterngespräche (Elternsprechtag, Hausbesuche, Telefonate, Sprechtag, Sprechstunden, Begegnungen in der Schule)
- Elternabende
- Hospitationen
- Elterntreff
- Elternaktionen mit Kindern
- Diskussions- und Informationsabend für die Eltern von Ganztagskindern

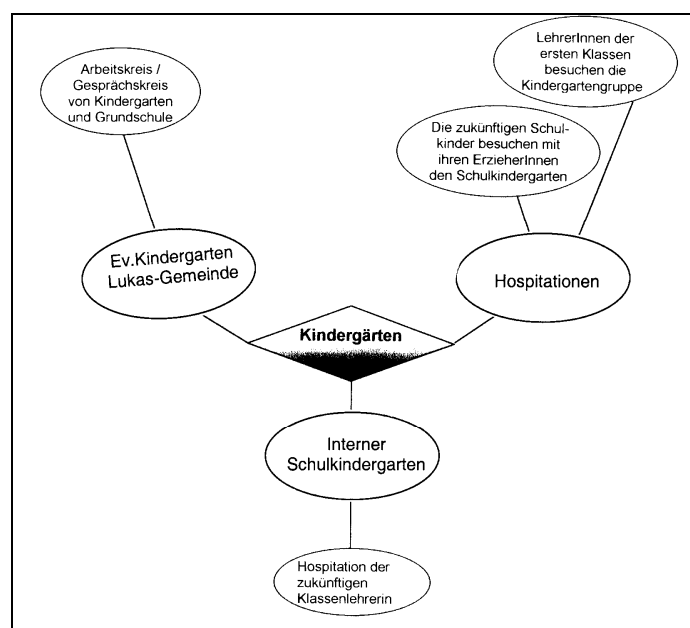


Abb. 52: Subcluster „Kindergärten“ (Mesosystemebene)

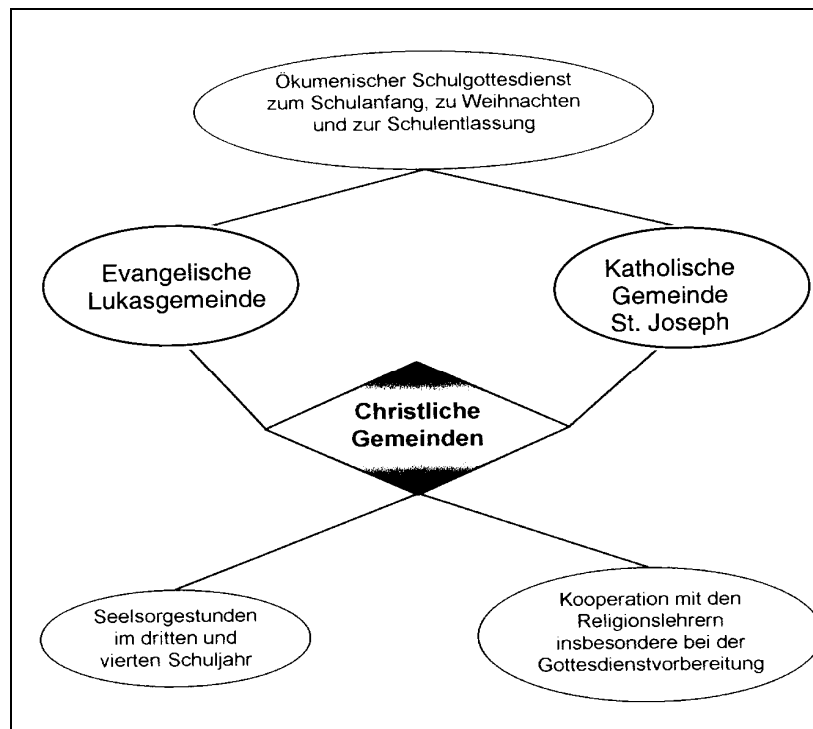


Abb. 53: Subcluster „Christliche Gemeinden“ (Mesosystemebene)

Die Erläuterungen zu den einzelnen Subclustern sind unterschiedlich umfangreich und geben einen Einblick in das vielfältige Beziehungsgeflecht aller aktiv am Schulleben beteiligten Personen und Lebensbereiche. Es bietet sich dennoch an, zu Ungunsten der Vollständigkeit, die Analyse aller Teilbereiche einzuschränken und statt-dessen ausgewählte Teilbereiche differenzierter zu untersuchen. Dies kann im Sinne einer zu vervollständigenden Schulprofilanalyse in Kooperation mit den anderen Studierenden einer Schule geschehen. In Absprache könnten sich die Studierenden einzelne Bereiche des Mesosystems zur weiteren differenzierten Analyse untereinander aufteilen. Beispiele für weitere Subcluster auf dieser Systemebene unter dem Aspekt der Kooperation mit anderen Institutionen hätten folgende sein können.

Kooperationen mit weiteren Institutionen:

Projekt/Diakonisches Werk
Jugendamt und Familienfürsorge
Das türkische Bildungszentrum
Das soziale Zentrum
Bibliotheken und Buchhandlungen
Universität Dortmund

Interne Kooperationen:

Fachkonferenzen
Patenschaften

Jahrgangsübergreifende Zusammenarbeit
Jahrgangsstufenkonferenz und Beobachtungsphase
Zusammenarbeit der Lehrer, Erzieher und Sozialpädagogen
Steuergruppen

Fortbildungen:

DOLF
RAA
Sportbund
Kirchen
Regierungsbezirk Arnsberg
Interne Fortbildungen
Thematische Einzelfortbildungen

7.7.7 Auswertung und Interpretation zu Analyseeinheit 5: Exosystemebene

Auf der Ebene des Exosystems sollten die Studierenden eine Cluster-Darstellung entwerfen, die alle Lebensbereiche, die unabhängig von persönlichen und institutionellen Kontakten Einfluss auf die Praktikumsschule nehmen, erfasst.

Die Auswertungen der Analysen auf der Ebene des Exosystems zeigen unter dieser Aufgabenstellung einen sehr unterschiedlichen Umgang mit der Aufgabenstellung (vgl. Anmerkungen zur Analyse des Mesosystems). Die ursprüngliche Aufgabenstellung sah vor, ausschließlich eine Cluster-Darstellung des Exosystems zu erstellen. Ein Teil der Studierenden hat selbstständig die Ausarbeitungen ihrer Ergebnisse über die geforderte Darstellung hinaus erweitert. Diese Erweiterung erfolgt zum einen durch das Hinzufügen begleitenden und erläuternden Textes, zum anderen durch weitere Ausdifferenzierungen des Hauptclusters in mehrere Subcluster. In wenigen studentischen Arbeiten findet sich eine Mischung beider differenzierender Erweiterungen. Vor diesem Hintergrund ergeben sich im Wesentlichen drei Typen studentischer Arbeiten, die den folgenden **drei Kategorien** entsprechen:

1. Wenig differenziertes Cluster ohne begleitenden Text.
2. Detaillierteres Cluster mit einzelnen begleitenden Textabschnitten zur weiteren Erläuterung (Überarbeitung einer Vorlage aus dem Schulprogramm).
3. Detailliertes Cluster, zusätzlich differenzierte Darstellung einzelner Verzweigungen des Hauptclusters durch Anfertigen von Sub-Clustern mit begleitendem Text zur Erläuterung.

Im Weiteren werden Auszüge aus studentischen Arbeiten exemplarisch diese Einteilung belegen.

7.7.7.1 Analysen zu Kategorie 1

(Wenig differenziertes Cluster ohne begleitenden Text)

Das unten abgebildete Cluster (Abb. 54) ist ein Beispiel von vereinzelt Ausarbeitungen, das nur eine geringe Anzahl von Teilbereichen aller Lebensbereiche, die unabhängig von persönlichen und institutionellen Kontakten Einfluss auf die Praktikumsschule nehmen, abbildet.

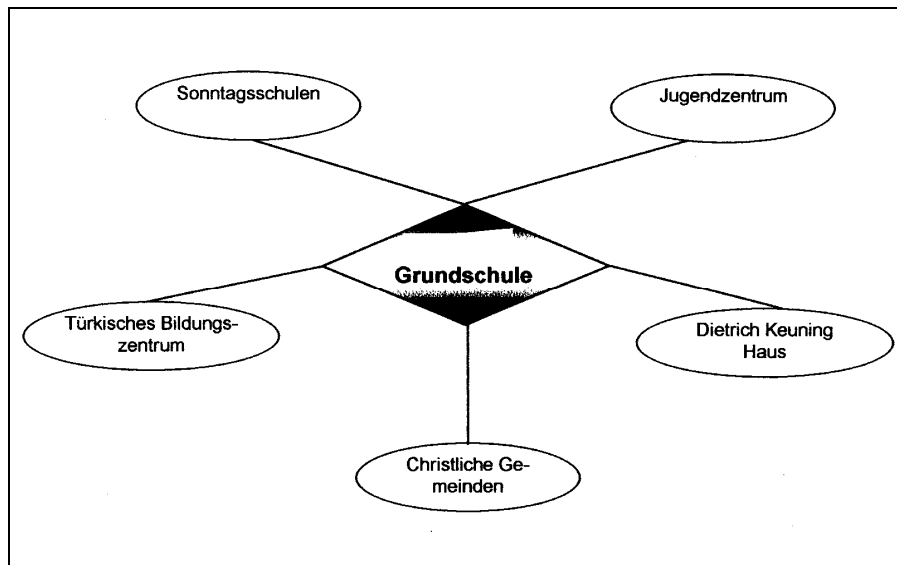


Abb. 54: Wenig differenziertes Cluster (Exosystemebene)

Faktisch sind an der Entwicklung des Schulprofils indirekt weitaus mehr Personengruppen und Institutionen beteiligt als hier abgebildet. Es steht zu vermuten, dass die Studierenden Schwierigkeiten bei der genauen Zuordnung einzelner Aspekte zu den Systemebenen des Exo- oder Mesosystems hatten und im Zweifelsfall diese nicht vornahmen.

Ein Beleg für diese These ist dem begleitenden Text zur Abbildung direkt zu entnehmen:

„Die Angebote des türkischen Bildungszentrums, der christlichen Gemeinden, des Jugendzentrums und des Dietrich Keuning Hauses sind bereits unter ... der Mikroanalyse erläutert worden. Viele Kinder der ... Grundschule nehmen diese unterschiedlichen Angebote in ihrer Freizeit wahr.“

7.7.7.2 Analysen zu Kategorie 2

(Detaillierteres Cluster mit einzelnen begleitenden Textabschnitten für weitere Erläuterungen, die z.T. aus einer überarbeiteten Fassung einer Vorlage aus dem Schulprogramm stammen)

In dieser Kategorie finden sich zahlreiche Ergebnisse der Mikroanalyse in den mehrfachen Verzweigungen und Unterverzweigungen des Clusters wieder, wie es sich in der Cluster-Darstellung in Abbildung 55 zeigt:

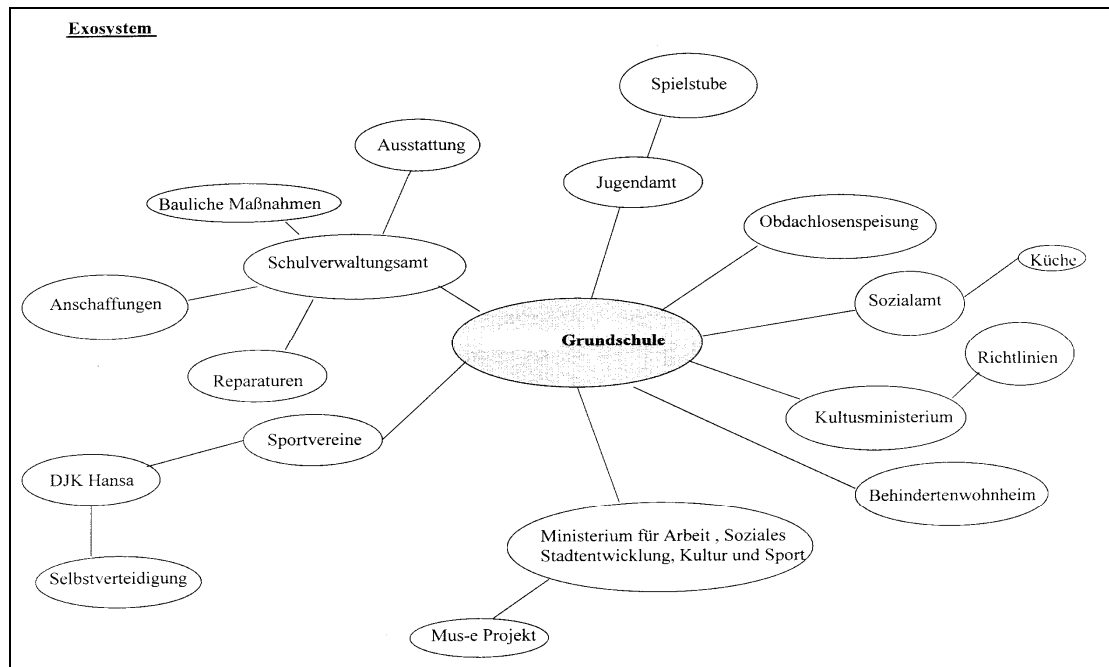


Abb. 55: Differenziertes Cluster (Exosystemebene)

Der begleitende Text dieser Auswertungskategorie erläutert exemplarisch einzelne Lebensbereiche und Institutionen im Hinblick auf ihre jeweiligen Bildungs- und Freizeitangebote im außerschulischen Bereich, deren Vorhandensein Bedeutung für die Entwicklung des Schulprofils haben können:

„Der Aspekt der Förderung tritt in mehreren Institutionen im Einzugsgebiet der Schule auf. Zur Förderung gehört einerseits die Nachhilfe in Form von Hausaufgabenhilfe. Diese wird im türkischen Bildungszentrum Westhoffstraße, im Pavillon des Jugendförderkreises Bornstraße, sowie in Gemeinden angeboten. ... Zur Förderung der Kinder gehören andererseits auch Einrichtungen, in denen zum Beispiel die Muttersprache ausländischer Kinder gelehrt wird (Portugiesisch oder Tamil Schulen).“

„Ihre Freizeit können die Kinder in vielen Institutionen verbringen. ... Im türkischen Bildungszentrum an der Westhoffstraße werden auch Näh- und Strickkurse, Computerkurse, Volkstanz, Kinderchor und türkischer Chor angeboten. Diese Kurse stehen nicht nur türkischen Kindern und Jugendlichen, sondern auch allen anderen Kindern und Jugendlichen im Einzugsgebiet zur Verfügung.“

„In der evangelischen Lukas-Gemeinde, ..., können Kinder und Jugendliche von Dienstags bis Freitags an Aktivitäten, wie Jugendtreff, Mädchengruppe, Kochen und Sport teilnehmen. Auch dieses Angebot ist offen für alle Konfessionen und Nationalitäten.“

7.7.7.3 Analysen zu Kategorie 3

(Detailliertes Cluster, zusätzlich differenzierte Darstellung einzelner Verzweigungen des Hauptclusters durch Anfertigen von Subclustern mit begleitendem Text zur Erläuterung)

Eine weit über die ursprüngliche Aufgabenstellung hinausgehende Analyse des Exosystems gelingt den Studierenden dieser Auswertungskategorie. Die Erarbeitung eines differenzierten Clusters (siehe Abb. 56) und der Auffächerung in weitere Subcluster mit entsprechenden Erläuterungen aller Teilbereiche kennzeichnen diese Analysen.

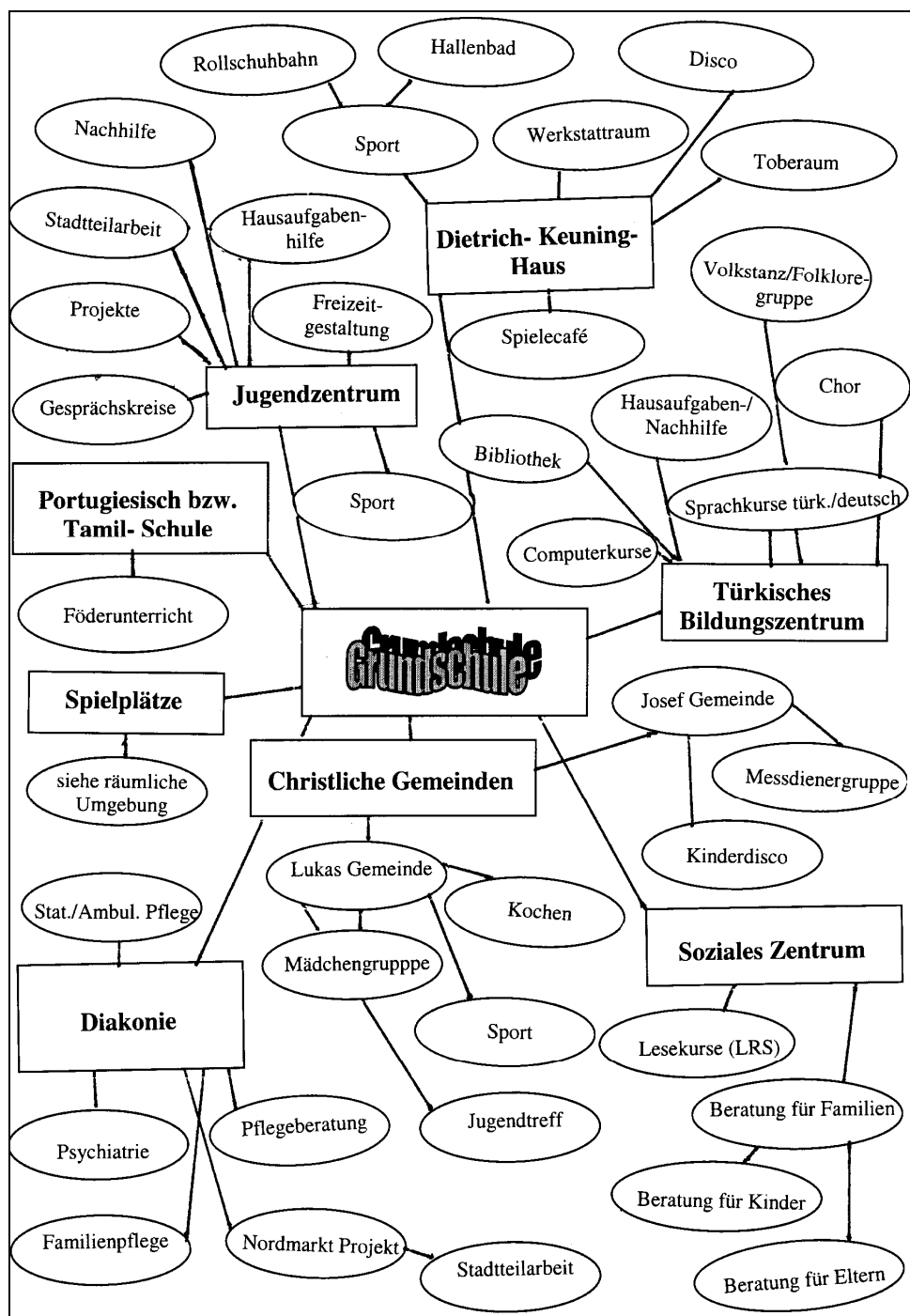


Abb. 56: Sehr differenziertes Cluster (Exosystemebene)

Die Ausdifferenzierung des Hauptclusters in Subcluster (siehe Abb. 57) löst als Darstellungsform die mögliche Überfrachtung und zunehmende Unübersichtlichkeit durch eine Aufsplitterung in vielfache Teilaspekte bzw. Teilfunktionen auf. Mit diesen Subclustern wird eine Darstellungsform erreicht, die dem Niveau der differenzierten Teilanalysen entspricht. Unter Hinzufügung von Textpassagen zu nachstehend aufgeführten Themenbereichen werden diese Subcluster hinsichtlich ihrer möglichen Bedeutungen für die Entwicklung des Schulprofils analysiert.

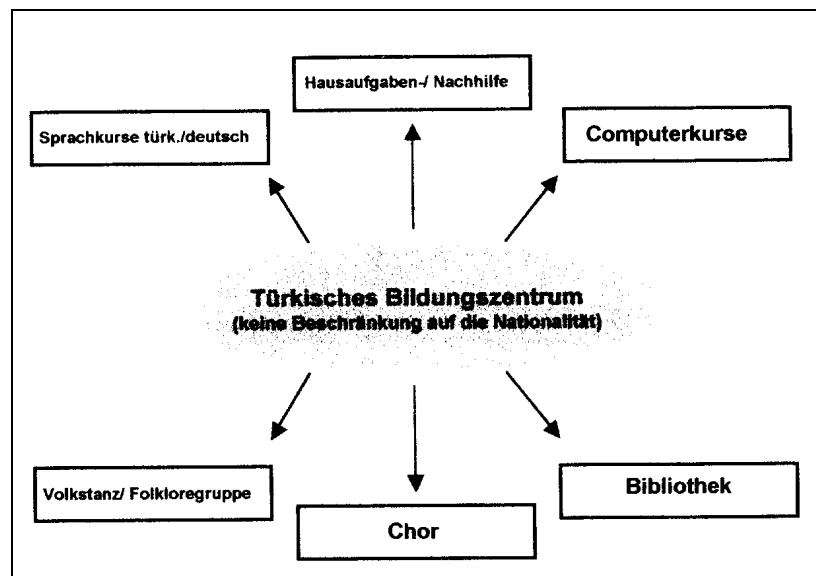


Abb. 57: Beispiel eines Subclusters (Exosystemebene)

„Dieses Cluster zeigt das türkische Bildungszentrum, das insofern Einfluss auf die Entwicklung der Einzelschule hat, da es zur Förderung der SchülerInnen beiträgt. Das Zentrum bietet Sprachkurse in Deutsch und in Türkisch an, sowie Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe. Man kann außerdem Computerkurse besuchen. Weiter verfügt es über eine Bibliothek, in der Bücher für jedes Alter zu finden sind. Für die Zukunft ist eine verstärkte Kooperation mit der ... Grundschule geplant.“

Die Erläuterungen zu den einzelnen Subclustern sind unterschiedlich umfangreich und geben exemplarisch einen Einblick in das vielfältige Freizeit- und Bildungsangebot außerschulischer Lebensbereiche und Institutionen.

Um noch deutlicher Konsequenzen außerschulischer Freizeit- und Bildungsangebote auf die Entwicklung des Schulprofils aufzuzeigen, könnten die Studierenden einer Schule Absprache darüber treffen, sich auf die Detailanalyse eines ausgewählten Teilbereiches zu beschränken. Diese Beschränkung hätte zwar Auswirkungen auf die Vollständigkeit der jeweiligen Einzelanalyse, aber zugleich den Vorteil, im Hinblick auf die Gesamtheit aller Interdependenzen eine noch differenziertere Untersuchung von Einzelaspekten des Exosystems (wie bereits in Kategorie 2 dargestellt wurde) anfertigen zu können.

7.7.8 Auswertung und Interpretation zu Analyseeinheit 6: Makro-systemebene

(entfällt, da nicht bearbeitet)

Leitfrage 1: Welches kulturelle System, welche Weltanschauungen oder Ideologien prägen den Schulalltag, das Schulleben und damit das Profil der Einzelschule?

Leitfrage 2: Welches politische System prägt Schulalltag, Schulleben und Schulprofil der Einzelschule?

Leitfrage 3: Welches Wirtschaftssystem sichert die ökonomischen Grundlagen und garantiert die Finanzierung von Schulalltag und Schulprofilentwicklung der Einzelschule?

Leitfrage 4: Welche Anforderungen an Qualität und Leistung der Einzelschule sind gesellschaftlich konsensfähig?

7.7.9 Zusammenfassende Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Dem Textkorpus II liegen studentische Ausarbeitungen aus den Pilotphasen II, III und IV zugrunde. Allen Studierenden stand das Begleitheft „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium“ (vgl. Glumpler 1999) als Grundlage zur Anfertigung einer Schulprofilanalyse zur Verfügung. Mit der Angleichung der Eingangsvoraussetzungen konnte das entwickelte sozialökologische Analysemodell deutlich umfangreicher und detaillierter in den einführenden und begleitenden Werkstattseminaren zum Tragen kommen. Aus diesem Grund wurde der Fokus der inhaltsanalytischen Auswertung auch auf die Anwendung dieses Analyseinstruments gelegt und die Analyseebenen des Mikro- (räumlich, personell, situativ), Meso- und Exosystems einbezogen werden. Die Untersuchung der verschiedenen Systemebenen und eine umfangreiche Textgrundlage von achtundzwanzig Schulprofilanalysen legte es nahe, entgegen dem ersten Untersuchungszeitraum, ein Analyse- und Auswertungsformat zu wählen, das insbesondere eine Zuordnung von Arbeitsergebnissen zu Qualitätsstufen nach zuvor festgelegten Kriterien auf jeder systemischen Ebene separat erlaubte:

Auf der Ebene des Mikrosystems (räumliche Umgebung einer Schule) untersuchten die Studierenden die Bedeutung vorhandener räumlicher Gegebenheiten (7.7.1) und die räumliche Umgebung der Schule (7.7.2) für die Entwicklung ihres Profils. Auf der Ebe-

ne des Mikrosystems (personelle Umgebung) untersuchten die Studierenden die Bedeutung der personellen Ausstattung und Umgebung der Praktikumsschule (7.7.3) im Hinblick auf die Entwicklung ihres Profils. Auf der Ebene des Mikrosystems (situative Umgebung) bestand für die Studierenden die Aufgabe darin, situationsspezifische Determinanten zu ermitteln und auszuwerten, „die sich aus den Besonderheiten des Schuleinzugsgebiets, in der Regel des umliegenden Stadtteils“ ergeben (7.7.4) und Bedeutung für die Entwicklung des Schulprofils der Praktikumsschule haben bzw. haben können. Auf der Ebene des Mesosystems (7.7.5) untersuchten die Studierenden alle wechselseitigen Beziehungen zwischen den Lebensbereichen und Personen, die aktiv am Schulleben beteiligt sind und Einfluss auf die Praktikumsschule nehmen. Auf der Ebene des Exosystems (7.7.6) untersuchten die Studierenden diejenigen Lebensbereiche, die unabhängig von persönlichen und institutionellen Kontakten Einfluss auf die Praktikumsschule nehmen.

Entgegen dem ersten Untersuchungszeitraums erfolgte die Auswertung der studentischen Arbeiten nicht in einem synoptisch vergleichenden Format, in dem die Ergebnisse nebeneinandergestellt werden und eine numerische Zuordnung zu den einzelnen Arbeiten möglich gewesen wäre, sondern in einem formativen Analyseverfahren, in dem zum Zweck didaktischer Reintegration in den laufenden Lernprozess eine Zuordnung von Arbeitsergebnissen zu Qualitätsstufen sukzessiv auf jeder Systemebene nach zuvor festgelegten Kriterien vorgenommen wurde (vgl. die ausführliche Darstellung der formativ-inhaltsanalytischen Kategorienbildung in Kapitel 7.1). Unter didaktischen wie systematischen Gesichtspunkten lag der Vorteil dieses ausdifferenzierten inhaltsanalytischen Verfahrens darin, in den einzelnen Phasen studentischer Lernprozesse, die sich in der Regel an den systemischen Ebenen orientierten, im Rückgriff auf diese qualitativ unterschiedlichen Erarbeitungsniveaus, exemplarische Lernhilfen für die Entwicklung ihrer eigenen Schulprofilanalysen zu geben.

Die in Werkstattseminaren und im Kontext von Einzel- und Gruppenberatung vermittelten Theorien und Methoden zur Entwicklung eigener forschender Lernprozesse konnten zunehmend von den Studierenden angewendet werden; zunächst noch eingeschränkt auf die Mikrosystemebene (räumlich und personell) in der Pilotphase II, im Übergang von der III. zur IV. Pilotphase ausgeweitet auf alle systemischen Ebenen. Die noch in der Auswertung der Pilotphase I konstatierte Dominanz alltagstheoretischer Zugänge zur Schulpraxis, die in den jeweiligen Praktikumsberichten in Form „naiver Eigensystematiken“ sichtbar wurde, tritt ab Pilotphase III zugunsten detaillierter Recherchen entsprechender Bezugsliteratur in den Hintergrund. Diese Recherchen werden bis zur Pilotphase IV in Form eingefügter Literaturangaben, aber nicht als Belege der Argumentation in Form von Zitaten sichtbar. Trotz anwendungsbezogener und

auf die Schulprofilanalysen abgestimmte Einführungen in Formen empirischer Datenerhebungsverfahren findet eine differenzierte Rezeption dieser Verfahren, vor allem noch in Pilotphase II und III, nur zögernd Anwendung. In der darauf folgenden Pilotphase IV hingegen werden eine Zunahme der Verfahrensverwendung und eine entsprechende Beachtung des dadurch hervorgebrachten Erkenntnisprozesses deutlicher. Im Rückblick auf die erste Pilotphase wird aber erst ab der Pilotphase IV eine Zunahme in der Unterscheidung von Empirie und Programmatik mit der Trennschärfe zwischen den Begriffen Schulprofil und Schulprogramm sichtbar. Diese Veränderung korrespondiert u.a. mit der Entwicklung von Fragehaltungen und Fragestellungen und der Aufnahme empirischer Methoden.

7.8 Textkorpus III

Der Textkorpus III besteht aus zehn studentischen Arbeiten des Praktikumszeitraums 19.02. – 05.10.2001. Im Gegensatz zum bisherigen einsemestrigen Schulpraxisaufenthalt (Mitte Februar bis Mitte/Ende Juni oder Mitte August bis Ende Januar) wurde das Berufspraktische Halbjahr mit Beginn der Pilotphase V zeitlich um den Vorlesungszeitraum im Sommersemester gestreckt (Mitte Februar bis Anfang Oktober). Diese Ausdehnung kam der Intensität des Schreibprozesses (Verfassen dreier Arbeiten in den Curriculumbausteinen Schulentwicklung, pädagogische Diagnostik und Unterrichtsentwicklung) entgegen. Durch die erweiterte Präsenzverpflichtung in der Vorlesungszeit des Sommersemesters (ein Tag pro Woche) konnten vor allem längerfristige Beobachtungsphasen von personellen (Schülerbeobachtungen) oder organisationellen Entwicklungsprozessen durchgeführt werden. Eine weitere Veränderung in diesem Umgestaltungsprozess bestand in der inhaltlichen Neuausrichtung des Curriculumbausteins Schulentwicklung. Die bisher bestehende Anfertigung von Schulprofilanalysen, die vorsahen, den Ist-Zustand der jeweiligen Einzelschule umfassend abzubilden und zu analysieren, wurde aus folgenden Gründen zugunsten thematischer Schulprofilanalysen und der entsprechenden Untersuchung von Einzelaspekten innerhalb des Gesamtschulprofils aufgegeben:

1. Der Datenumfang, der durch die Sammlung von Schulprofilaspekten erreicht wurde, war im Hinblick auf das Gesamtprofil nur noch partiell zu ergänzen.
2. Ein weiteres Anfertigen umfassender Schulprofilanalysen hätte nur in wenigen Teilbereichen neue Erkenntnisse hervorgebracht, da die bisherigen Arbeiten als solche und in der Form von Zwischenergebnissen der Begleitforschung bereits wieder als Grundlage in die Lernprozesse eingegangen sind.

3. Die Verdichtung von Informationen, die bisher erreicht wurde, eröffnete vielfältige Perspektiven für einzelne Themenfelder im Bereich Schulentwicklung.
4. Die Studierenden haben sich selbst bzw. in Auseinandersetzung mit bisherigen Analyseergebnissen und in der Kooperation mit den jeweiligen Mentoren weitere Untersuchungsbereiche für differenziertere Analysen erschlossen.
5. Die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen erfolgt zumeist thematisch-funktional in Teilbereichen eines Gesamtentwicklungsprozesses. Insofern boten die Schulprofilanalysen bisherigen Zuschnitts in der Funktion als so genanntes „Big picture“ den Orientierungsrahmen und den Umfang an Möglichkeiten für differenzierte thematische Analysen.
6. Der Wunsch der Mentoren wuchs, sich mit eigenen Interessen und Fragen an spezifischeren Untersuchungen der jeweiligen Studierenden zu beteiligen.

In der weiteren Entwicklung dieses Curriculumbausteins fand mit der Erstellung eines didaktisch aufbereiteten Material- und Arbeitsbandes (vgl. Kapitel 7.9 und im Ganzen im Anhang) zunächst eine Abstimmung des bisherigen Analyseinstrumentariums von Glumpler (1999) statt, das im Rückgriff auf Bronfenbrenner (1981) die Schule im Ganzen systematisch zu erfassen suchte. Darüber hinaus erforderte die deutlich differenziertere thematische Perspektivisierung eine gezieltere Auseinandersetzung mit Methoden empirischer Sozialforschung, um im Hinblick auf die nun divergierenden Untersuchungsgegenstände die Untersuchungsinstrumente angemessen abzustimmen.

7.8.1 Analyseeinheiten und Kategorienbildung

Für den Textkorpus III hätten zwei Analyseeinheiten A und B festgelegt werden können. In der Analyseeinheit A werden die studentischen Arbeiten, ihrer eigenen Chronologie folgend, textimmanent hinsichtlich positiver wie negativer Auffälligkeiten in Form von Stärken/Schwächen-Analysen untersucht und abschließend in einer „Allgemeinen Beurteilung“ zusammengefasst. Dadurch, dass die Wahl dieser Analyseform weniger unter dem Fokus eines standardisierten Vergleichs vorgenommen worden ist, sondern im Hinblick auf die Beratungsgespräche mit den Studierenden als eine Art Gesprächsleitfaden für Rückmeldungen, Erörterungen und kritische Reflexionen entwickelt worden ist, bietet sich diese Analyseeinheit als vergleichende Datengrundlage nicht an. Insofern wird diese mögliche Analyseeinheit A nicht als eine eigenständige in die Auswertung und Interpretation des Textkorpus III aufgenommen.

Wesentlich differenzierter dagegen erfasst die Analyseeinheit B „Thematische Analysen“ unter den gebildeten Kategorien Aufbau der Arbeit, Fragestellung, Bedeutungs-

einordnung, Sozialökologisches Modell, Empirische Methoden, Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage die Qualität studentischer Arbeitsergebnisse im Vergleich. Die Auswahl der Untersuchungskategorien erfolgt dabei vor dem Hintergrund des dargelegten Entwicklungsprozesses in erster Linie im Hinblick auf die Frage, wie den Studierenden mit Hilfe des systemischen Analysemodells der Wechsel von einer umfassenden zu einer thematischen Schulprofilanalyse gelungen ist. Die Indikatoren für das Gelingen lehnen sich dabei einerseits an den Grad der Spezifizierung des Analysemodells, andererseits an die formale Abfolge des Forschungszyklus an, ohne die Vollständigkeit bzw. Unvollständigkeit an Beispielen elaborierter qualitativer Forschungsarbeiten messen zu wollen. Vielmehr geht es darum, zu untersuchen, ob die Studierenden überhaupt eine untersuchungsrelevante Fragestellung erarbeiten konnten, ob sie die Frage mit Hilfe welcher empirischen Methoden angemessen untersucht haben, und ob die Untersuchungsfrage beantwortet werden konnte.

Die über diese Einzelaspekte hinausführende und für diese Arbeit zentrale Frage danach, welche hochschuldidaktischen Konsequenzen sich aus den Auswertungen der studentischen Arbeiten hinsichtlich der weiteren Gestaltung von Lehr-Lernprozessen ableiten lassen, wird im abschließenden Kapitel 8 unter dem Fokus der Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen innerhalb eines integrationistischen Ansatzes zusammenführend diskutiert.

7.8.2 Allgemeiner Analyseleitfaden

A. Chronologische Analysen

Entlang der jeweiligen Chronologie der studentischen Arbeiten werden textimmanent positive und negative Auffälligkeiten in Form von Stärken-Schwächen-Analysen unter folgenden Kriterien vorgenommen:

1. Einschätzung der Qualität der Arbeiten hinsichtlich Arbeitsintensität, Interessanztheitsgrad, Aktualität des Themas, Struktur, Gliederung, Übersichtlichkeit, etc.
2. Erfassen der Erfüllung der Aufgabenstellung im Hinblick auf die Aspekte
 - Verhältnis zwischen spezifischen Ausführungen (thematische Analysen) und allgemeinen Aussagen zum Schulprofil
 - Umfang der Ausführungen in Bezug auf das spezifische Thema im Verhältnis zu einer Analyse des Gesamtprofils der Schule
 - Grad der Kontextualisierung der thematischen Analysen in der Berücksichtigungen der Schule und der jeweiligen Bedingungen

- Begründung der aufgeführten Analysegesichtspunkte hinsichtlich ihrer Relevanz
- Verhältnis des Arbeitsumfangs zur Beantwortung der Fragestellung

3. Einschätzung der Einhaltung formaler Aspekte im Hinblick auf

- den Grad der Verwendung notwendiger Begrifflichkeiten
- den Schreibstil (einfach/verständlich/zusammenhängend/unzusammenhängend/ kompliziert/ systematisch/unsystematisch)
- den Schreibstil im Verhältnis zur Erkenntnishaltung: Normativ-bewertend oder eher wissenschaftlich-distanziert
- das Verhältnis von deskriptiven und analytischen Anteilen
- das Verhältnis von bloßer Angabe von Referenzliteratur und Umfang der Einbindung von Zitaten aus angegebener Referenzliteratur
- den Umfang von Aspektenmischungen innerhalb eines Gliederungspunktes
- die Gestaltung der Arbeit (Layout, Deckblatt, Inhaltsverzeichnis, Gliederung, Literaturverzeichnis)

B. Thematische Analysen

In der Analyseeinheit B erfolgt die Auswertung und Interpretation der einzelnen studentischen Arbeiten unter den folgenden Kategorien und Subkategorien:

1. Aufbau der Arbeit

Über eine Erfassung der formalen Gestaltung der Arbeiten hinaus, findet in dieser Kategorie auch eine Analyse auf inhaltlicher und sachlogisch-systematischer Ebene im Überblick über die gesamte Arbeit statt. Dabei stehen die folgenden Aspekte im Vordergrund:

- Logisch-systematische Gliederung des Inhaltsverzeichnisses
- Logische und vollständige Kapiteleinteilung
- Stringenz der Argumentation

2. Fragestellung

In dieser Kategorie wird insbesondere die Bedeutung einer (wissenschaftlichen) Fragestellung im Hinblick auf die Methodenwahl und -begründung sowie deren Beantwortung unter nachstehenden Kriterien fokussiert:

- Konkretion der Fragestellung bzw. Ausführungen zur Problemdarstellung

- Vorüberlegungen und methodische Vorgehensweise bei der Bearbeitung und Beantwortung der Fragestellung
- Umfang/Detailliertheit der Ergebnisdarstellung in Bezug auf die Fragestellung/ Problemdarstellung

3. Bedeutungseinordnung

In dieser Kategorie wird anhand nachfolgender Aspekte untersucht, in welcher Weise die thematischen Analysen hinsichtlich der Bedeutung für das Gesamtprofil eingeordnet wurden:

- profilbestimmende Bedeutung der einzelnen Analyseaspekte
- Zielsetzung der Arbeit
- Interessengeleitetheit durch Beteiligte (auch Schulleitung, Mentoren, etc.)

4. Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner)

In dieser Kategorie wird der Frage nachgegangen, ob

- alle Analyseebenen des heuristischen Analysemodells berücksichtigt wurden und
- entsprechend des Untersuchungsziels thematisch ausdifferenziert worden sind

5. Empirische Methoden

In dieser Kategorie wird insbesondere die methodische Spezifizierung, die sich durch die thematische Engführung der einzelnen Untersuchungen ergeben hat, unter nachfolgenden Kriterien ausgewertet:

- Methodenwahlentscheidung (Interview/Expertengespräch, Fragebogen, Schulprogramm/Inhaltsanalyse, Beobachtung, Soziometrische Verfahren)
- Abstimmung des Untersuchungsinstruments auf Befragte und/oder Beobachtete
- Zielangemessenheit der gewählten Methode?
- Bedeutung der eigenen Meinung (Normativität) im Verhältnis zur empirischen Datenanalyse

6. Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage

In dieser Kategorie wird unter nachstehenden Kriterien untersucht, ob und in wie weit eine Auswertung der Ausgangsfrage vorgenommen wurde:

- Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Thema und Profilbildung der Schule
- Findet eine systematische Auswertung auf Grundlage der ermittelten Daten statt?
- In welcher Weise wird vor dem Hintergrund der ausgewerteten Daten die Ausgangsfrage beantwortet?

7.8.2.1 Schulprofilanalyse I

Thema: Eine Grundschule als Ganztagschule – Warum?

B. Thematische Analysen

Aufbau der Arbeit:

- Übersichtliches und vollständiges Deckblatt,
- Logische Gliederung mit der Orientierung am Modell von Bronfenbrenner,
- Hinzufügen eines eigenen Kapitels zum Thema „Schulgebäude“ notwendig,
- Fehlen einer Einleitung und eines Abschlussresümees.

Fragestellung:

- Keine konkrete Formulierung der Fragestellung bzw. einer Problemdarstellung,
- Keine Hinweise auf das Vorgehen bei der Bearbeitung der Fragestellung innerhalb des Textes: Ein Fragebogen wird ohne weitere Erklärungen dem Anhang beigelegt,
- Keine abschließende Ergebnisdarstellung im Hinblick auf die Fragestellung.

Bedeutungseinordnung:

- Indirekte Hinweise, inwiefern der Analyseaspekt profilbestimmende Bedeutung hat,
- Kein Bezug, inwiefern schulinterne oder -externe Personen Interesse an der Aufbereitung dieses Themas hätten haben können oder tatsächlich hatten.

Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner):

- Alle Analyseebenen wurden zu berücksichtigen versucht,
- Aspektemischung findet auf der Mikrosystemebene zwischen den räumlichen und situativen Aspekten statt,
- Auf der Ebene des Mikrosystems (personell) findet eine Differenzierung hinsichtlich des Ganztags statt (auch auf Meso- und Exosystemebene),
- Auf der Ebene des Mesosystems (Subcluster Elternarbeit) bleibt der spezifische Bezug der Elternarbeit zum Ganztag zu vage, die Auswirkungen werden nicht deutlich herausgearbeitet,
- Die Kooperation zwischen Schule und einer Jugendfreizeitstätte findet nur auf der Exosystemebene, nicht auch auf der Mesosystemebene statt.

Methoden:

- Fragebogen bzw. Interviewleitfaden,
- Ein lückenhaftes Quellenverzeichnis,
- Benutzte Quellen werden im Text nicht explizit erwähnt.

Resümee:

- Eine Beantwortung der Untersuchungsfrage findet nicht statt,
- Überwiegend liegen deskriptive Textpassagen vor, die z. T. zu wenig Analysegesichtspunkte enthalten, die versuchen, den Bezug zum Ganztag zu verdeutlichen,
- Bei einigen Analyseschwerpunkten bleibt der Bezug zum Ganztag zu vage. Die Bezüge zum Schulprofil bleiben zu isoliert stehen,

- Ausgehend von den vorausgehenden Beschreibungen ergeben sich nicht immer nachvollziehbare Schlussfolgerungen.

7.8.2.2 Schulprofilanalyse II

Thema: Gewaltprävention – Streitschlichter und Mus-e Projekt

B: Thematische Analysen

Aufbau der Arbeit:

- Das Deckblatt ist vollständig (Angaben zu Datum und Ort fehlen),
- Inhaltsverzeichnis ist logisch gegliedert,
- Logische und vollständige Kapiteleinteilung,
- im Schlussteil ist der Bezug zur Fragestellung hergestellt,
- Alphabetisch geordnetes Literaturverzeichnis ist vorhanden.

Fragestellung:

- Ist konkretisiert, der Vergleich des Mus-e und des Streitschlichter-Projektes in Bezug auf die Effektivität in der Gewaltprävention ist vorgenommen worden.

Bedeutungseinordnung:

- Der Analyseaspekt hat profilbestimmende Bedeutung,
- Der Zweck der Arbeit ist, aufzuzeigen, wie Schule im Allgemeinen und im Speziellen die Praktikumsschule II auf das Problem der hohen und zunehmenden Gewaltbereitschaft von Kindern reagieren könnte und wie sie reagiert,
- Zudem könnte die Arbeit auch noch ein Anreiz sein, das Streitschlichterprogramm wieder aufzunehmen. Somit ist eine Interessensbeteiligung des Kollegiums, des Rektorats und der Eltern gegeben.

Sozialökologisches Modell:

- Alle Analyseebenen sind berücksichtigt und die Sachverhalte entsprechend richtig eingeordnet worden,
- Aspektemischung liegt nicht vor,
- Auf der Ebene des Mikrosystems (räumlich) liegen Grundrisszeichnungen des Schulhofs und aller Stockwerke vor, ohne dass die Bedeutung dieser Kartierungen im Hinblick auf die Untersuchung/Fragestellung deutlich wird.

Methoden:

- Dokumentenanalyse,
- Expertengespräche: Eine methodische Erweiterung auf Lehrer- und Schülerbefragungen hätte sich angeboten, ebenso Beobachtungsphasen (teilnehmend oder nicht teilnehmend),
- Empirisch nicht eingebettete Aussagen („eingeschränkte Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten und [...] Mangel an Freizeitmöglichkeiten"; „anregende Lernumgebung", "kreative Freizeitgestaltung") bleiben hypothetisch, vorausgehende Darstellungen geben keinen Hinweis auf diese Analyse (z. T. sind sie sogar konträr).

Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage:

- Dadurch, dass die Fragestellung nicht eindeutig im Hinblick auf eine empirische Untersuchung ausformuliert ist, wirken die Argumentationen und Analysen z.T. etwas schwammig.

7.8.2.3 Schulprofilanalyse III

Thema: Lernmaterialien im Mathematikunterricht

B. Thematische Analysen

Aufbau der Arbeit:

- Das Thema Lernmaterialien wird allgemein und in Bezug auf den Mathematikunterricht referiert, nicht aber im Hinblick auf das Schulprofil,
- Nahezu keine Angaben über die Praktikumsschule III,
- Keine Analyse der Lernmaterialien im Mathematikunterricht als profilbestimmenden Aspekt für die Praktikumsschule III,
- Seitenzahlen fehlen,
- Seitenzahlen im Inhaltsverzeichnis fehlen,
- Kein Resümee.

Fragestellung:

- Eine konkrete Fragestellung ist nicht ausformuliert,
- Keine Verbindung von Thema und Schulprofil,
- Keine Angaben über die methodische Bearbeitung des Themas.

Bedeutungseinordnung:

- Lernmaterialien werden im Zusammenhang mit der unsystematischen Beobachtung von Schüleraktivitäten als bedeutsam analysiert,
- Kein Bezug, inwiefern schulinterne oder - externe Personen Interesse an der Aufbereitung dieses Themas hätten oder hatten.

Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner):

- Es wird keine Analyseebene des sozialökologischen Modells Bronfenbrenners berücksichtigt,
- Begriffe der Schulprofilanalyse (Mikro-, Meso- und Exosystem) des sozialökologischen Modells von Bronfenbrenner finden keine Anwendung bei der thematisch enggeführten Fragestellung,
- Der optische Eindruck von Schulhof und Klassenräumen gibt kaum Aufschluss darüber, in welcher Weise die Räumlichkeiten optimal genutzt werden können bzw. worin Verbesserungsmöglichkeiten bestehen.

Methoden:

- Keine empirisch angelegte Untersuchung, eher eine thematische Hausarbeit,
- Unstrukturierte Beobachtungen,
- Nur Literaturangaben, keine weiteren Zitate vorhanden,
- Keine weiteren Quellenangaben.

Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage:

- Ein zusammenfassendes Resümee ist nicht vorhanden.

7.8.2.4 Schulprofilanalyse IV

Thema: Offener Unterrichtsbeginn

B. Thematische Analysen

Aufbau der Arbeit:

- Auf dem Deckblatt fehlen Angaben zur Universität, zum Fachbereich, zum Namen des betreuenden Dozenten, zum Namen der Schule, Ort und Datum (Monat und Jahr),
- Inhaltsverzeichnis ist logisch gegliedert,
- In der Gliederung werden nicht alle Aspekte berücksichtigt. Dies ist in erster Linie ein Problem der nicht explizierten Fragestellung,
- In der Einleitung wird ein Bezug zum offenen Unterrichtsbeginn hergestellt. Weiterhin wird auf die schwierige Literaturlage zum Thema hingewiesen,
- Die Struktur der Arbeit wird dargestellt,
- Ein alphabetisch geordnetes Literaturverzeichnis ist vorhanden. (Rückgriff auf und Benennungen von Quellen innerhalb des Textes),
- Es sind nur wenige Literaturangaben vorhanden.

Fragestellung:

- Das Thema der Arbeit „Eine Grundschule als Ganztagschule – Warum?“ ist keine empirisch bearbeitbare Fragestellung. Eine Engführung auf die Frage „Welche Bedingungen des schulischen Umfeldes der Praktikumsschule IV führten zur Einführung des Offenen Unterrichtsbeginns?“ hätte sich bearbeiten lassen,
- Ergebnisse in Bezug zur Fragestellung sind nicht vorhanden.

Bedeutungseinordnung:

- Die Schule richtet sich durch das Ganztagsangebot auf die Bedingungen im Umfeld ein,
- Zweck der Arbeit: Nachzeichnung des Entwicklungsprozesses,
- Interesse an der Untersuchung bestand auf Seiten des Kollegiums.

Sozialökologisches Modell:

- Nicht alle Ebenen des Analysemodells sind berücksichtigt worden,
- Nur das Mikrosystem „situativ“ wird aufgenommen,
- Begründungsversuche zu einer fehlenden Berücksichtigung von Mikrosystem (personell und räumlich), Meso- und Exosystem werden nicht unternommen,
- Die Bedeutungen der räumlichen Gegebenheiten und der personellen Ausstattung sind im Hinblick auf die Fragestellung/Thema nicht richtig verstanden worden. (Die Schüler haben keine identische räumliche Umgebung, weder in der Schule (verschieden große Räume) noch in ihrer häuslichen Umgebung (unterschiedliche Wohngegenden),
- Situative und räumliche Aspekte werden teilweise in der Zuordnung verwechselt,
- Teilweise liegen Aspektenmischungen innerhalb der Gliederungspunkte 4.3.2 (situativ und räumlich) vor. Die „Darstellung des Schulumfeldes“ ist daher nicht die passende Überschrift für die Reaktionen der Schule auf die situativen Gegebenheiten.

Methoden:

- Nicht-teilnehmende Beobachtung,
- Nicht standardisierte Dokumentenanalysen,
- vermutlich Expertengespräche (Fragebogen bzw. Interviewleitfaden im Anhang),
- Angemessene Methodenwahl, aber unbegründet,
- Interviews mit Lehrern, Schülern und Eltern hätten die Ergebnisse absichern können.

Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage:

- Ein zusammenfassendes Resümee ist nicht vorhanden,
- Es findet weniger eine Analyse statt, als vielmehr eine Prozessbeschreibung,
- Die Fragestellung bzw. implizite Fragestellung ist nicht erschöpfend beantwortet.

7.8.2.5 Schulprofilanalyse V (Koproduktion)

Thema: Gemeinsamer Unterricht an der Praktikumsschule V

B. Thematische Analysen

Aufbau der Arbeit:

- Im Aufbau der Arbeit ist eine logische Struktur erkennbar,
- Die Arbeit ist aber eher zum Thema „GU am Beispiel der Praktikumsschule V“ als zum Thema „GU als profilbestimmender Aspekt der Praktikumsschule V“ verfasst worden,
- Das Verhältnis von thematischer Bearbeitung des GU allgemein und dem GU in Zusammenhang mit der Praktikumsschule V ist damit nicht so weit ausdifferenziert, wie das Thema erwarten lässt,
- Eine Unterteilung des Kapitels „Auswertung der Daten“ in „Schüler/innen“ und „Sonderpädagoge/in“ ist notwendig, da im zweiten Teil viele neue Aspekte genannt werden, die allein aus den Tabellen nicht ersichtlich werden,
- Das methodische Vorgehen wird erläutert.

Fragestellung:

- Die Formulierung einer Fragestellung bleibt zu unkonkret,
- Erläuterungen der methodischen Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung werden nur innerhalb der Einleitung gegeben,
- Das abschließende Resümee ist bezogen auf die ausgearbeitete inhaltliche Dimension gut, aber im Hinblick auf fehlende zentrale Aspekte innerhalb der Arbeit unvollständig,
- Die Ausführungen zu den Organisationsstrukturen bleiben auf die personelle Verteilung und Zuständigkeit der integrativ beschulten Kinder reduziert,
- Es gibt keine Aussage darüber, inwiefern der GU ein profilbestimmender Aspekt der Praktikumsschule V ist.

Bedeutungseinordnung:

- Es gibt nur indirekte Hinweise auf die Bedeutung der Untersuchung,
- Inwiefern der Analyseaspekt profilbestimmende Bedeutung hat, wird ebenso wenig deutlich wie das schulinterne oder -externe Interesse an der Aufbereitung dieses Themas.

Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner):

- Explizit wird nur das Makrosystem berücksichtigt, indirekt werden die personelle und situative Umgebung des Mikrosystems und Teilaspekte des Meso- und des Exosystems genannt,
- Analysen auf der Ebene des Mikrosystems werden hinsichtlich räumlicher und situativer Aspekte nicht durchgeführt.

Methoden:

- Außer einer Dokumentenanalyse von GU-Betreuungsplänen wurden in der Untersuchung keine weiteren empirische Methoden verwendet,
- Literaturangaben sind vorhanden,
- weitere Quellen sind nicht angegeben.

Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage:

- Das abschließende Resümee entspricht den Vorüberlegungen der Arbeit, nicht aber der Zielsetzung einer thematisch orientierten Schulprofilanalyse,
- Das abschließende Resümee fasst alle wesentlichen inhaltlichen Dimensionen zusammen; im Hinblick auf die Beantwortung zentraler Aspekte vor dem Hintergrund möglicher spezifizierter Fragestellungen zum Thema GU bleibt es dagegen unvollständig.

7.8.2.6 Schulprofilanalyse VI

Thema: Schulprofilanalyse: Aktivitätsprofil der Schülerinnen des 3. Jahrgangs der Praktikumsschule VI unter ausgewählten Aspekten (Geschlecht, Schülerstatus)

B. Thematische Analysen

Aufbau der Arbeit:

- Das Deckblatt ist übersichtlich und nahezu vollständig (Name des Mentors fehlt),
- Das Inhaltsverzeichnis ist logisch gegliedert, der Aspekt des Geschlechts und des Schülerstatus hätte noch als Gliederungspunkt ausdifferenziert werden können,
- Es liegt unter den Gliederungspunkten keine Aspektemischung vor,
- Es ist weder ein Literatur- noch ein Quellenverzeichnis vorhanden.

Fragestellung:

- Das Thema „Aktivitätsprofil der Schülerinnen des 3. Jahrgangs der Praktikumsschule VI unter ausgewählten Aspekten (Geschlecht, Schülerstatus)“ ist in dieser Form keine Fragestellung für eine empirische Untersuchung. Auf das Thema gibt es daher nur eingeschränkte Antwortmöglichkeiten,
- Interessant und ergänzenswert wäre eine Klärung der Frage, ob die Schule erstens die Absicht hat, neue Arbeitsgemeinschaften anzubieten und zweitens, welche Arbeitsgemeinschaften bereits angeboten werden.

Bedeutungseinordnung:

- Der Aspekt hat profilbestimmende Bedeutung, die Art der Bedeutung müsste aber in der Arbeit noch stärker herausgestellt werden,

- Zweck der Arbeit: Die Ergebnisse der Arbeit können herangezogen werden, wenn Arbeitsgemeinschaften gebildet werden sollen. Sie ist ein Beispiel dafür, wie stichhaltige Informationen durch eine Fragebogenaktion in sämtlichen Jahrgangsstufen gewonnen werden können. In dieser Hinsicht ist der Arbeit aber kein Hinweis zu entnehmen, ob Kontakt zum Lehrpersonal oder zum Rektorat aufgenommen wurde.

Sozialökologisches Modell:

- Keine Analyseebene ist berücksichtigt worden. Alle Systemebenen hätten auch unter einer differenzierten Fragestellung Berücksichtigung finden können, gerade auch im Hinblick auf die Einordnung der Bedeutung dieser Untersuchung im Kontext der Einzelschule und Einzelschulentwicklung.

Methoden:

- Schülerfragebogen,
- Die Wahl der Methode (standardisierter Fragebogen) ist dem Untersuchungsziel angemessen, die Durchführung der Interviews plausibel,
- Die Arbeit selbst sowie die Auswertung der Fragebögen sind sehr umfangreich,
- Insgesamt müsste deutlicher herausgestellt werden, in welcher Weise dieses Aktivitätsprofil die Schule in ihrer Profilentwicklung beschreibt oder welche Anregung daraus hervorgehen kann. Es wäre z.B. interessant gewesen zu überlegen, ob die Untersuchungsergebnisse über die Aktivitäten von Schülern in das Schulprogramm aufgenommen werden sollten,
- Die Wahl eines Schülerfragebogens als Methode ist im Hinblick auf die Authentizität der Schülerinteressen angemessen. Weiterführend hätte die Vorlage der Ergebnisse bei der Schulleitung für die weitere Planung von Arbeitsgemeinschaften herangezogen werden können,
- Es fehlt eine Begründung für die Anlage der Interviewdurchführung: Warum sind immer 4 Kinder (Gruppenbefragung) und nicht jedes einzeln befragt worden? Wäre dadurch nicht die Gefahr der gegenseitigen Beeinflussung der Kinder verringert worden?

Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage:

- Im Resümee finden sich in Kürze eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und eine Empfehlung für die Einrichtung von bestimmten Arbeitsgemeinschaften,
- Der Schlussteil ist zu kurz, so dass der Bezug zur Fragestellung nicht noch einmal abschließend hergestellt wird,
- Es wird nicht deutlich, inwiefern das Aktivitätsprofil der Schüler Einfluss auf das Schulprofil der Grundschule hat oder haben könnte.

7.8.2.7 Schulprofilanalyse VII

Thema: „Arbeitsmittel in der Grundschule“ Besondere Berücksichtigung der Arbeitsmittel der Klasse 3c der Praktikumsschule VII

B. Thematische Analysen

Aufbau der Arbeit:

- Die Gestaltung des Deckblatts ist übersichtlich (es fehlen Angaben zu Datum, Ort, Universität),
- Das Inhaltsverzeichnis ist logisch aufgebaut,
- Die Einteilung der Kapitel ist logisch gegliedert und vollständig,
- Der theoretische Hintergrund wird interessant dargelegt, ist allerdings als Einführung zu lang,
- Ein alphabetisch geordnetes Literaturverzeichnis ist vorhanden, das in Bücher und Zeitschriften unterteilt.

Fragestellung:

- Eine konkrete Formulierung einer Untersuchungsfragestellung und/oder ein Problemaufriss liegen nicht vor,
- Im Text sind keinerlei Hinweise auf das Vorgehen bei der Bearbeitung der Fragestellung zu finden,
- Eine Darstellung der Ergebnisse erfolgt aufgrund der fehlenden Fragestellung nur in Teilbereichen,
- Schulprofilanalytische Aspekte des Themas werden nicht berücksichtigt.

Bedeutungseinordnung:

- Die Aktualität des Themas ist groß und von nachhaltigem Interesse
- Es gibt keinen Hinweis darauf, wer welches Interesse an der Bearbeitung des Themas hat

Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner):

- Keine der möglichen Analyseebenen findet Berücksichtigung,
- Das spezifische Problem ist nicht mit Hilfe des heuristischen Modells erarbeitet worden,
- Situative und räumliche Aspekte werden vermischt.

Methoden:

- Es handelt sich um keine standardisierte Form der Dokumentenanalyse,
- Weitere empirische Untersuchungsmethoden finden keine Anwendung,
- Die Untersuchung hätte durch Schüler- und Expertenbefragung (Lehrer) sinnvoll ergänzt werden können,
- Schulprofilanalytische Aspekte des Themas werden nicht berücksichtigt
- Ein Quellenverzeichnis ist vorhanden,
- Rückgriffe auf Referenzliteratur sind innerhalb des Textes vorhanden und kenntlich gemacht.

Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage:

- Ein resümierendes Schlusskapitel bzw. eine Ergebnisdarstellung, in dem Bezug zur Ausgangsfrage und zu Methodenwahl Bezug genommen wird, ist nicht vorhanden, lediglich ein Fazit, das versucht, die Bedeutung der Arbeit hervorzuheben (Hinweis auf das Problem der fehlenden Fragestellung),
- Im Fazit (unter Punkt 4) wird nicht diskutiert, in welcher Form die Arbeitsmittel schulprofilbildende Funktion haben oder haben könnten.

7.8.2.8 Schulprofilanalyse VIII

Thema: Schulprofilanalyse – Verkehrsunterricht

B. Thematische Analysen

Aufbau der Arbeit:

- Das Deckblatt ist übersichtlich gestaltet, die Angaben bis auf Ort und Datum korrekt,
- Das Inhaltsverzeichnis ist logisch gegliedert, ebenso die Kapitel,
- Eine Einleitung, eine Abschlussresümee wie auch eine Reflexion fehlen (Hinweis auf das Problem der fehlenden Fragestellung),
- Ein alphabetisch geordnetes Quellen- und Literaturverzeichnis liegt vor.

Fragestellung:

- Keine konkrete Formulierung des Interesses, der Problemstellung bzw. Fragestellung,
- Keine Hinweise auf das methodische Vorgehen bei der Beantwortung,
- Eine Ergebnisdarstellung bzw. -zusammenfassung ist nicht vorhanden.

Bedeutungseinordnung:

- Kein Hinweis auf eine schulprofilbestimmende Bedeutung des Themas,
- Kein direkter Hinweis darauf, wer Interesse an der Bearbeitung haben könnte (Polizei, Eltern, Schulleitung?),
- Das Thema der Arbeit ist aktuell und eine Bearbeitung notwendig.

Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner):

- Es liegen durchweg Aspektemischungen vor, da auf der Ebene des Mikrosystems nicht zwischen räumlicher, personeller und situativer Umgebung differenziert wird,
- Die Aufgabenstellung ist nur z.T. erfüllt, da eine Analyse des Ist-Zustandes nur marginal vorgenommen wird,
- Die Ausführungen beziehen sich zumeist nur auf das Thema, die Schule selbst und ihre Bedingungs-feld finden kaum Berücksichtigung,
- Die Schule und die spezifischen Bedingungen waren zwar der Anstoß für die thematische Bearbeitung, werden selbst aber nicht in angemessener Weise in die Analysen miteinbezogen.

Methoden:

- Nicht standardisierte Dokumentenanalysen,
- Expertengespräche,
- Fragebögen an Schüler/Lehrer hätten erwogen werden können,
- Die Methodenwahl wird nicht begründet, aber passend zum Thema,
- Die Perspektive der Schüler hätte zumindest explorativ erfasst werden können. Die Untersuchung hätte von Kinderbeispielen bzw. -ideen ausgehen können, um auf Probleme der Schulwegsicherheit aufmerksam zu machen.

Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage:

- Eine resümierende Ergebnisdarstellung ist nicht vorhanden (Hinweis auf das Problem der fehlenden Fragestellung).

7.8.2.9 Schulprofilanalyse IX

Thema: Lässt sich die Kooperation zwischen Eltern und Lehrern an der Praktikumsschule IX optimieren?

B. Thematische Analysen

Aufbau der Arbeit:

- Es sind gute Vorüberlegungen zur Strukturierung der Arbeit erkennbar,
- Es wird eine Klärung von Formalien vorgenommen und ein Überblick über die Gliederung der Arbeit gegeben,
- Im einleitenden Teil häufen sich subjektive Wertungen und Annahmen,
- Das Verhältnis von Analyse der Praktikumsschule IX und Verbesserungs- bzw. Optimierungsvorschlägen ist zu Ungunsten der Analyse unausgeglichen,
- Ein Literaturverzeichnis ist vorhanden (keine eigene Seite).

Fragestellung:

- Es gibt keine konkrete Formulierung einer Fragestellung bzw. einer Problemstellung,
- Es liegen nur grobe Hinweise zum Vorgehen bei der Bearbeitung der Aufgabe im vorangestellten Vorwort vor, aber nicht mehr innerhalb des nachfolgenden Textes,
- Ein abschließendes, zusammenfassendes Resümee liegt vor, nicht aber eine zusammenführende Beantwortung der Fragestellung.

Bedeutungseinordnung:

- Es liegen nahezu keine Hinweise dafür vor, inwiefern der Analyseaspekt profilbestimmende Bedeutung für die Praktikumsschule IX hat,
- Hinweise auf schulinterne oder -externe Personen, die Interesse an der Aufbereitung dieses Themas hätten oder hatten, liegen ebenfalls nicht vor.

Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner):

- Die räumliche, personale, situative Umgebung und z. T. das Mesosystem wurden angeschnitten, nicht aber explizit und systematisch unter der Fragestellung als Analyseinstrumentarium genutzt (z.B. fehlen jedwede Angaben zur personellen Umgebung),
- Die Orientierung am Modell von Bronfenbrenner ist insgesamt zu inkonsistent, nur im ersten Teil zeigen sich Anlehnungen, die aber lückenhaft und z.T. unkorrekt vorgenommen werden.

Methoden:

- Es wurden keine empirischen Methoden zur Beantwortung der Untersuchung benutzt,
- Es handelt sich um eine reine thematische Arbeit (ähnlich klassischen Hausarbeiten),
- Weitere Quellen sind im Text oder im Anhang nicht aufgeführt.

Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage:

- Im Resümee sind die wesentlichen Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst

- Eine Auswertung (empirisch) gewonnener Daten liegt aufgrund fehlender Fragestellung nicht vor,
- Der Bezug zur Praktikumsschule IX wird nicht unter dem Fokus der Profilbildung hergestellt,
- Die genannten Verbesserungsvorschläge sind auf jede beliebige Schule anwendbar, d.h., ohne Bezug zur Praktikumsschule und daher zu allgemein und ohne Relevanz für das Schulprofil (pädagogische bzw. erzieherische Intentionen werden unsystematisch und unstrukturiert aufgezählt: Gespräche, Hausbesuche, Diskussion von Unterrichtskonzepten; Beratungen über Fördermöglichkeiten durch die Eltern).

7.9 Vergleichende und zusammenfassende Auswertung und Interpretation der Einzelergebnisse

7.9.1 Vergleichende Auswertung und Interpretation der Einzelergebnisse zu Analyseeinheit B

In der Analyseeinheit B erfolgt die Auswertung und Interpretation der einzelnen studentischen Arbeiten unter den folgenden sechs Kategorien und Subkategorien:

1. Aufbau der Arbeit

Über eine Erfassung der formalen Gestaltung der Arbeiten hinaus findet in dieser Kategorie auch eine Analyse auf inhaltlicher und sachlogisch-systematischer Ebene im Überblick über die gesamte Arbeit statt. Dabei stehen die folgenden Aspekte im Vordergrund:

- Logisch-systematische Gliederung des Inhaltsverzeichnisses
- Logische und vollständige Kapiteleinteilung
- Stringenz der Argumentation

2. Fragestellung

In dieser Kategorie wird insbesondere die Bedeutung einer (wissenschaftlichen) Fragestellung im Hinblick auf die Methodenwahl und -begründung sowie deren Beantwortung unter nachstehenden Kriterien fokussiert:

- Konkretion der Fragestellung bzw. Ausführungen zur Problemdarstellung
- Vorüberlegungen und methodische Vorgehensweise bei der Bearbeitung und Beantwortung der Fragestellung
- Umfang/Detailliertheit der Ergebnisdarstellung in Bezug auf die Fragestellung/ Problemdarstellung

3. Bedeutungseinordnung

In dieser Kategorie wird anhand nachfolgender Aspekte untersucht, in welcher Weise die thematischen Analysen hinsichtlich der Bedeutung für das Gesamtprofil eingeordnet wurden:

- profilbestimmende Bedeutung der einzelnen Analyseaspekte
- Interessengeleitet durch Beteiligte (auch Schulleitung, Mentoren, etc.)
- Zielsetzung der Arbeit

4. Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner)

In dieser Kategorie wird der Frage nachgegangen, ob

- alle Analyseebenen des heuristischen Analysemodells berücksichtigt wurden und
- entsprechend des Untersuchungsziels thematisch ausdifferenziert worden sind

5. Empirische Methoden

In dieser Kategorie wird insbesondere die methodische Spezifizierung, die sich durch die thematische Engführung der einzelnen Untersuchungen ergeben hat, unter nachfolgenden Kriterien ausgewertet:

- Methodenwahlentscheidung (Interview/Expertengespräch, Fragebogen, Schulprogramm/Inhaltsanalyse, Beobachtung, Soziometrische Verfahren)
- Abstimmung des Untersuchungsinstruments auf Befragte und/oder Beobachtete
- Zielangemessenheit der gewählten Methode?
- Bedeutung der eigenen Meinung (Normativität) im Verhältnis zur empirischen Datenanalyse

6. Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage

In dieser Kategorie wird unter nachstehenden Kriterien untersucht, ob und inwieweit eine Auswertung der Ausgangsfrage vorgenommen wurde:

- Herstellung eines Zusammenhangs zwischen Thema und Profilbildung der Schule
- Findet eine systematische Auswertung auf Grundlage der ermittelten Daten statt?
- In welcher Weise wird vor dem Hintergrund der ausgewerteten Daten die Ausgangsfrage beantwortet?

7.9.1.1 Aufbau der Arbeit

Formal erfüllen die vorliegenden Arbeiten einen Mindeststandard hinsichtlich der Deckblattgestaltung, der Anlage eines Inhaltsverzeichnisses, einer systematischen Gliederung, der Anlage einer Bibliographie und, von einer Ausnahme abgesehen (Arbeit III), einer durchgehenden Angabe der Seitenzahlen. Das Deckblatt liegt jedoch nur bei zwei Arbeiten (I und VI) fehlerfrei bzw. vollständig vor, alle anderen sind lückenhaft hinsichtlich der Nennung von Ort und Datum oder Universität und Fachbereich. Inhaltsverzeichnisse sind jeder Arbeit vorangestellt, die sowohl formalen als auch logisch-systematischen Ansprüchen genügen. In inhaltlicher Hinsicht sind einige Arbeiten um einzelne Kapitel (I, Kapitel Schulgebäude), differenziertere Analysen (III, Analysen der Lernmaterialien im Hinblick auf das Schulprofil), subthematischen Ausdifferenzierungen (V, personelle Ausdifferenzierung der Datenauswertung in Schüler und Lehrer) und Rahmungen (IX, fehlende Einleitung, Resümee und Reflexion) zu ergänzen. Mit einer Ausnahme (Arbeit VI) verfügen alle Arbeiten über eine Bibliographie. Abgesehen von einer Arbeit (IV) gelingt die Verwaltung von Fußnoten problemlos und weist darauf hin, dass der Umgang mit einem Textverarbeitungsprogramm kaum mehr auf Schwierigkeiten stößt.

In allen vorliegenden Arbeiten setzen sich die Studierenden umfänglich mit ihren selbst gewählten Themen auseinander. Dabei steht die jeweilige Stringenz der Argumentation in direkter Abhängigkeit von der Anlage der Untersuchung als

1. eher detaillierte Untersuchung eines Themenbereichs im Sinne klassischer Hausarbeiten (vgl. Arbeit III)
oder
2. Versuch, mit Hilfe empirischer Methoden eine spezifizierte Fragestellung zu untersuchen und zu beantworten (vgl. Arbeiten II und VI).

Zwischen diesen Polen (thematisch vs. empirisch) möglicher Bearbeitungsformen sind alle untersuchten studentischen Arbeiten einzuordnen. Zwei der angefertigten Arbeiten (III und IX) orientieren sich weder am sozialökologischen Modell noch an den Kriterien eines empirisch angelegten Forschungsprozesses. In diesen Arbeiten wird möglichst umfangreich versucht, einen Themenbereich darzustellen bzw. systematisch zu erschließen, ohne jedoch einer beantwortbaren Fragestellung nachzugehen. Weitere zwei Arbeiten (II und VI) sind in der Tendenz wie empirische Untersuchungen angelegt (Thema, Fragestellung, theoretische und empirische Einbettung, Methodenwahl und Methodenbegründung, Auswertung der ermittelten Daten, Interpretation der Ergebnisse), ohne jedoch in vollem Umfang den Kriterien einer empirischen Untersuchung (qualitativ wie quantitativ) entlang dem Forschungszyklus zu entsprechen. Innerhalb dieser Spannweite sind zahlreiche Mischformen zu finden, in der – ähnlich der Gauß'schen

Normalverteilung – eine Häufung zwischen den Polen möglicher Bearbeitungsformen festzustellen ist. Im Zusammenhang mit dieser „Normalverteilung“ fällt auf, dass die Stringenz der Argumentation, die Plausibilität des Untersuchungsablaufs zunimmt, je konsequenter diese am heuristischen Analysemodell und/oder dem Forschungszyklus entlang entwickelt wurde (vgl. Arbeiten II und VI).

7.9.1.2 Fragestellung

Alle vorliegenden und nachstehend aufgeführten Arbeiten erfassen Teilaspekte des gesamten Schulprofils und entsprechen der äußeren Form nach der Aufgabenstellung, die darin bestand, eine thematische Schulprofilanalyse anzufertigen. Im Einzelnen wurden folgende Arbeitstitel bzw. thematische Rahmungen erstellt:

Arbeit I: Eine Grundschule als Ganztagschule – Warum?

Arbeit II: Gewaltprävention – Streitschlichter und Mus-e Projekt

Arbeit III: Lernmaterialien im Mathematikunterricht (Koproduktion)

Arbeit IV: Offener Unterrichtsbeginn

Arbeit V: Gemeinsamer Unterricht an der Praktikumsschule V

Arbeit VI: Aktivitätsprofil der Schülerinnen des 3. Jahrgangs der Praktikumsschule IV unter ausgewählten Aspekten (Geschlecht, Schülerstatus)

Arbeit VII: „Arbeitsmittel in der Grundschule“ – Besondere Berücksichtigung der Arbeitsmittel der Klasse 3c der Praktikumsschule VII

Arbeit VIII: Schulprofilanalyse – Verkehrsunterricht

Arbeit IX: Lässt sich die Kooperation zwischen Eltern und Lehrern an der Praktikumsschule IX optimieren?

Bei zwei von neun Themen enthält der Titel eine Frage (Arbeiten I und IX). Eine von beiden fällt durch die Frage „warum?“ aus dem Rahmen der Beantwortbarkeit wissenschaftlicher Forschung. Die zweite Fragestellung fokussiert mit der Frage zwar einen engeren Gegenstandsbereich, antizipiert aber in der Frageform eine Längsschnittuntersuchung, die weder beabsichtigt noch zu bewältigen ist. Die Umformulierung in „Welche Kooperationsformen könnten aus Sicht der Lehrer (Eltern, Schulleitung) die Kooperation zwischen Eltern und Lehrern an der Praktikumsschule optimieren?“ könnte das Untersuchungsvorhaben präzisieren wie auch die Frage nach geeigneten Untersuchungsmethoden einschränken. Bis auf die Themen „Aktivitätsprofil der Schülerinnen des 3. Jahrgangs der Praktikumsschule IV unter ausgewählten Aspekten (Geschlecht, Schülerstatus)“, in dem schon eine Einschränkung des Untersuchungsgegenstandes erfolgt, und dem Thema „Gewaltprävention – Streitschlichter und Mus-e Projekt“ (Arbeit II), aus dem auf eine mögliche Vergleichsuntersuchung geschlossen

werden kann, geben alle weiteren nur den thematischen Rahmen für eine noch auszuarbeitende spezifische Fragestellung an.

Die Konsequenzen aus den zumeist fehlenden oder nicht explizierten Untersuchungsfragestellungen erstrecken sich im Hinblick auf

- die Beantwortung der Fragestellung,
- die Einordnung der Bedeutung der Untersuchungsergebnisse (Fazit, Resümee),
- den Kontext aus dem die Fragestellung gewonnen worden ist,
- weitere Fragestellungen

über die gesamten Argumentationsverläufe der Arbeiten.

Besonders auffällig wird dies in den Arbeiten (I, III, VII, VIII und IX), in denen der Eindruck entsteht, dass die Themen selbst hinreichende Systematisierungsaspekte in Form gegebener bzw. normativer Strukturiertheit enthalten, so dass die Notwendigkeit einer eigenen Perspektivisierung und darin eine zumindest impliziert enthaltene Erkenntnishaltung nicht oder nur randständig in den je eigenen Blick auf den Untersuchungsgegenstand gerückt wird.

7.9.1.3 Bedeutungseinordnung

In vier der vorliegenden Arbeiten (I, II, V und VI) wird die profilbestimmende Bedeutung der eingegrenzten Themen expliziert und eine Einordnung des Themas in die Gesamtentwicklung des Einzelschulprofils vorgenommen. In zwei Arbeiten (III und VII) liegt dieser Zusammenhang nur implizit vor und ist nur im Kontext der Gesamtargumentation über die Bedeutung der Untersuchung als solcher zu rekonstruieren. Allein den Arbeiten VIII und IX sind keine Hinweise über eine Abhängigkeit der Wahl des Einzelthemas von den besonderen Entwicklungsbedingungen der Einzelschule zu entnehmen.

Alle bearbeiteten Themen zeichnen sich dadurch aus, dass sie in der schulpädagogischen Diskussion – in der Schule selbst wie auch in der universitären Lehrerbildung – von hoher Aktualität sind. Allerdings korrespondiert diese Aussage über die Aktualität der Themenwahl mit dem Interesse der Beteiligten (Schulleitung, Mentoren, etc.) nur in den Angaben dreier Arbeiten (II, IV und VII) explizit. Die Auswertung der übrigen Arbeiten lassen in dieser Hinsicht keine Schlussfolgerungen zu. Da aber alle studentischen Arbeiten im Kontext der Kooperation mit den Mentoren erfolgten, ist berechtigterweise anzunehmen, dass die dokumentierte Unterstützung seitens der Mentoren nicht durch Desinteresse geleitet war.

Insgesamt erfüllen die einzelnen Arbeiten die jeweiligen Zielsetzungen im selbstgesteckten Rahmen der Erarbeitung eines spezifischen Themenbereichs. Aus der Initiatorenperspektive, die vorsah, durch das Arrangieren von forschenden Lernprozessen

neue Wahrnehmungsmuster und Erkenntnishaltungen hervorzubringen, ist die Zielsetzung in einem umfassenden Sinn dagegen zu relativieren. Dies geschieht ebenfalls im abschließenden Kapitel 10 (vgl. die Ausführungen in Kapitel 7.8.1) vor dem Hintergrund der Frage nach der Form und der inhaltlich-strukturellen Ausrichtung didaktischer Intervention.

7.9.1.4 Sozialökologisches Modell (Bronfenbrenner)

Mit dem Übergang zur Pilotphase V (Textkorpus III) ist eine Anpassung des sozialökologischen Analysemodells an thematische Schulprofilanalysen vorgenommen worden. Die damit verbundene Umstellung der Perspektivisierung des Ganzen in unterschiedliche Teilbereiche zog entsprechende Schwierigkeiten in der eigenständigen Übertragung des Modells auf den jeweiligen Einzelfall nach sich (vgl. Handreichung im Anhang).¹⁵¹ Dies wird vor allem daran deutlich, dass in nur drei der neun Arbeiten (I, II und VIII) alle Analyseebenen Berücksichtigung finden. In zwei Arbeiten (IV und IX) wird das Modell benutzt, um detaillierte Angaben zur Schule vornehmen zu können, in einer wird explizit nur auf die Makrosystemebene (V) zurückgegriffen. In drei Arbeiten (III, VI und VII) findet das Modell als Heuristik überhaupt keine Anwendung. Hinweise für und wider die Verwendung des Modells oder die Anwendung für einzelne Aspekte (Verwendung nur einer Systemebene oder nur in Bezug auf die Schule als Ganze) sind den einzelnen Arbeiten nicht zu entnehmen. Anhaltspunkte, die diese Zurückhaltung begründen könnten, liegen möglicherweise in den besonderen Schwierigkeiten der Übertragung und Anwendung des heuristischen Analysemodells auf eine eingeschränkte Fragestellung. Das Analysemodell wird entsprechend nicht als ein bestimmter analytischer und variabler Fokus auf das schulische Praxisfeld verwendet, sondern als Schema der systematischen Erfassung und Aufgliederung eines Einzelschulsystems benutzt, um das Einzelproblem einzuordnen und entsprechend den vorliegenden und auf das Einzelschulsystem bezogenen Systemgrenzen zu analysieren (Arbeiten I, II und VIII). Insofern findet die Dynamik des Modells, je nach Problemlage und Fragestellung Mikro-, Meso- und Exosystem neu und funktional zur gewählten Perspektive zu justieren, nur begrenzt Anwendung und erzeugt entsprechend wenig analytischen Nutzen.

In Zusammenhang mit dem Problem der systemischen Zuordnung steht auch die unterschiedlich differenzierte Darlegung und Analyse des Verhältnisses von Untersuchungsgegenstand (Problem, Fragestellung) und der Bedeutung im und für das Profil bzw. für die Profilierung der Einzelschule. Im Rahmen dieser Verhältnisbestimmung –

¹⁵¹ In welchem Zusammenhang dieses Problem mit der nicht ausdifferenzierten Fragestellung steht, wird im Kapitel 7.9.1.6 ausführlicher diskutiert.

ob unter Nutzung des Analysemodells oder in Absehung davon – erfolgt unterschiedlich differenziert eine Beschreibung des Erkenntnisinteresses, des Kontextes und der theoretischen Bezugsrahmens. Die besonderen Schwierigkeiten der Studierenden in der Darstellung der Untersuchungsrichtung auf der Basis analysierter Problemfelder sind unmittelbar mit der Ausformulierung einer präzisen und empirisch zu bearbeitenden Fragestellung verknüpft (vgl. Kapitel 7.9.1.2).

7.9.1.5 Empirische Methoden

In vier von neun Arbeiten fehlen Hinweise auf das Vorgehen bei der Bearbeitung der Fragestellung gänzlich, obwohl ein Fragebogen konstruiert und eingesetzt wurde (Arbeit I). In drei Arbeiten werden innerhalb des Vorwortes bzw. der Einleitung nur eingeschränkt Hinweise auf das methodische Vorgehen vorgenommen. Lediglich in zwei Arbeiten (Arbeit II und VI) werden diese konkretisiert und in Ansätzen erläutert. Dabei handelt es sich zum einen um ein dokumentenanalytisches Verfahren und ein Experteninterview, zum anderen um standardisierte Schülerfragebögen. In drei Arbeiten fanden Formen nicht-standardisierter Dokumentenanalysen Anwendung (IV, VII und VIII), in zwei Arbeiten (III und IX) fehlt der Rückgriff auf empirische Untersuchungsmethoden, abgesehen von unstrukturierten Beobachtungen (Arbeit III) und einer in Ansätzen vorhandene Orientierung am sozialökologischen Analysemodell (Arbeit IX), gänzlich und beschränken sich auf rein thematisch orientierte Analysen. Wie schon unter Punkt 7.9.1.2 diskutiert, steht die Methodenwahl in unmittelbarer Abhängigkeit von der Entwicklung einer präzisen Fragestellung. Erst mit der präzisen Ausformulierung einer Fragestellung vor dem Hintergrund eines theoretischen Kontextes, in dem diese in Verbindung mit einem entsprechenden Erkenntnisinteresse entwickelt worden ist, kann die Abwägung einer der Fragestellung angemessenen Methode vorgenommen und begründet werden. In den Arbeiten, in denen eine Fragestellung konkretisiert und entsprechend operationalisiert wurde (II und VI), besteht zwischen Erkenntnisinteressen, theoretischer Einbettung, Methodenwahl und -begründung und der Ergebnisdarstellung und -interpretation eine höhere Kohärenz als in den Arbeiten, in denen keine differenzierte Fragestellung erarbeitet wurden. Die Qualität dieser Arbeiten ergibt sich größtenteils aus dem Grad der Ausdifferenzierung des eingegrenzten Themas und zugleich der systematischen Einbettung in den Gesamtzusammenhang der Einzelschulprofile. Insgesamt liegt die Vermutung nahe, dass ein umfassenderes Problem der Studierenden vor allem darin bestand, das systemische Analysemodell entsprechend ihres jeweiligen Themas auszudifferenzieren und anzuwenden und zugleich eine empirische Untersuchung zu entwickeln, zu planen, durchzuführen und auszuwerten. In dem Versuch, zwei Erwartungshaltungen gerecht zu werden, sind beide Bezugsrichtungen nicht konsequent entwickelt worden, so dass es in einer Arbeit IV eher zu einer Nach-

zeichnung des Entwicklungsprozesses als zu einer empirischen Untersuchung über Formen offenen Unterrichts und entsprechenden Bedingungsanalysen gekommen ist und sich Arbeit III weder am Analysemodell, noch am empirischen Vorgehen orientiert.

7.9.1.6 Resümee/Beantwortung der Eingangsfrage

In allen Arbeiten wird ein Resümee mit Bezug auf den selbstgewählten thematischen Rahmen vorgenommen. Lediglich in zwei Arbeiten (II und VI) wird der Versuch unternommen, die ermittelten und ausgewerteten Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage heranzuziehen. In allen weiteren Arbeiten wird der Beantwortung der (nicht explizierten) Fragestellung nur marginale Bedeutung beigemessen. An Stelle einer differenzierten Darstellung der Untersuchungsergebnisse interpretieren die Studierenden nicht untersuchungsimmanent und entsprechend komplexitätsreduzierend, sondern fallen – nahezu automatisch – in eine normative Argumentationshaltung¹⁵² zurück, die eine Komplexitätssteigerung im Sinne einer Produktion von unabsehbaren und unüberprüfbaren Handlungsoptionen normativer Ausprägung nach sich zieht. Sie beschränken sich in den Resümees auf eine Zusammenfassung der Kernaussagen bereits dargelegter Zwischenergebnisse, ohne jedoch auf eine Fragestellung, die in der notwendig expliziten Form zumeist nicht vorliegt, antworten zu können. Dabei verweist die nur eingeschränkte Beantwortung in den Resümees auf den gleichwohl größeren Problemzusammenhang zweier fehlender Routinen

1. in der Anlage, Durchführung und Auswertung von empirischen Untersuchungen und
2. in der empirischen Perspektivisierung der pädagogischen Praxis (im Ggs. zur Handlungsperspektive

hin.

Da im Rahmen der vorliegenden Untersuchung weniger die Qualität der Forschung selbst als vielmehr der Lernprozess im Format des Forschens im Vordergrund steht, ist es unter hochschuldidaktischer Perspektive von entscheidenderer Bedeutung, herauszufinden (vgl. Kapitel 7.9.1.3),

1. wie im einzelnen Lehr-Lernprozesse gestalten werden müssen, um Lehramtsstudierende an die Frage- und Erkenntnishaltung, die mit Prozessen empirischen Forschens koinzidieren, heranzuführen,

¹⁵² Im Kontext der jeweiligen Arbeit erscheinen diese entwickelten Handlungsoptionen für die Autoren als durchaus plausibel und notwendig.

und

2. welche Bedeutung dieser Perspektivenwechsel, der empirische Blick auf die pädagogische Praxis, für die Entwicklung der jeweiligen Frage- und Erkenntnis-haltung, letztendlich für die Reflexionsfähigkeit der Studierenden, haben kann.

Da die Beantwortung dieser Fragen aber nicht direkt aus der Auswertung der Inhaltsanalysen ableitbar ist, kann an dieser Stelle nur auf die weiterführende Diskussion im abschließenden Kapitel 8, in der auch diese beiden Fragen aufgenommen sind, hingewiesen werden.

7.10 Forschendes Lernen. Ein Leitfaden zum Selbststudium (Anhang)

In Abstimmung mit dem MSWF lag die Zielsetzung und Aufgabe der Begleitforschung im Berufspraktischen Halbjahr als „didaktisches Labor“ nicht primär darin, ein Handlungssystem zu entwickeln, das unmittelbar als Folie für künftige schulpraktische Studien (auch landesweit) Verwendung finden sollte. Das Ziel bestand vielmehr darin, didaktische Konstrukte, Lehr-Lernstrategien und Lernumgebungen, instruktive Materialien und Konzepte für vorbereitende bzw. begleitende Werkstattseminare zu entwickeln, die geeignet sind, praktische Erfahrungen mit wissenschaftlichem Wissen zu verknüpfen und den praktischen Umgang mit Theorien und Methoden der am lehrerbildenden Studium beteiligten Wissenschaften in (schul)praktischen Handlungskontexten zu erproben. Das Projekt verfolgte dabei die didaktische Konzeption, diesen Umgang mit Theorien und Methoden als „Forschendes Lernen“ innerhalb dreier Curriculumbausteine zu konkretisieren und am Beispiel der Primarstufenlehrerbildung zu entwickeln.¹⁵³

Exemplarisch für die Entwicklung didaktischer Vorbereitungs- und Begleitmaterialien liegt eine Handreichung für Forschendes Lernen im Curriculumbaustein „Schulentwicklung“ vor, die dem Anhang (Kapitel 11) dieser Arbeit angefügt ist. Diese Handreichung ist auf Grundlage der inhaltsanalytischen Auswertungen¹⁵⁴ der Pilotphasen II

¹⁵³ Dabei bot sich insbesondere die Primarstufenlehrerbildung an, für die sich unter der Idee „Forschenden Lernens“ ein Berufs- und Wissenschaftsbezug hätte herstellen und entwickeln können, der ihr seit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten abgesprochen wird (vgl. Glumpler 1997; 1999). Entgegen der gymnasialen Lehrerbildung, die ihre Wissenschaftlichkeit auf die Fachwissenschaftlichkeit gründet, hat die Lehrerbildung für die Primarstufe und in Teilen auch für die Sek. I eine Art Berufs-Wissenschaftlichkeit nicht ausgebildet, weder in Forschung noch in Lehre.

¹⁵⁴ Wie schon in Kapitel 7.1 ausführlich dargestellt worden ist, stand die Entwicklung dieses Curriculumbausteins „Schulentwicklung“ in der Doppelfunktion der Erschließung eines neuen Themenfeldes in der Lehrerbildung und der Entwicklung einer veränderten (wissenschaftsorientierten) Auseinandersetzung mit schulischer Praxis durch die Initiierung forschender Lernprozesse. Entsprechend dieser Doppelfunktion wurde die inhaltsanalytische Auswertung durchgeführt, die unter der Zielsetzung einer Praxis entwickelnden Forschung auch als Instrument eine methodische Erweiterung bzw. Modifizierung erfährt. Sie steht nicht mehr nur in der Funktion, studentische „Outputs“ bzw. „Learning outcomes“ unter gegebenen Bedingungen zum Zwecke der Lernleistungsmessung zu analysieren und zu dokumentieren, sondern wird

und III, wie sie bisher in Kapitel 7 in Form einer formativ-evaluativen Inhaltsanalyse dargestellt worden ist, insofern als Ergebnis eines längerfristig angelegten Kommunikationsprozesses entstanden.

Für Studierende nachfolgender Pilotphasen bietet sie u.a. Einblick in Arbeitsprozesse, Selbstkorrekturhilfen und Hinweise zur Anwendung des heuristischen Analysemodells. Den Lehrenden stellt sie darüber hinaus Anregungen für die didaktische Aufbereitung der begleitenden Werkstattseminare, Hinweise zu Verständnisproblemen, methodischen Hürden und Veranschaulichungsmaterial zur Verfügung.

Die Handreichung besteht somit aus einer Verknüpfung inhaltsanalytischer Aussagen mit Stellungnahmen, Verweisen und Verbesserungsvorschlägen, die zum Teil in der Auseinandersetzung mit Fragen und Anmerkungen „neuer“ Berufspraktikanten gewonnen wurden. Neben inhaltlichen Hinweisen zu Fragen der Schulentwicklung und der Bedeutung für die Entwicklung von Einzelschulen enthält dieses Studienbegleitheft Praxisbeispiele, an denen ein systemisch-heuristisches Beschreibungs- und Analysemodell erprobt werden kann, sowie eine Studieneinheit über die Entwicklung eines Studienprojektes entlang der Phasen eines Forschungsprozesses.

7.11 Textkorpus IV:

Der Textkorpus IV besteht aus elf Abschlussarbeiten, die im Rahmen des ersten Staatsexamens verfasst und Herrn Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt zur Erstbegutachtung vorlagen. Alle Examenskandidaten haben am Modellprojekt Berufspraktisches Halbjahr teilgenommen. Von den elf vorliegenden Examensarbeiten stammt keine aus der Pilotphase 1, eine aus der Pilotphase 2, zwei stammen aus der Pilotphase 3, zwei aus der Pilotphase 4, drei aus der Pilotphase 5, vier aus der Pilotphase 6.

Die Inhaltsanalysen des Textkorpus IV aus der Pilotphase VI sind die letzten Auswertungen, die im Zusammenhang mit dem Modellprojekt Berufspraktisches Halbjahr vorgenommen wurden. Aufgrund personeller Veränderungen und der ausgelaufenen finanziellen Förderung durch das MSW war das Ende des Modellprojekts bereits nach Pilotphase V im Oktober 2001 anvisiert (vgl. ausführlich in Kapitel 7.4.4). Entsprechende Ankündigungen einer weiteren Fortsetzung fanden nicht mehr statt. Das Zustandekommen der Pilotphase IV geht auf eine geringe Zahl von Studierenden zurück, die das Seminar „Analyse von Schulprofilen“ im Regelstudienangebot besucht und um die Möglichkeit nachgesucht haben, eine empirische Arbeit in diesem Themenfeld anzufertigen. Vor dem Hintergrund der Zielsetzung, unmittelbar im Anschluss an und aufbauend auf das Berufspraktische Halbjahr eine empirische Staatsarbeit zu schreiben, wollten sie die bestehenden Strukturen für eine optimale Betreuung nutzen. Da unter diesem speziellen Fokus eine Vergleichbarkeit der Arbeitsleistung zu den bisherigen Pilotphasen nicht mehr gegeben ist, wird eine inhaltliche Analyse der studentischen Arbeiten aus dieser Pilotphase nicht mehr im ursprünglichen Sinn zum Zweck der Reintegration in den Lernprozess vorgenommen, sondern es erfolgt jeweils eine zusammenfassende Darstellung, die versucht, tragende Aspekte der jeweiligen Staatsarbeit rekonstruktiv in Form von Berichten und Kommentaren zu erfassen. Die sich ergebenden Differenzen zu den vorherigen Arbeiten liegen vor allem in dem wesentlich komplexeren Untersuchungsdesign und einer elaborierteren theoretischen wie empirischen Kontextualisierung des eingegrenzten Themas. Mit der Aufnahme als Pilotphase VI ist es darüber hinaus möglich – zumindest in Ansätzen und von daher in der Tendenz spekulativ – die vorliegenden Arbeiten so zu interpretieren, als wären sie als Teil einer Quasi-Längsschnitt-Untersuchung die Ergebnisse des letzten Messzeitpunktes. Werden die Arbeitsergebnisse in dieser Weise perspektivisiert, ergeben sich für eine retrospektive Bewertung des Praxisstudienkonzepts einige Anhaltspunkte, die im abschließenden Resümee (Kapitel 8) zusammengefasst sind.

7.11.1 Analyseeinheiten und Kategorienbildung

Die zu analysierenden Texte des Textkorpus IV bestehen aus elf zusammenfassenden Darstellungen von elf Examensarbeiten aus den Pilotphasen 2, 3, 4, 5 und 6 des Modellprojekts. Um trotz der vorliegenden und oben beschriebenen Unterschiedlichkeit der Textsorten Vergleiche vornehmen zu können, werden die Untersuchungskategorien des Textkorpus IV denen der Textkörper I, II und III insofern angeglichen, als dass zum einen die zentralen Aspekte der bisherigen Kategorienbildung auch an dieser Stelle Anwendung finden, und zum anderen weitere hinzugefügt, die den Blick auf Schwierigkeiten und Probleme, die anhand bisher vorgenommenen Analysen und Auswertungen herausgearbeitet wurden, für die Frage nach hochschuldidaktischen Interventionen im Lehr-Lern-Prozess öffnen (z.B. die Bedeutung einer konsequenten Orientierung am formalen Forschungsprozess, die Verwendung des sozialökologischen Modells, Begründung der Methodenwahl).

Analyseeinheit 1: Ist die Examensarbeit empirisch angelegt? Die Untersuchung soll Auskunft geben, ob die Auseinandersetzung mit der schulischen Praxis im traditionellen Sinne „nur“ thematisch/analytisch/zusammenfassend bearbeitet wurde oder explizit zu einer Untersuchung mit empirischer Ausrichtung geführt hat.

Analyseeinheit 2: Findet eine konsequente Orientierung am Forschungsprozess statt? Die Bedeutung der Frage nach dem Grad an Orientierung am Forschungsablauf bzw. -verfahren ist vor dem Hintergrund bisher eher zurückhaltender Aufnahme empirischer Forschung in die Lehrerbildung ein Indikator für einen möglichen Perspektivenwechsel, insbesondere im Hinblick auf die „Beforschung“ eigener pädagogischer Praxis.

Analyseeinheit 3: In welchem Umfang ist die Untersuchungsfrage in einem theoretischen Kontext eingebettet? Da sich die Bedeutung bzw. Tragweite einer empirischen Untersuchung erst durch eine Verhältnisbestimmung zur bisherigen Forschung und Theoriebildung ergibt, wird die Beantwortung der Frage ein zentraler Anhaltspunkt für die Bemessung der Qualität der jeweiligen Arbeit sein.

Analyseeinheit 4: Auf welche Methoden empirischer Sozialforschung wird zurückgegriffen? Ein Überblick über die Methodenwahl kann tendenziell ein Hinweis auf die Bedeutungsbeimessung sein. Im Kern geht es hier um die Frage, ob zumeist nur eine Methode

funktional, anwendungsorientiert und nahe dem Alltagsverständnis benutzt oder in Abhängigkeit von der Fragestellung, dem Erkenntnisinteresse und dem Forschungsfeld begründet erwogen wird.

Analyseeinheit 5: Wird die Wahl der Untersuchungsmethode adäquat begründet? Das Niveau der Begründung der Methodenwahl kann Auskunft über die Tragweite der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen von Erkenntnissen, die die Untersuchung eines Forschungsgegenstandes hervorbringen soll bzw. könnte, geben.

Analyseeinheit 6: In welcher Weise wird auf das sozialökologische Analysemodell von Bronfenbrenner zurückgegriffen? Das sozialökologische Modell hatte zunächst im Hinblick auf die Analyse von Schulprofilen (Textkörper I und II) und in der Weiterentwicklung des Modellversuchs im Hinblick auf die Analyse von ausgewählten Schulentwicklungsprozessen (Textkorpus III) die Funktion, systematisch komplexe Zusammenhänge in Abhängigkeit voneinander erfassen und auswerten zu können. In Kombination mit empirischen Untersuchungen erhält das Analysemodell eine stärker strukturierende Funktion im Sinne der Verortung und Sichtbarmachung von Interdependenzen des Untersuchungsgegenstandes innerhalb des Systems Einzelschule. In dieser Analyseeinheit wird zu ermitteln versucht, in welchem Umfang auf diese Funktion zurückgegriffen wird.

Analyseeinheit 7: Welchen Einfluss bzw. welche Bedeutung haben detaillierte Kenntnisse der schulischen Praxis als Forschungsfeld? Dem Modellversuch lag eine integrationstischer Praxis und Theorie verbindender Ansatz zugrunde, der mit den Möglichkeiten experimentierte, Praxis nicht mehr nur als Feld handlungsbezogener Könnensentwicklung, sondern als Gegenstandsfeld für die Gewinnung methodisch abgesicherten Wissens über Ausschnitte der pädagogischen Praxis zu nutzen. Für eine empirische Untersuchung, die insbesondere Möglichkeiten der Praxisentwicklung fokussiert, kann es von Vorteil sein, im Beobachtungsfeld selbst bekannt zu sein, um mögliche Irritation zu vermeiden wie auch über interne Vorgänge, Abhängigkeiten, Entwicklungsverläufe von Schülern und Meinungsbilder informiert zu sein.

Analyseeinheit 8: Wie werden in den Untersuchungen Bezüge zur Berufspraxis hergestellt?

Die Beantwortung dieser Analyseeinheit kann Aufschlüsse darüber geben, ob Studierende sich durch Forschendes Lernen Teilbereiche des Berufspraxisfeldes erschließen können. Dies kann sich möglicherweise in der Themenwahl selbst widerspiegeln, z.B. dadurch, dass bisher unerschlossene Themenfelder oder Themenfelder, die bisher nur an Nützlichkeitserwägungen im Sinne von direkter Umsetzbarkeit in die Schul- und Unterrichtspraxis orientiert waren, bearbeitet werden.

7.11.2 Examensarbeit I

Teilnehmer Pilotphase 2

Thema: Empirische Analyse zu den Auswirkungen von Lernwerkstattarbeit für die Profilbildung der Grundschule Kleine Kielstraße

In der vorliegenden Examensarbeit befasst sich die/der Studierende mit der Untersuchung einer Lernwerkstatt (Praktikumsschule des Berufspraktischen Halbjahres). In dieser empirisch angelegten Fallstudie untersucht sie/er exemplarisch die „Auswirkungen“ der Lernwerkstattarbeit im Hinblick auf die Profilbildung dieser Schule. In kritischer Relativierung der Themenstellung interpretiert er dabei „Auswirkungen“ nicht im Sinne eines kausalanalytischen Modells, sondern lokalisiert die Lernwerkstatt – entsprechend der Bedeutungszumessung im Schulprogramm – in einem systemischen Wechselverhältnis auf unterschiedlichen Systemebenen.

Die Arbeit ist aus dem Kontext des Modellprojekt Berufspraktisches Halbjahr heraus entwickelt worden und stellt damit nicht nur ein bemerkenswertes Beispiel für die Erfolge des Konzepts „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ dar, sondern auch die Bedeutung eines kontinuierlichen Lernprozesses für das Qualitätsniveau der Arbeit.

Nach einer ins Thema einführenden Einleitung, die – berufsbiographisch motiviert – auch die eigenen Motive und Begründungen für die Bearbeitung der Fragestellung reflektiert, baut die empirische Arbeit auf den zentralen theoretischen Bausteinen der Analyse auf. Sie beginnt mit einer knappen, aber im wesentlichen präzise gehaltenen Analyse der konzeptionellen Grundlagen von Lernwerkstätten (Kap. 2). Den Theorieschwerpunkt bilden sozialökologische Betrachtungen von Lernwerkstätten (Kap. 3), in denen die unterschiedlichen Systemebenen des Bronfenbrenner Modells sinnentsprechend auf die Lernwerkstätten bezogen werden. Mit Hilfe systemischer Unterscheidungen in Mikrosystem einschließlich der personellen, der räumlichen und

situativen Umgebung, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem von Lernwerkstätten werden die komplexen Systemzusammenhänge veranschaulicht, in denen sich Lernwerkstätten bewegen; gleichzeitig werden damit auch die zentralen Untersuchungsfragen festgelegt, die für die empirische Untersuchung leitend sind.

Die daran anschließende Auswahl und Begründung der Methoden und die Festlegung des Untersuchungsdesigns, einschließlich der Wahl von Interviewpartnern, ist folgerichtig und plausibel. Ohne die Qualität der methodischen Entscheidungen zu beeinträchtigen, erfolgt die methodische Einordnung des Untersuchungsansatzes dabei jedoch im Grad der Abstraktion zu komplex, als dass damit im Rahmen dieser Arbeit eine wissenschafts- und erkenntnistheoretische Problematisierung des Forschungsansatzes hätte präziser entfaltet werden können. Dies zeigt sich insbesondere in der Konzeption der problemzentrierten Interviews, die anhand von Leitfäden die im sozialökologischen Modell konkretisierten und geordneten Fragen an die Lernwerkstätten im untersuchten Systemzusammenhang adäquat umsetzen. Die Leitfadeninterviews werden zudem ergänzt durch Untersuchungen nicht-teilnehmender Beobachtung und eine Analyse von Dokumenten.

Sowohl aus der Anlage der Untersuchung wie auch aus der Durchführung ist zu entnehmen, dass die/der Studierende sich im untersuchten Praxisfeld sicher bewegt und aufgrund ihrer/seiner Feldkenntnisse mit den gewählten Untersuchungsinstrumenten optimale Information gewinnt. Insofern bildet dann auch die Darstellung der Ergebnisse (Kap. 6) den umfangreichsten Abschnitt und den „Höhepunkt“ der Untersuchung. Die im Anhang dokumentierten Interviews und Materialien (zum Schulprofil, zum Grundriss der Lernwerkstatt und Fotos über ihre Ausstattung) zeigen, dass die Darstellung der Ergebnisse empirisch belegt ist. Trotz fehlender Trennschärfe in der Differenzierung zwischen Meso- und Exosystemebene konnte insgesamt die Produktivität des theoretischen Analysemodells bestätigt werden.

7.11.3 Examensarbeit II

Teilnehmer Pilotphase 3

Thema: Projektunterricht als Ausgestaltung offenen Unterrichts. Eine exemplarische Untersuchung an der Nordmarkt-Schule in der Dortmunder Nordstadt

Die vorliegende Fallstudie zu einem Projektorientierten Unterricht in einer Schule der Dortmunder Nordstadt ist hinsichtlich der grundlegenden Argumentationsmuster, der Entwicklung des Forschungsdesigns und der Erhebungsmethoden sowie der Durchführung der Untersuchung gemeinsam mit Examensarbeit III entwickelt worden. Da es sich um einen klassenübergreifenden Projektunterricht in vier Parallelklassen einer

zweiten Klassenstufe miteinander kooperierender Lehrerinnen handelte, konnten die Fallstudien mit der Aufteilung der Untersuchung auf je zwei der vier Parallelklassen, einschließlich der jeweiligen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer, durchgeführt werden. Die Eigenständigkeit der beiden Arbeiten wird dadurch gewährleistet, dass die Untersuchungen und Auswertungen der Befunde wie auch die unterschiedlichen Begründungsverläufe getrennt erfolgt sind.

In der Herleitung der Fragestellung wird ein weiter Bogen in die Vorgeschichte des Projektorientierten Unterrichts zurückgespannt, indem die Wurzeln reformpädagogischen Denkens in der Kulturkritik des 19. Jh. (Lagarde, Nietzsche, Langbehn) verortet werden. Ausgehend von dieser historisch-geistesgeschichtlichen Verortung werden die reformpädagogischen Bewegungen, die von einer neuen „Anthropologie des Kindes“ ausgehen und in der Kritik an der alten so genannten „Lern- oder Paukschule“ eine neue Konzeption von Schule und Unterricht hervorgebracht haben, charakterisiert. Nach einem detaillierten Rückblick auf die Vorreiter wie die Kunsterzieherbewegung, der Jugendbewegung, der Landerziehungsheime und der Arbeitsschulbewegung mündet die Argumentation unmittelbar in die Hauptströmungen der Reformpädagogik ein, um abschließend exemplarisch das reformpädagogische Denken nochmals an zwei Versuchsschulen zu entfalten. Vor diesem Hintergrund entsteht ein plausibles Bild von den Argumentationsverläufen, die in die heutige Vorstellung von „offenem Unterricht“ Eingang gefunden haben. Reflektiert wird dabei auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen eingegangen, die zu einer Weiterentwicklung reformpädagogischer Traditionen führen und heute unter der Sammelbezeichnung „von Öffnung von Unterricht“ bzw. „von Öffnung der Schule“ ein breites Spektrum von methodischen Elementen subsumieren. Die Projektmethode als prototypischer Bestandteil des offenen Unterrichts ist wiederum Anlass dafür, den Vorläufern und Wegbereitern projektmethodischen Lernens nachzugehen.

Bezug wird dabei insbesondere auf den anglo-amerikanischen Pragmatismus genommen und die in dieser philosophischen Strömung stehenden Leitfiguren des Projektgedankens, Dewey und Kilpatrick, in ihren Differenzen untersucht und in Bezug zu Projektansätzen in der deutschen Reformpädagogik (insbesondere Kerschensteiner) gesetzt. Diese historische Dimensionierung stellt den Hintergrund dar, vor dem zeitgenössische Theorien des Projektunterrichts erarbeitet werden. In der Gegenüberstellung der Konzeptionen von Frey und Bastian/Gudjons werden die jeweiligen Merkmale bzw. Phasen oder Schritte in den Abläufen von Projekten erkennbar. Die theoretischen Analysen werden dann abgeschlossen mit einer ersten Einschätzung von Möglichkeiten und Grenzen des Projektunterrichts bzw. dessen Einordnung in didaktische Konzepte. An diese historisch-systematische Untersuchung schließt eine Skizzierung der nachfolgenden empirischen Untersuchung an. Dies geschieht, indem zunächst das theoretische

sche Konzept für eine Fallanalyse dargestellt wird, um daraufhin der Frage nachzugehen, welche Realisierungschancen der Konzeption von Bastian und Gudjons (im Vergleich mit Frey) durch das beobachtete Projekt gegeben sind. Zu diesem Zweck wird die Schule unter mikro-, meso- und exosystemischen Gesichtspunkten untersucht und Hinweisen im Schulprogramm nachgegangen, aus denen eine Akzentsetzung auf offene Unterrichtsformen und Projektarbeit hervorgeht. Das Design der Untersuchung zeichnet sich durch die Triangulation dreier Forschungsmethoden aus, mit der die Spezifität des Falles dargestellt und erfasst werden soll: Das Führen eines Forschungstagebuchs auf der Basis nicht-teilnehmender Beobachtung, problemzentrierte Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern sowie Interviews mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern. Dabei erfolgt die Auswahl der Erhebungszeitpunkte und der Interviewten begründet und mit dem Hinweis auf den Umfang der empirischen Untersuchung im vorgegebenen Zeitraum angemessen. Auf der Basis der Auswertungsstrategie werden daraufhin die Befunde im Einzelnen dargestellt und die zu den Auswertungskategorien herangezogenen Materialien interpretiert. Die Auswertung orientiert sich im Wesentlichen an der Kategorisierung durch Bastian und Gudjons und kann aufzeigen, dass nur ein Teil der Projektmerkmale in der Realisierung des Vorhabens in der Schule erfüllt sind und es sich deshalb bestenfalls um einen projektorientierten Ansatz handelt.

7.11.4 Examensarbeit III

Teilnehmer Pilotphase 3

Thema: Projektunterricht als Ausgestaltung offenen Unterrichts. Eine exemplarische Untersuchung an der Nordmarktschule in der Dortmunder Nordstadt

Die vorliegende Fallstudie zu einem Projektorientierten Unterricht in einer Schule der Dortmunder Nordstadt ist hinsichtlich der grundlegenden Argumentationsmuster, der Entwicklung des Forschungsdesigns und der Erhebungsmethoden sowie der Durchführung der Untersuchung gemeinsam mit Examensarbeit II entwickelt worden. Da es sich um einen klassenübergreifenden Projektunterricht in vier Parallelklassen einer zweiten Klassenstufe miteinander kooperierender Lehrerinnen handelte, konnten die Fallstudien mit der Aufteilung der Untersuchung auf je zwei der vier Parallelklassen, einschließlich der jeweiligen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrern, durchgeführt werden. Die Eigenständigkeit der beiden Arbeiten wird dadurch gewährleistet, dass die Untersuchungen und Auswertungen der Befunde wie auch die unterschiedlichen Begründungsverläufe getrennt erfolgt sind.

Das zu untersuchende Projekt greift das Thema „Afrika“ auf und formt dies in der Zusammenarbeit der vier Lehrerinnen dieser Parallelklassen mit einem schwarzen Musiker und einer Tanzpädagogin mit jeweils in den Klassen leicht variiertem Zuschnitt aus. Aus der gleichzeitigen Durchführung in den vier Klassen ergibt sich auch die Arbeitsteilung der beiden parallel verlaufenden Untersuchungen, die in jeweils zwei der vier Klassen durchgeführt wird.

Der Thematik angemessen wird die gesamte Darlegung in fünf Abschnitte unterteilt. Nach einer Einleitung, in der die Fragestellung charakterisiert wird (I.), erfolgt noch vor einer ausführlichen Darstellung reformpädagogischer Strömungen die Entwicklung eines nuancierten Bildes von Formen „offenen Unterrichts“ (III.). Dabei gelingen vor allem in der Analyse der reformpädagogischen Bewegungen die Darstellung des kulturkritischen Hintergrunds und eine differenzierte Darstellung der Kunsterzieherbewegung, der Jugendbewegung und der Landerziehungsheimbewegung mit ihren pädagogischen und schulpolitischen Aspekten. Die Darstellung der Arbeitsschulbewegung gibt dann schon einen Vorgriff auf die in einem späteren Kapitel ausgeführte Darstellung der Projektmethode.

Die Einordnung der „Projektmethode“ in den offenen Unterricht (IV.) erfolgt ebenfalls unter historisch-systematischen Gesichtspunkten, womit gleichzeitig die kategorialen Vorarbeiten für die Fallstudie dargelegt werden. Nach diesen Vorarbeiten wird das in der Nordmarkt-Schule durchgeführte Afrika-Projekt in das Schulprofil der Schule auf der Basis Bronfenbrenners (nach Glumpler 1999) eingeordnet und das empirische Design der Untersuchung dargestellt. Das Untersuchungsdesign ist dabei umsichtig angelegt und ermöglicht einen mehrperspektivischen Zugang. Auf der einen Seite steht die teilnehmende Beobachtung, die mit einem Forschungstagebuch strukturiert wird, auf der anderen Seite stehen Interviews mit den Lehrerinnen und ausgewählten Schülern. Bei den Schülerinterviews gefällt die Auswahl, aber auch die Methodenwahl, wie z.B. die Illustrierung von Fragen mit Fotomaterial aus der Durchführung des Projekts. Vorher wird jedoch der „offene Unterricht“ nach seinen Begründungen, Funktionen, Merkmalen und methodischen Elementen so dargestellt, dass darin die Projektmethode den ihr zukommenden Raum findet. Die Projektmethode selbst wird dann wiederum historisch-systematisch untersucht. Wenn dabei auch die Ansätze des amerikanischen Pragmatismus (Dewey, Kilpatrick) den größten Raum einnehmen, wird doch noch auf die Vorläufer und die Affinitäten mit der Reformpädagogik und den sowjetischen Arbeitsschulkonzepten verwiesen. Die historischen Reminiszenzen geschehen allerdings in systematischer Absicht, die dann in einer ausführlichen Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Autoren der Gegenwart, in erster Linie Frey und Gudjons, ausgeführt wird. Aus diesen neueren Ansätzen werden die Kategorien gefiltert, die die Untersuchung des ausgewählten Falles theoretisch steuern.

Mit Hilfe der entwickelten Untersuchungsmethoden werden daraufhin Befunde dargelegt und vor dem zugrunde liegenden theoretischen Hintergrund interpretiert. Unter Bezugnahme auf neuere Autoren zum projektorientierten Unterricht (Frey und Gudjons) erfolgt die Schlussfolgerung, dass die Schule (Schulprogramm) nur in einigen Aspekten ein Projektkonzept entwickelt und realisiert hat. Insbesondere sind – angesichts der Rahmenbedingungen und der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in der zweiten Klasse – die Partizipationsmöglichkeiten eingeschränkt. Von daher ergeben sich plausible Relativierungen der Möglichkeiten des Projektunterrichts im Kontext anderer Unterrichtsformen.

7.11.5 Examensarbeit IV

Teilnehmer Pilotphase 4

Thema: Der gemeinsame Unterricht als Chance zum Erwerb sozialer Kompetenz an einem Fallbeispiel

Die vorliegende Arbeit ist eine Fallstudie zum „gemeinsamen Unterricht als Chance zum Erwerb sozialer Kompetenz“. Im Mittelpunkt dieser Studie steht ein behindertes Kind (Trisomie 21/Down-Syndrom), das die dritte Klasse einer Grundschule in der Dortmunder Nordstadt besucht. Die Fragestellung zentriert sich aber nicht allein auf die Untersuchung der sozialen Kompetenz dieses Kindes, sondern nimmt auch das soziale Lernen der Schüler aus der untersuchten Klasse in der Interaktion mit dem behinderten Kind in den Blick. Vor der eigentlichen Untersuchung wird zunächst einleitend die Fragestellung herausgearbeitet und ein instruktiver Überblick über den Gang der Untersuchung gegeben. Im darauf folgenden theoretischen Teil wird die Entwicklung und Rahmung gemeinsamen Unterrichts an Grundschulen im Allgemeinen und Dortmunder Grundschulen im Besonderen nachgezeichnet. Aus der Auseinandersetzung mit relevanten Theoriebeständen wird als Grundlage für die Fallstudien eine operationable Fassung des Konstrukts „soziale Kompetenz“ entwickelt: Die daraus hervorgehenden 15 Indikatoren bilden die Grundlage für die Durchführung des nachfolgenden empirischen Untersuchungsteils.

Vor der eigentlichen Untersuchung der sozialen Kompetenz wird eine präzise Situationsstudie, die einer kurz gefassten Schulprofilanalyse entspricht, vorgenommen. Diese enthält neben einer Beschreibung der Rahmenbedingungen des gemeinsamen Unterrichts in der Integrationsklasse eine detaillierte Vorstellung des behinderten Kindes, die sowohl das Krankheitsbild, das familiäre Umfeld und die Charakteristik des Leistungsstandes erfasst, als auch durch quantifizierende Beobachtungen einzelner Lernsituationen und Interaktionsepisoden einen Einblick in das Arbeitsverhalten des Kindes in sig-

nifikanten Situationen ermöglicht. Diese vorbereitenden Untersuchungen bilden den Ausgangspunkt für die empirische Fallstudie zur sozialen Kompetenz. Unter der oben skizzierten Fragestellung erfolgt eine umfangreiche (mehr als 50 Seiten umfassende) Untersuchung des Sozialverhaltens des behinderten Kindes. Die Begründung der Methoden (S. 68-71), der Einsatz der Erhebungsinstrumente sowie eine zumeist umsichtige Interpretation der Befunde erfolgt plausibel ohne Diskussion von Alternativen (S. 98, 105, 107).

In der Untersuchung werden die eingangs bestimmten Indikatoren vom Aufbau und der Pflege von Freundschaften, über den Umgang mit Kontakten, Emotionen, Hilfeleistungen, Respekt vor Andersartigkeit bis hin zu Reaktionen auf Kontakt, Einhalten von Regeln und den Aufbau von Blickkontakt mit Soziogrammen, Episodenprotokollen und Beobachtungsbögen erfasst und zu einem Polaritätsprofil zusammengefasst. Das Profil zeigt das behinderte Kind in einer Mehrzahl von Dimensionen durchaus als sozial kompetentes, mit einigen Schwächen, aber auch Entwicklungspotentialen ausgestattetes Mitglied des Klassenverbandes.

Bevor die Untersuchung des sozialen Lernens der Mitschülerinnen und -schüler erfolgt, werden noch einige Beobachtungen zum Verhalten der Mutter expliziert, die durch ihr überbehütendes Verhalten für den Prozess sozialen Lernens ihres Kindes problematisch erscheint. Eine Untersuchung der Klasse, in der neben Episodenbeobachtungen auch noch kurze standardisierte Interviews und als Kontrollexperiment eine Gruppendiskussion über einen Film mit einem ebenfalls trisomatischen Kind in einer Integrationsklasse eingesetzt werden, wird empirisch variantenreicher vorgenommen. So konnte mit der Triangulation dieser unterschiedlichen Verfahren gezeigt werden, dass ein sozial kompetenter Umgang der Mitschülerinnen und Mitschüler gegeben ist, sie die Besonderheit des behinderten Kindes gut kennen, mit ihm aber als vertrautem Mitglied der Klasse unter Beachtung seiner Besonderheiten selbstverständlich umgehen und ihn aufgrund seiner fröhlichen und freundlichen Art besondere Wertschätzung entgegenbringen.

7.11.6 Examensarbeit V

Teilnehmer Pilotphase 4

Thema: Zur Praxis der Arbeit mit dem Wochenplan – eine empirische Fallstudie in einer ausgewählten Grundschulklasse

In dieser empirischen Fallstudie wurden zwei Schüler einer vierten Klasse aus einer Grundschule in der Dortmunder Nordstadt ausgewählt und über zwei Unterrichtsperioden hinweg bei der Arbeit mit dem Wochenplan gezielt beobachtet, ihr Verhalten wurde

protokolliert und ausgewertet. Vor der Darstellung des Untersuchungsdesigns, der Durchführung und Auswertung der Fallstudie erfolgt eine Einführung in das Thema, in dem die Methode des Wochenplans als Organisationsform offenen Unterrichts charakterisiert wird. Dies gelingt durch eine Herleitung des Konzepts offenen Unterrichts (2.1) auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Literatur, einer Rekonstruktion der historischen Wurzeln in den Traditionen der Reformpädagogik (2.2.1) und einer begründeten Bezugnahme auf die Aktualität der Thematik vor dem Hintergrund sich verändernder gesellschaftlicher Bedingungen von Kindheit (Familie/Medien/Multikulturalität in Kap. 2.2.2). Der Wochenplan wird dabei in das Spektrum von Methoden des offenen Unterrichts (Freiarbeit, Lernzirkel, Lerntheke, Werkstatt, Projektarbeit) gestellt und im Detail dargestellt.

Diese theoretische Verortung innerhalb der Reformpädagogik bietet ein tragfähiges Fundament für die detaillierten Analysen zentraler didaktischer Aspekte des Wochenplans: Aufbau, Aufgabenarten, -formen und -reihenfolgen, verschiedene Typen von Wochenplan, Bearbeitung und Rückmeldeformen, Strategien der Einführung, Prozesse und Ziele (S. 30-40). Auf dieser Grundlage erfolgt dann die Konzeption der Fallstudie. Für die empirische Untersuchung wird dabei die Fragestellung auf die Selbständigkeit im Arbeitsverhalten und das soziale Verhalten in der Wochenplanarbeit fokussiert. Als Erhebungsinstrument wird, aufbauend auf einer Kategorisierung des Arbeits- und Sozialverhaltens nach dem Prozessmodell von Huschke, das bereits in der theoretischen Analyse eingeführt worden ist, auf eine stark strukturierte Beobachtung zurückgegriffen.

Die Beobachtungen erfolgen dabei in zeitlichen Rhythmen von jeweils einer halben Minute, in denen das Arbeits- bzw. Sozialverhalten einer Kategorie zugeordnet und ggf. in einer freien Spalte kommentiert wird. Trotz begrifflicher Unschärfen bei der Begründung der Methodenwahl (z.B. zu den Begriffen Subjektivität, Quantität und Qualität, S. 45/47), wird das Beobachtungsinstrument selbst jedoch der Fragestellung entsprechend adäquat ausgewählt und für die Beobachtungszwecke hinreichend operationalisiert (vgl. 4.3). Die Auswahl der entsprechenden Schüler erfolgt dabei umsichtig, indem zunächst die Schülerpopulation der Schule und der Klasse einschließlich der Lernvoraussetzungen im Umgang mit Wochenplänen charakterisiert wird. Zum Abschluss dieses Suchprozesses werden begründet zwei Schüler ausgewählt, die in ihrem allgemeinen beobachteten Arbeitsverhalten kontrastieren. Die Auswahl mit Hilfe von Kontrastierung ist in qualitativen Untersuchungen nicht unüblich und wird im Kontext der „Grounded Theory“ auch als Startpunkt für Untersuchungsstrategien empfohlen. In diesem Sinne wird die Auswahl zwar angemessen vorgenommen, es fehlt dafür allerdings (auf S. 61-63) eine methodologische Begründung. Eine Eingrenzung der Erhebungssituation erfolgt mit der in Kapitel 5 vorgenommenen didaktischen Analyse

zweier in der ausgewählten Klasse durchgeführten Wochenplanarbeiten sehr konkret und anschaulich (vgl. auch die Anlagen 138 – 154). Auf der Basis von Beobachtungsprotokollen und Häufigkeitszählungen (vgl. Anhang B) zu den einzelnen Kategorien sowie den Wortprotokollen zu auf den Wochenplan bezogenen Lernsituationen im Klassenverband (S. 155 – 186) erfolgt eine detaillierte Datenanalyse (S. 80-123). Die gewählte Visualisierungsform der Häufigkeitszählung ermöglicht dabei, dass die Unterschiede zwischen den beiden Schülern auch im Hinblick auf die beiden Wochenpläne zu den einzelnen Kategorien des Arbeits- und Sozialverhaltens, der Nutzung der Lernzeit in den Wochenplänen, der Dauer der Arbeitsphasen und der Reihenfolge sowie des Zeitaufwands für die Aufgabenbearbeitung differenziert dargestellt und ausgewertet werden können. Mit der Diskussion der Befunde erhalten allgemeine Vorannahmen über das Arbeits- und Sozialverhalten der ausgewählten Schüler eine empirische Grundlage. Die aus den Ergebnissen abgeleitete Gesamtwertung, dass hier eine generelle Bestätigung für den Wochenplan als Methode des offenen Unterrichts, die ein selbstgesteuertes Lernverhalten fördert vorliege, ist in dieser verallgemeinerten Form deutlich einzuschränken. Im Sinne der Fallstudienkonzeption hätte der interpretative Fokus weniger auf Verallgemeinerung als auf didaktische Schlussfolgerungen im Hinblick auf die problematischen Aspekte im Arbeitsverhalten insbesondere eines der beiden Schüler gelegt werden sollen.

7.11.7 Examensarbeit VI

Teilnehmer Pilotphase 5

Thema: Wie planen Studierende ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung zu den Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen des Modellprojekts Berufspraktisches Halbjahr in der Lehrerbildung

Die empirische Untersuchung der Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen des Modellprojekts Berufspraktisches Halbjahr in ihrem Unterrichtsplanungsverhalten bzw. -prozess greift ein ungewöhnliches pädagogisches Themenfeld auf. Im Gegensatz zur üblichen Fokussierung von Fragen über Schule und Unterricht wird hier eine pädagogische Praxis mit Perspektive auf Lern- und Arbeitsprozesse von Studierenden betrachtet. Im Einleitungskapitel erfolgt daher auch eine Darstellung des Berufspraktischen Halbjahres als eine unübliche Form schulpraktischer Studien. Nach einer Beschreibung der konzeptionellen und organisationellen Merkmale werden die zentralen thematischen Ausrichtungen des Berufspraktischen Halbjahr dargestellt, das aus den Pflichtmodulen „Schulprofilanalyse“, das sich auf Schulorganisation und -entwicklung erstreckt, und „Lernstandsanalyse“ aus dem Bereich der pädagogischen Diagnostik

sehr viel breiter angelegt ist als herkömmliche schulpraktische Studien mit ihren Tages- und Blockpraktika. Wie letztere legt allerdings auch das Berufspraktische Halbjahr – besonders im letzten Drittel – einen Schwerpunkt auf Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht, bettet diese aber in ein breiteres auf Organisationsentwicklung und Diagnostik bezogenes Qualifikationsspektrum ein, wie es in der neueren Lehrerbildungsreform intendiert ist.

In der Auslegung des Themas wird die Möglichkeit einer modellimmanenten Untersuchung zu Gunsten eines Vergleichs zwischen Absolventen des Berufspraktischen Halbjahres und der herkömmlichen schulpraktischen Studien verworfen. Die Einschränkung der Fragestellung auf Unterricht erfolgt dabei zu Recht im Hinblick auf die ausschließliche Fokussierung auf Unterricht anderer Praxisformen. Abgesehen von global gefassten Evaluationsstudien (z.B. des Dortmunder Zentrums für Lehrerbildung) oder Analysen von Dokumenten (z.B. von Praktikumsberichte bei Radtke, Bommers und Scheer), sind empirische Untersuchungen zu schulpraktischen Studien generell rar und fokussieren nur selten Fragen nach dem „Wie“ der Planungsprozesse. Insofern handelt es sich bei der Untersuchung um eine explorative Studie, die in Anlehnung an Hopf und Mayring mit qualitativen Interviews durchgeführt wird. Das konzipierte Interview besteht aus drei Teilen: einem narrativen Eingangsteil, einem problemzentrierten Mittelteil und einer abschließenden Nachfragefolie. Grundsätzlich erscheint eine solche Strukturierung angemessen; sie erfordert allerdings auch eine systematische Begründung. Die in dieser Hinsicht bestehenden Lücken spiegeln daher auch die bisher wenig fundierte Qualifizierung von Primarstufen-Studierenden in Methoden der empirischen Sozialforschung wider. Dies gilt offensichtlich auch für das Projekt des Berufspraktischen Halbjahrs, obwohl dieses seiner Konzeption entsprechend auf dem Konzept des Forschenden Lernens basiert. Unter Einschränkungen gelingt es, ein zweckmäßiges Forschungsprogramm zu konzipieren und eine methodisch angemessene und in ihren Ergebnissen interessante Untersuchung vorzulegen. Die Auswahl der Interviewpartner (Studierende des Berufspraktischen Halbjahres und herkömmlicher Praktika) aufgrund vergleichbarer Vorerfahrungen, die Durchführung von Probeinterviews und die Strukturierung des Interviews selbst stehen in Einklang mit den Prinzipien der qualitativen Sozialforschung. Die Wahl der Darstellung und der Auswertung der empirischen Befunde in tabellarischer Form (S. 24, 26) hingegen erschweren die Lesbarkeit enorm und werden erst in einer Art Paraphrase der Interviews (S. 30-38) erkennbar. Im Ergebnis wird sichtbar, dass die Studierenden des Berufspraktischen Halbjahres sich von der Vergleichsgruppe in Umfang und Differenziertheit der Planungsaspekte und ihrer Begründung, der Einbeziehung der Vertrautheit mit der Situation in der Klasse und der Kommunikation mit den Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden.

Wie aus dem dritten Abschnitt der Befragung hervorgeht, unterscheiden sich die beiden Vergleichsgruppen allerdings nicht im Hinblick auf die Übernahme einer theoretischen Perspektive auf Unterrichtsplanung. Literatur wird bestenfalls für fachliche Fragen oder Quellen für Unterrichtsmaterial herangezogen, nicht aber für Modelle der allgemeinen Didaktik. Zwar verweisen die Studierenden des Berufspraktischen Halbjahres häufiger auf solche Modelle, die sie ja aus einem begleitenden Werkstattseminar kennen, aber auch sie scheinen bei der Unterrichtsplanung keinen Gebrauch davon gemacht zu haben. Diese Befunde werden jedoch nicht vor dem Hintergrund neuerer Ergebnisse der Unterrichtsforschung (vgl. Koch-Priewe 2000) theoretisch eingeordnet und entsprechend kritisch hinterfragt, gleichermaßen wie die Diskussion über die Reform der Lehrerbildung in Deutschland (Kapitel 7) im abschließenden Teil der Arbeit.

7.11.8 Examensarbeit VII

Teilnehmer Pilotphase 5

Thema: Handlungsmuster von Schülerinnen und Schülern im Stationenlernen - Fallstudien in ausgewählten Grundschulklassen

Im Mittelpunkt der vorliegenden empirischen Fallstudie steht die Analyse des Verhaltens bzw. der Handlungen ausgewählter Schülerinnen und Schüler zweier Grundschulklassen aus zwei Grundschulen beim Lernen an Stationen. Die Verhaltensanalyse basiert auf einer Triangulation zweier Methoden: der Videografie des Verhaltens der ausgewählten Schülerinnen und Schüler (das eine kleinschrittige Auswertung und die Wiedergabe der mündlichen Äußerungen erlaubt) und einem retrospektiven Interview, das die Schüler nach ihren Deutungsmustern zu ihrem videografierten Verhalten befragt.

Die empirischen Daten sind als Anhang in übersichtlicher Form angefügt und ermöglichen, dass die Verhaltensbeschreibung und die darauf aufbauende Analyse nachvollzogen werden können. Die Auswertung wird eng an den Beobachtungsdaten entlang geführt und entwirft jeweils ein Bild der insgesamt sechs Schülerinnen und Schüler, das sich angemessen aus den Rohdaten bis ins Detail plausibel gewinnen lässt. Auch die Typisierung in der zusammenfassenden Gegenüberstellung der Handlungsmuster der ausgewählten Gruppe erscheint plausibel. Die genauen und einfühlsamen Beobachtungen deuten auf detaillierte Kenntnis des schulpraktischen Feldes hin (Berufspraktisches Halbjahr), die im Medium empirischer Befunde reflektiert und stringent auf Unterricht am Beispiel des Lernens an Stationen bezogen werden. Das Lernen an Stationen selbst wird als methodischer Ansatz offenen Unterrichts einschließlich seiner differenziert abgestuften Möglichkeiten einer Öffnung dargestellt und eingeordnet. Die

Kontextualisierung des Ansatzes in einer Konzeption und Begründung offenen Unterrichts erschließt dabei aber nicht die Möglichkeiten, die potentiell in einem differenzierten didaktischen Begründungszusammenhang liegen.

7.11.9 Examensarbeit VIII

Teilnehmer Pilotphase 5

Thema: Handlungsorientierter Unterricht im Vergleich von Klassen mit hohem und niedrigem Ausländeranteil in der Primarstufe

Die vorliegende Vergleichsstudie über Möglichkeiten der Umsetzung von handlungsorientiertem Unterricht in Klassen mit hohem und niedrigem Ausländeranteil ist in fünf Hauptabschnitte unterteilt. In dem ersten kurzen einleitenden Abschnitt (S.6) werden zwar die Anliegen deutlich, die mit der Vergleichsuntersuchung von Klassen mit hohem und Klassen mit niedrigerem Ausländeranteil vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels von Schule und den eigenen Erfahrungshintergründen des/der Autor/s/in verbunden sind. Allerdings gelingt es nicht, die Bestimmungsstücke des Themas „Handlungsorientierter Unterricht“ und „Unterricht mit Ausländerkindern“ zu einer präzisen Untersuchungsfrage oder Hypothese zu formen.

Der zweite Abschnitt (S. 7-32), in dem mit Aebli, Meyer und Gudjons drei prominente Vertreter handlungsorientierten Unterrichts referiert werden, und die Stärke der Arbeit markiert, gibt einen sachkundigen Überblick über die verschiedenen didaktischen Ansätze. Dennoch werden auch an dieser Stelle der Vergleich und z.T. die eher implizit bleibenden Vergleichskriterien nicht begrifflich geschärft und bleibt insofern auch an dieser Stelle die Untersuchungsfrage relativ offen.

Dies wirkt sich auf den dritten Abschnitt (S. 33-43) aus, in dem versucht wird, die Wahl der Untersuchungsmethode (problemzentriertes Interview, das auf die Untersuchungs-idee grundsätzlich passt) zu begründen und in Bezug auf die Untersuchungsziele in ihrer Ausgestaltung zu charakterisieren. An dieser Stelle wird ein weiteres Mal bemerkbar, dass im Lehramtsstudium weder eine adäquate methodologische Fachsprache noch ein an der empirischen Sozialforschung orientierter Umgang eingeübt wird. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass nicht nur Fehler bzw. Fehlinterpretationen (z.B. Rollenverteilung, S. 34; Transkriptionsstrategien, S. 35; Funktion von Theorien, S. 38) sichtbar werden, sondern auch in der Grundlegung der Untersuchung Lücken entstehen. So fehlen beispielsweise genauere Angaben über die Kriterien der Ausgestaltung des entwickelten Interviewleitfadens, der zudem nicht einmal abgedruckt ist.

Dennoch gelingt im vierten Abschnitt eine interessante, facettenreiche Darstellung und Auswertung vorliegender Befunde, die Hinweis auf ein differenziertes didaktisches Ge-

spür geben. Zunächst wird relativ eng an den Interviews entlang paraphrasiert (vgl. umfangreiche anhängende Transkriptionen), um daraufhin für jedes einzelne Interview die wichtigsten Kategorien zu extrahieren, die sich aus dem Leitfaden bzw. der unterliegenden Nachfragefolie und auch aus den darüber hinaus angeregten Themen ergeben. Abschließend werden dann die Interviews anhand dieser Kategorien mit Bezug auf die im zweiten Abschnitt genannte Referenzliteratur interpretiert. Diese Interpretation erscheint allerdings manchmal eklektisch und in der Nutzung der Referenzen diskussionsbedürftig. Der Ertrag aus diesen Interpretationen wird dann für die Vergleiche zwischen den Klassen in der Schule mit hohem und der mit niedrigem Ausländeranteil aufbereitet. Dies gelingt durch eine übersichtliche tabellarische Zusammenstellung zunächst der Interviewergebnisse mit Lehrkräften von Klassen mit hohem Ausländeranteil und in einem nächsten Schritt derjenigen mit einem niedrigen Ausländeranteil. Die so in eine übersichtliche Ordnung gebrachten Daten werden dann zwischen beiden Vergleichsgruppen im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Differenzen betrachtet und analysiert. Anhand dieses Vergleichs werden dann in einer vergleichsweise kurzen Schlussbetrachtung Bewertungen vorgenommen und Schlussfolgerungen gezogen. Im Hinblick auf die Untersuchungsfragen, die zumeist eher implizit zugrunde liegen, hätte das Material möglicherweise noch mehr Befunde hergegeben. Zumindest hätte der Frage weiter nachgegangen werden sollen, dass und inwiefern der handlungsorientierte Unterricht in Klassen mit höherem Ausländeranteil elaborierter erscheint.

7.11.10 Examensarbeit IX

Teilnehmer Pilotphase 6

Thema: Rituale am Unterrichtsbeginn. Untersuchungen zum Classroommanagement an Grundschulen

Die vorgelegte Studie über „Rituale am Unterrichtsbeginn. Untersuchungen zum Classroommanagement an Grundschulen“ erreicht insgesamt ein hohes theoretisches wie sprachlich-stilistisches Niveau. Der materialreiche und argumentativ stringent aufgebaute Einleitungsteil über die Abgrenzung des Begriffs Ritual und dessen Explikation für schulische Aufgaben sowie der Rekurs auf Untersuchungen zum Classroommanagement sind u.a. Beleg dafür. Beide Textteile stützen sich auf relevante Referenzliteratur und diskutieren den thematischen Gehalt sachkundig, ohne jedoch in letzter Konsequenz den inneren Zusammenhang beider Aspekte zu behandeln.

Den umfangreichsten Teil der Arbeit nimmt eine empirische Untersuchung zum Thema ein. Die Untersuchung selbst ist differenziert angelegt, obwohl eine erwartbare Begrün-

dung der Methodenauswahl, des Zuschnitts und der Entwicklung der einzelnen Methoden und ihrer Kombination in einem empirischen Design unterbleiben. Die Gestaltung der Methoden, ihrer Anwendung und die Auswahl der Befunde dagegen erfolgt sorgfältig.

Das Untersuchungsfeld ist eine einzügige Grundschule in einem gehobenen Vorortmilieu von Koblenz. Die Grundschule ist einzügig, das Kollegium umfasst einschließlich einer Referendarin sechs Lehrpersonen. In jeder Klassenstufe werden im Rahmen einer Woche zu festgelegten Stundenblöcken Anfangssituationen im Unterricht beobachtet und videografiert. Voraus geht eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte. Eine Nachuntersuchung aus einer weiteren teilnehmenden Beobachtung und einer schriftlichen Evaluation erfolgt im Abstand von zwei Monaten. Im Auswertungsteil werden dann zunächst die Ergebnisse der schriftlichen Befragung referiert und anschließend die Beobachtungen am Unterrichtsbeginn dargestellt und ausgewertet. Dabei wird allerdings nur sporadisch auf die Videografie Bezug genommen, die anscheinend lediglich eine Gedächtnisstütze für die teilnehmende Beobachtung bildet, nicht aber zu einer eigenen Auswertung herangezogen worden ist.

Auch aus der zweiten schriftlichen Befragung und Hospitation werden keine besonderen Ergebnisse mitgeteilt mit Ausnahme der Einschätzung, dass bei einem Teil der Lehrkräfte die Untersuchung selbst die Bereitschaft zur Reflexion von Anfangssituationen gefördert hat. In den Mittelpunkt der Datenerfassung, -auswertung und -interpretation rücken daher die Beobachtungen, die ganz im Sinne des thematischen Tableaus ausgewertet werden, das im theoretischen Teil entfaltet worden war. Sichtbar werden dabei die Chancen, aber auch Risiken verschiedener Rituale, insbesondere ihre Passung auf die Personen, Klassen und Lernsituationen. Die an einigen Stellen (z.B. S. 44/46/48/49) zu Tage tretenden voreiligen Bewertungen der Befunde hätten vermieden werden können.

In der abschließenden, zusammenfassenden und vergleichenden Auswertung, die einerseits auf die Personen, andererseits auf die einzelnen Rituale (Stuhlkreis, Gebet, Lieder singen, Stillezeichen...) bezogen werden, greift der/die Autor/in gekonnt auf die eingangs referierte Literatur zurück.

7.11.11 Examensarbeit X (Koproduktion)

Teilnehmer Pilotphase 6

Thema: Parallelarbeiten und paralleles Arbeiten als Teilaspekte für Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht (nebst Anhang)

Die empirische Arbeit zum Thema „Parallelarbeiten und paralleles Arbeiten als Teilaspekte für Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht“ untersucht ein innovatives Kooperationsvorhaben zwischen zwei Lehrkräften einer Schule der Dortmunder Nordstadt. Im Team aus zwei Studierenden und zwei Lehrkräften wird ein Unterrichtsentwicklungsprojekt geplant, durchgeführt und ausgewertet, das den gesamten Zyklus eines Unterrichtsentwicklungsprozesses durchläuft.

Im Sinne der Schulentwicklungsberatung haben die Studierenden die Rolle von nicht beteiligten Teamberatern übernommen, die den gesamten Prozess der Unterrichtsentwicklung von der Planung über die Durchführung bis hin zur Anwendung begleitet und dabei die Begleitung selbst durchgängig mit der Anwendung empirischer Verfahren instrumentiert haben, die die Schulentwicklungsforschung auf ihrem avancierten Stand zur Verfügung stellt. Dabei bewegen sie sich die Ausführungen nicht allein auf der empirischen Ebene, sondern werden im Lichte der gewählten Erhebungsmethoden im Wechsel auch durch Befunde einschlägiger schulentwicklungstheoretischer bzw. schultheoretischer Ansätze reflektiert. Nach einer einführenden Entwicklung des Ansatzes vor dem Hintergrund einer Schulprofilanalyse, die noch Gegenstand einer Untersuchung im Rahmen des „Berufspraktischen Halbjahres“ war, werden einerseits das Feld für den anschließenden Versuch und andererseits die Beweggründe für die Aufnahme dieses Experiments dargelegt. Ausgehend von einer offiziellen d.h. administrativen Erwünschtheit von Lehrerkooperationen im Schulalltag und einer entsprechend hervorgehobenen Stellung im Schulprogramm, wird in Differenz dazu die sehr zurückhaltende praktische Umsetzung auch im Urteil der beteiligten Lehrkräfte dargestellt. Aus der Analyse des Schulprofils heraus wird die Frage nach den durch die Politik geforderten Parallelarbeiten fokussiert und im Rahmen parallelen Arbeitens in der Kooperation von Parallelklassen perspektivisiert. Die aus dieser Perspektive gewonnene Fragestellung wird in organisationsdiagnostischer Absicht in Leitfadeninterviews mit exemplarisch ausgesuchten Lehrkräften aus allen Klassenstufen konkretisiert. Die Ergebnisse der Leitfadengestützten Interviews werden anschließend genutzt, um für das geplante Experiment geeignete Lehrkräfte herauszufinden.

Das zweite Kapitel ist im Wesentlichen den theoretischen Grundlagen gewidmet, in denen die Komplexität des Unterrichtsentwicklungsansatzes entfaltet wird. Zunächst wird die Thematik der Unterrichtsentwicklung als Teil der Organisationsentwicklung dimensioniert, anschließend die Problematik der Kooperation als Konkretisierung des Team-Teaching-Gedankens bestimmt und abschließend beide Dimensionen mit Teamarbeit in der Unterrichtsentwicklung bestimmt und im Hinblick auf Parallelarbeiten spezifiziert. In gleicher Weise konsequent wird das Projekt selbst wie auch die Projektentwicklung und -durchführung dargestellt. Entsprechend der selbst gewählten bzw. definierten Rolle als „Teamentwickler“ überlassen sie die Initiative nicht nur den betei-

lichten Lehrkräften aus einer Beobachterposition heraus, sondern untersuchen und analysieren die Teamentwicklung aufgrund gemeinsamer Planungen durch teilnehmende, aber distanzierte Beobachtung der Umsetzung des Unterrichtsprojekts. Die erhobenen Daten aus den verschiedenen Stadien des Unterrichtsexperiments werden in systematischer Form zusammengetragen. Die formative Evaluation des Prozesses wird durch eine Evaluation des Unterrichts ergänzt, in der folgerichtig aus den eingangs bestimmten Zielsetzungen und Indikatoren ein Evaluationsverfahren konstruiert wird, das die Einschätzung der Lehrkräfte über den Verlauf des Projekts erhebt. Unter der doppelten Zielsetzung des Projekts werden im Sinne der Gesamtkonzeption abschließend sowohl der Unterricht, als auch die Team-Teaching-Konzeption evaluiert. In dieser Abschluss-evaluation werden vielfältige Rückbezüge zu den entwickelten theoretischen Ansätzen hergestellt, die auch als Folie für die kritische Einschätzung des Team-Teaching-Projekts in der Abschlussbetrachtung herangezogen werden. Der Materialanhang dokumentiert umfangreich und in strukturierter Form alle empirisch gewonnenen Daten der Arbeit.

7.11.12 Examensarbeit XI

Teilnehmer Pilotphase 6

Thema: Entwicklung und Erprobung einer Unterrichtsreihe zur Entwicklung ausgewählter Aspekte sozialen Lernens

Die vorliegende umfangreiche Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile. Im ersten Teil (S. 6 – 115) erfolgt eine theoretische Rekonstruktion des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zum sozialen Lernen. Ausgehend von dem Begriff des sozialen Lernens wird deduktiv, in Abgrenzung zur Sozialerziehung und unter Aufnahme historischer Bezüge, der Frage nach Orten und Formen sozialen Lernens, eine Argumentation über die Bedingungen sozialen Lernens entfaltet, die eine Fokussierung der Grundschule vornimmt, um schließlich Methoden, Sozialformen und zentrale Ziele des sozialen Lernens zu thematisieren.

Dieser Theorieteil dient als Folie für den zweiten Teil (S. 116 – 223), in dem die Entwicklung, Durchführung und Auswertung einer 14 Einheiten umfassenden Unterrichtsreihe zum sozialen Lernen dargestellt wird. Die selbstständige Konzeption dieser Unterrichtsreihe ist auf der Basis didaktischer Literatur erfolgt und realisiert und in einem beigefügten Materialband dokumentiert worden. Aufgrund der selbstständigen Unterrichtsdurchführung, die ein Höchstmaß an Präsenz und Einfühlungsvermögen abverlangte, bestand nur wenig Raum für teilnehmende Beobachtung. Neben didaktischen Rekonstruktionsversuchen über die Schüler allgemein konnten – wenn auch einge-

schränkt – am Beispiel dreier Schüler, als Referenzpersonen mit unterschiedlichen Ausgangslagen im Sozialverhalten, Beobachtungen erfolgen, die in der Auswertung hinsichtlich des Entwicklungsprozesses über den Verlauf der Unterrichtsreihe analysiert wurden. In der Bedingungsanalyse des didaktischen Experiments, das das Kernstück der Arbeit (Kap. 9, S. 135 – 197) darstellt, kann in besonderer Weise auf die Feldkenntnisse und -zugänge aus dem Modellprojekt „Berufspraktisches Halbjahr“ zurückgegriffen werden.

7.12 Auswertung der Arbeiten

7.12.1 Auswertung zu Analysekategorie 1

Ist die Examensarbeit empirisch angelegt?

Mit Ausnahme der Arbeit XI sind alle untersuchten Arbeiten als empirische Untersuchungen angelegt und bestehen – bis auf Arbeit VIII und XI – zumeist aus der Kombination dreier Forschungsmethoden (Triangulation).

7.12.2 Auswertung zu Analysekategorie 2

Findet eine konsequente Orientierung am Forschungsprozess statt?

Mit Ausnahme der Arbeit XI orientieren sich alle untersuchten Arbeiten an dem formalen Verlauf eines Forschungsprozesses. Lediglich die eingeschränkte Präzisierung der Untersuchungsfrage in Arbeit VIII und die darüber hinaus sichtbar werdenden Unsicherheiten in der Begründung der Wahl einer empirischen Methode geben, wenn auch eingeschränkt, Hinweise auf die eingeschränkte Orientierung am bzw. Schwierigkeiten mit dem Forschungsablauf. Darüber hinaus sind nur partiell Einschränkungen hinsichtlich der Diskussion der Untersuchungsergebnisse in den Arbeiten V und VI zu identifizieren: In Arbeit V hätte im Sinne einer Fallstudienkonzeption der interpretative Fokus weniger auf Generalisierung als auf didaktische Schlussfolgerungen im Hinblick auf die problematischen Aspekte im Arbeitsverhalten insbesondere eines der beiden Schüler gelegt werden können. In Arbeit VI werden die Untersuchungsbefunde z.B. nicht vor dem Hintergrund neuer Ergebnisse der Unterrichtsforschung theoretisch eingeordnet und entsprechend kritisch hinterfragt, ebenso wenig wie die Diskussion über die Reform der Lehrerbildung in Deutschland im abschließenden Teil der Arbeit.

7.12.3 Auswertung zu Analysekategorie 3

In welchem Umfang ist die Untersuchungsfrage in einem theoretischen Kontext eingebettet?

Arbeit I: Die Untersuchung baut auf eine ökosystemisch angelegte Analyse der Konzeption von Lernwerkstätten auf und kann damit die Komplexität der Systemzusammenhänge für einen empirischen Zugang erschließen.

Arbeit II: Es wird eine detaillierte und systematisch angelegte historisch-geistesgeschichtliche Herleitung und Verortung bis an die Wurzeln reformpädagogischen Denkens in der Kulturkritik des 19. Jahrhunderts vorgenommen.

Arbeit III: Vor dem Hintergrund der Fragestellung erfolgt eine ausführliche Darstellung und detaillierte Analyse der Reformpädagogischen Strömungen unter historisch-systematischen Gesichtspunkten. Mit weiterführenden Analysen werden pädagogische wie schulpolitische Aspekte fokussiert, die systematisch die anschließende Untersuchung vorbereiten.

Arbeit IV: Auf Grundlage einer differenzierten Nachzeichnung der Grundideen und der Entwicklung des Konzepts „Gemeinsamer Unterricht“ unter systematischer Perspektive wird eine Einordnung der Konzeptentwicklung der Einzelschule vorgenommen und unter Rückgriff auf entsprechende relevante Theoriebestände ein Konstrukt „soziale Kompetenz“ gebildet. Die daraus hervorgehenden Indikatoren wiederum bilden den Ausgangspunkt für die sich anschließende empirische Untersuchung.

Arbeit V: Der Untersuchungsgegenstand „Wochenplan“ als Organisationsform wird aus der Konzeption offenen Unterrichts auf Basis aktueller Referenzliteratur hergeleitet und historisch-systematisch vor dem Hintergrund reformpädagogischer Strömungen rekonstruiert. Unter Bezugnahme auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse der Bedingungen von Kindheit (Familie/Medien/Multikulturalität) wird die Aktualität der Thematik deutlich wie auch ein Fundament für die sich anschließenden Detailanalysen gelegt.

Arbeit VI: Die Untersuchung wird nicht systematisch und historisch in den Kontext der Entwicklung „schulpraktischer Studien“ eingebettet, sondern immanent an der Entwicklung des Modellpraktikums und seinen konzeptionellen wie organisatorischen Merkmalen entlang geführt.

Arbeit VII: Das „Lernen an Stationen“ selbst wird als methodischer Ansatz offenen Unterrichts einschließlich seiner differenziert abgestuften Möglichkeiten einer Öffnung des Unterrichts dargestellt und eingeordnet. Die Kontextualisierung des Ansatzes in einer Begründung offenen Unterrichts erschließt dabei aber nicht die Möglichkeit, die

potentiell in einem differenzierten didaktischen Begründungszusammenhang liegen und expliziert werden könnten.

Arbeit VIII: Mit Bezug auf prominente Vertreter „handlungsorientierten Unterrichts“ werden differenziert die verschiedenen didaktischen Ansätze referiert und der Kontext für die empirische Untersuchung hergestellt.

Arbeit IX: Das eingegrenzte Thema „Rituale“ erfährt durch die Einbettung in die Konzeptentwicklung des „Classroommanagements“ eine Kontextualisierung auf hohem theoretischem Niveau.

Arbeit X: Mit der Entfaltung des Unterrichtsentwicklungsansatzes als Teil der Organisationsentwicklung wird die Komplexität dieses Entwicklungsansatzes entfaltet und das anschließende Untersuchungsvorhaben angemessen theoretisch kontextualisiert.

Arbeit XI: Ausgehend vom Begriff des sozialen Lernens wird deduktiv, in Abgrenzung zur Sozialerziehung und unter Aufnahme historischer Bezüge, die Frage nach Orten und Formen sozialen Lernens wie eine Argumentation über die Bedingungen sozialen Lernens entfaltet, die eine angemessene Rekonstruktion des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zum sozialen Lernen darstellt und den Rahmen für die sich anschließende Untersuchung herstellt.

Resümierend ist festzuhalten, dass mit Ausnahme von Arbeit VI in allen Arbeiten für die jeweiligen Untersuchungen in thematischer Hinsicht, in Bezug auf die Zielsetzung und das Erkenntnisinteresse und unter Einbeziehung der Methodenwahlentscheidungen eine umfangreiche und differenzierte theoretische Einbettung vorgenommen wird. Diese wird durch die Rezeption aktueller empirischer Forschungsergebnisse ergänzt. Insofern stehen die Ergebnisse der studentischen Untersuchungen nicht unverbunden nebeneinander, sondern im Austausch mit den jeweiligen pädagogischen Diskursen.

7.12.4 Auswertung zu Analysekategorie 4

Auf welche Methoden empirischer Sozialforschung wird zurückgegriffen?

Arbeit I: Problemzentrierte Interviews, nicht-teilnehmende Beobachtung, Dokumentenanalyse.

Arbeit II: Forschungstagebuch, nicht-teilnehmende Beobachtung, problemzentrierte Interviews mit (Lehrern/Schülern).

Arbeit III: Teilnehmende Beobachtung, Forschungstagebuch, problemzentrierte Interviews mit Lehrern und Schülern (entlang einer Fotodokumentation des durchgeführten Projekts).

Arbeit IV: Soziogramme, Episodenprotokolle; standardisierte Beobachtungsprotokolle (nach 15 theoretisch abgeleiteten Indikatoren)

Arbeit V: Strukturierte Beobachtung (inkl. Häufigkeitszählungen), Wortprotokolle.

Arbeit VI: Teilstandardisierte qualitative Interviews (mit einem narrativen Eingangsteil, einem problemzentrierten Mittelteil und einem abschließenden Nachfrageteil).

Arbeit VII: Videografien, retrospektive problemzentrierte Interviews (Schüler/Deutungsmuster).

Arbeit VIII: Problemzentrierte Interviews (ohne Begründung der Gestaltungskriterien)

Arbeit IX: Fragebogen (Lehrkräfte), explorative nicht-teilnehmende Beobachtung, Videografie, Nachuntersuchung (zweimonatiger Abstand) teilnehmende Beobachtung, Fragebogen.

Arbeit X: Problemzentrierte Interviews, teilnehmende Beobachtung, quasi Experiment (systematische Unterrichtsentwicklung), formative Evaluation des Kooperationsprozesses sowie des Unterrichtsentwicklungsprozesses.

Arbeit XI: Eingeschränkte teilnehmende Beobachtung.

Als Zwischenresümee ist festzuhalten, dass nur mit Ausnahme der Arbeit XI, die nicht als empirische Untersuchung angelegt war, und den Arbeiten VI und VIII, die jeweils nur auf eine Methode zurückgegriffen haben, alle weiteren Arbeiten zwei oder drei unterschiedliche Methoden (Triangulation) in unterschiedlichsten Konstellationen verwendet haben. Über eine methodische Mehrfachabsicherung hinaus belegen die einzelnen Arbeiten ein hohes Niveau und Einfallsreichtum in der Gestaltung der zugrunde liegenden Untersuchungsinstrumente: In Arbeit III werden z.B. Schülerinterviews in besonderer Weise an das Schülerklientel dadurch angepasst, dass entlang den Interviewfragen chronologisch Fotodokumente bereitgestellt wurden, die eine Rekonstruktion des Projektablaufs und damit eine Bewertung seitens der Schüler erheblich vereinfachten. Die in Arbeit IV untersuchten Chancen des gemeinsamen Unterrichts für den Erwerb sozialer Kompetenz am Beispiel eines trisomatischen Kindes in der Klasse wird in einem Kontrollexperiment eine Gruppendiskussion über einen Film mit einem ebenfalls trisomatischen Kind eingesetzt, um der sozialen Erwünschtheit von Antworten in der Klasse entgegenzuwirken und durch die erzeugte Distanz neue Impulse zu geben. Innerhalb eines Unterrichtsentwicklungsprozesses in Arbeit X nimmt der Studierende in Personalunion die Rolle eines Team-Entwicklers und die eines Teilnehmers (Lehrkraft) ein. Dieser Rollentrennung wird auch mit der Wahl eines entsprechenden Evaluationsverfahrens Rechnung getragen.

7.12.5 Auswertung zu Analysekategorie 5

Wird die Wahl der Untersuchungsmethode adäquat begründet?

Arbeit I: Die Auswahl und die Begründung der Methoden, die Festlegung des Untersuchungsdesigns und die Wahl der Interviewpartner erfolgen folgerichtig und plausibel, aber im Grad der Abstraktion zu komplex.

Arbeit II: Die Auswahl der Methoden, der entsprechenden Messzeitpunkte sowie der Interviewpartner erfolgen begründet und dem Umfang der Untersuchung angemessen.

Arbeit III: Die Auswahl und Begründung der Methoden erfolgt angemessen, das Untersuchungsdesign erlaubt einen mehrperspektivischen Zugang, die Entwicklung der Untersuchungsinstrumente erweist sich, insbesondere mit der Abstimmung auf Kinder als Interviewpartner, als zugleich umsichtig wie funktional.

Arbeit IV: Die Auswahl und Begründung der Methoden sowie der Einsatz der Erhebungsinstrumente erfolgen plausibel, allerdings ohne Diskussion von Alternativen.

Arbeit V: Trotz begrifflicher Unschärfen bei der Begründung der Methodenwahl (z.B. Begriffen wie Subjektivität, Quantität, Qualität) wird das Beobachtungsinstrument selbst der Fragestellung entsprechend adäquat ausgewählt und für die Beobachtungszwecke hinreichend operationalisiert.

Arbeit VI: Die Auswahl der Interviewmethode erfolgt angemessen, aber ohne systematische Begründung. Trotz dieser Einschränkung gelingt die Konzeption eines zweckmäßigen und methodisch angemessenen Untersuchungsdesigns.

Arbeit VII: Sowohl die Abstimmung des Methodenrepertoires als auch die Begründung der Methodenwahl erfolgen stimmig und der Untersuchungszielsetzung angemessen.

Arbeit VIII: Die Begründung der Methodenwahl (problemzentriertes Interview) erfolgt nur in Ansätzen. Der Umgang mit Methoden empirischer Sozialforschung und einer methodologische Fachsprache erscheint ungeübt.

Arbeit IX: Eine Begründung der Methodenwahl, des Zuschnitts und der Entwicklung der einzelnen Methoden und ihrer Kombination in einem empirischen Untersuchungsdesign erfolgt nicht.

Arbeit X: Die Auswahl und Begründung der Methoden sowie der Einsatz der Erhebungsinstrumente erfolgt plausibel und der Komplexität des experimentellen Untersuchungsansatzes entsprechend angemessen und systematisch.

Arbeit XI: Es erfolgt keine Diskussion über den Einsatz empirischer Methoden. Die teilnehmende Beobachtung ergibt sich zwangsläufig aus der zentralen Beobachterperspektive des Lehrers als Initiator.

Festzuhalten ist, dass in den Arbeiten I, II, III, IV, VII, und X eine hinreichend plausible und der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes angemessene Begründung der Methodenwahl erfolgt. In den Arbeiten V, VI, VIII und IX wird keine bzw. nur eine eingeschränkte (Arbeit VIII) systematische Begründung auch im Hinblick auf mögliche Alternativen vorgenommen. Trotz der fehlenden Begründung werden in den einzelnen Untersuchungen die Methoden adäquat eingesetzt und im Hinblick auf die einzelnen Zielsetzungen entsprechend hinreichend operationalisiert.

7.12.6 Auswertung zu Analysekategorie 6

In welcher Weise wird auf das sozialökologische Analysemodell von Bronfenbrenner zurückgegriffen?

Das unter dem Aspekt „Schulentwicklung“ modifizierte sozialökologische Analysemodell von Bronfenbrenner findet in nahezu der Hälfte der Arbeiten Verwendung (I, II, III, IV und X), allerdings jeweils unter verschiedenen Zielsetzungen und unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. In Arbeit I bildet das systemische Analysemodell die zentrale Folie für die Analyse des eingegrenzten Untersuchungsgegenstandes wie auch für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse. In Arbeit II hat die Untersuchung der Schule unter mikro-, meso- und exosystemischen Gesichtspunkten die Funktion, die Bedeutung offener Unterrichtsformen, insbesondere der Projektarbeit, innerhalb des Schulprogramms zu lokalisieren und zu bestimmen. Über eine historisch-systematische Einordnung der Projektmethode hinaus erfolgt in Arbeit III mit Hilfe des Analysemodells eine Lokalisierung der Projektmethode im Schulprofil. Dies geschieht u.a. zur Ermittlung der Bedeutung dieser Methode im und für den Prozess der Unterrichts- und Schulentwicklung. In Arbeit IV wird das Analysemodell als Instrument einer präzisen Situationsanalyse der Bedingungen des behinderten Kindes genutzt. Es dient dazu, das Kind und seine Beziehungen auf unterschiedlichen Systemebenen (allein, in der Klasse, mit dem Lehrer, in der Schule, in der Familie) zu erfassen. Im Rahmen der Untersuchung eines Unterrichtsentwicklungsprozesses dient das Analysemodell in Arbeit X dazu, die Bereitschaft, die Möglichkeiten und Bedingungen zu analysieren, um die von der Politik geforderten Parallelarbeiten zu entwickeln. In Arbeit XI wird das Analysemodell für die Verortung der Bedeutung sozialen Lernens im Kontext der Einzelschulentwicklung verwendet.

7.12.7 Auswertung zu Analysekategorie 7

Welchen Einfluss bzw. welche Bedeutung haben detaillierte Kenntnisse der schulischen Praxis als Forschungsfeld?

Arbeit I: In dieser Arbeit haben der intensive Kontakt zur Schule (Leitung, Lehrkräfte, Teilnehmer von Fortbildungsveranstaltungen) und die Bereitschaft zu einem kritischen Blick auf eine zentrale didaktische Einrichtung der Schule (Lernwerkstatt) einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Dimensionierung der Analysen.

Arbeit II: In der Schnittfläche von Schulprogramm und Schulprofil (als Indikator für die aktuelle Umsetzung des Programms) werden Anhaltspunkte dafür gesucht, inwieweit Projektunterricht nur als Label für den Grad der Reformorientierung fungiert bzw. ob das, was unter diesem Begriff realisiert wird, tatsächlich den Kriterien genügt und als ein didaktisches Moment genutzt wird. Diese kritische Auseinandersetzung setzt voraus, dass z.B. Lehrkräfte ihren Unterricht für eine differenzierte Untersuchung Beobachtung) zur Verfügung stellen.

Arbeit III: (vgl. Anmerkungen zur Arbeit II)

Arbeit IV: Diese umfangreiche Fallstudie über die Entwicklung sozialer Kompetenz eines behinderten Kindes im gemeinsamen Unterricht setzt nicht nur differenzierte Kenntnisse über das Kind, die Klasse, die Bedeutung sozialen Lernens, sondern auch eine vertrauensvolle Nähe zu diesem Kind voraus. Diese Dimensionen sind nur schwer und ohne Zeitdruck und nur über länger andauernde Kontaktphasen mit dem beobachteten Kind wie auch mit dem engeren Sozialsystem Klasse herzustellen.

Arbeit V: In der Schnittfläche von Schulprogramm und Schulprofil (als Indikator für die aktuelle Umsetzung des Programms) werden Anhaltspunkte dafür gesucht, in wie weit ein „Wochenplan“ und die Arbeit damit nur als Label für den Grad der Reformorientierung der Schule nach außen fungiert bzw. ob das, was unter diesem Begriff realisiert wird, tatsächlich den Kriterien genügt und als ein didaktisches Moment genutzt wird. Diese kritische Auseinandersetzung setzt voraus, dass z.B. Lehrkräfte ihren Unterricht für eine differenzierte Untersuchung (Beobachtung) zur Verfügung stellen.

Arbeit VI: Im Gegensatz zu den übrigen Arbeiten stehen in dieser die Studierenden des Modellversuchs selbst im Fokus der Untersuchung. Die Kenntnisse über die Situation, die Bedingungen und die Konzeption des Modellversuchs haben u.a. dazu beigetragen, einen detaillierten Einblick gewinnen zu können.

Arbeit VII: Die in dieser Fallstudie untersuchten Handlungsmuster von Schülern während des „Lernens an Stationen“ wären ohne die Akzeptanz des Beobachters als Teil des sozialen Feldes seitens der Schüler nur mit erhöhtem technischen Aufwand (Videografien) zu realisieren gewesen.

Arbeit VIII: Die Untersuchung über Handlungsorientierten Unterricht in Klassen mit hohem und niedrigem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund setzt nicht nur Kenntnisse über die Klassenzusammensetzung voraus, sondern erfordert die Absprache mit mehreren Lehrkräften, das Gewinnen ihres Einverständnisses, auch Teil der Beobachtung zu sein sowie ein vorheriges Prüfen der Interessenslage an dieser Studie.

Arbeit IX: In dieser Arbeit können die Kenntnisse über das schulische Praxisfeld nicht in gleicher Weise rekonstruiert werden, da die Schule weder zu den Modellversuchsschulen gehörte, noch, bedingt durch die räumliche Entfernung (Koblenz), besucht werden konnte.

Arbeit X: Die komplexe Anlage der Untersuchung als Unterrichts- und Teamentwicklungsprojekt setzt sowohl Detailkenntnisse über die Entwicklungspotentiale von einzelnen Lehrkräften und Klassen wie auch Informationen über die Bedingungen der Realisation etc. voraus. Darüber hinaus erfordert die Einnahme der Rolle als Team-Entwickler auf Seiten der Lehrkräfte einen Prozess der Vertrauensbildung, ein hohes Maß an Akzeptanz sowie eine Wertschätzung und Zuschreibung von Kompetenz.

Arbeit XI: Die als didaktisches Experiment zur Entwicklung ausgewählter Aspekte sozialen Lernens konzipierte Untersuchung innerhalb einer eigenen Unterrichtsreihenkonzeption von vierzehn Stunden setzt aufgrund der Personalunion von Akteur und Beobachter wie der zu berücksichtigenden Bedingungen von Schule und Klasse umfangreiche Kenntnisse zur Bewältigung dieses Vorhabens voraus.

Resümierend ist festzuhalten, dass die einzelnen Untersuchungen detaillierte Kenntnisse über das schulische Praxisfeld voraussetzen, die nicht allein durch den Untersuchungszeitraum zu erwerben sind. Es liegt nahe, dass die Analysen der Schulprofile (Textkörper I und II) und die thematischen Analysen zu Schulentwicklungsprozessen (Textkörper III) einen nicht unerheblichen Anteil an diesen umfangreichen Kenntnissen haben. Zusammenfassen betrachtet setzten die einzelnen Arbeiten Kenntnisse über den Stand der Entwicklung der jeweiligen Schule, des Unterrichts, des Personals, der Aufteilung von Arbeitsbereichen und der Funktionen einzelner Lehrkräfte (Ansprechpartner) sowie Kenntnisse über das Zusammenspiel von Entscheidungsprozessen (Team-Entwicklung) und umfängliche Informationen über die Schüler, ihre Lebensbedingungen, ihre Lernentwicklungsverläufe, die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit und Heterogenität auf didaktische Entscheidungen wie auch die Gestaltung des Schullebens etc. voraus. Ein interessantes Teilergebnis der Untersuchung in Arbeit IV unterstreicht diesen gewonnenen Eindruck: Im Hinblick auf Begründungen von didaktischen Entscheidungen setzen sich die Studierenden des Modellversuchs im Unterschied zur

Vergleichsgruppe ungleich intensiver mit den Bedingungen der Einzelschule auseinander.

7.12.8 Auswertung zu Analysekategorie 8

Wie werden in den Untersuchungen Bezüge zur Berufspraxis hergestellt?

Mit gewissen Einschränkungen, die nachfolgend im Einzelnen dargestellt werden, wird in allen Arbeiten deutlich, dass mit dem Versuch, (Ausschnitte) pädagogischer Praxis zum Gegenstand empirischer Untersuchungen zu machen, nicht gleichzeitig verbunden ist, sich von den Aufgaben dieser Praxis zu entfernen, sondern im Gegenteil eher ein Beitrag dazu geleistet wird, im Spiegel methodischer Überlegungen und begrenzter Erkenntnisleistungen, die Generalisierungen, die subjektiven Annahmen und alltagstheoretischen Erklärungen oftmals zugrunde liegen, zu reflektieren und zu relativieren.

Arbeit I: Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist die zentrale Einrichtung der Lernwerkstatt dieser Schule. Diese Einrichtung wird nicht unter einer normativen Perspektive dargestellt und ungeprüften Annahmen ihrer Möglichkeiten erfasst, sondern aus der Perspektive der Schulentwicklung hinsichtlich der Bedeutung als Instrument didaktisch-methodischer Innovation und Motor für Personal- und Unterrichtsentwicklung untersucht. Dabei dient die Folie ökosystemischer Betrachtung dazu, die Stellung der Lernwerkstatt dahingehend empirisch adäquat zu untersuchen und über die Ebene der Programmatik hinaus die Bedeutung in den Wechselwirkungsprozessen zu erfassen und zu relativieren.

Arbeit II: Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht der Projektunterricht. Dieser wird aber nicht aus der Perspektive des Planungshandelns als Teil des Erwerbs von Unterrichtsroutinen und der Initiierung von offenen Lernsituationen betrachtet, sondern als Gegenstand einer empirischen Untersuchung über die Bedingung der Möglichkeit der Durchführung in Abhängigkeit von den gegebenen situationsspezifischen Rahmenbedingungen und den schulinternen Zielsetzungen zur Öffnung des Unterrichts.

Arbeit III: In dieser Arbeit wird der Projektunterricht Gegenstand einer empirischen Untersuchung über die Bedingung der Möglichkeit der Durchführung in Abhängigkeit von den gegebenen situationsspezifischen Rahmenbedingungen und den schulinternen Zielsetzungen zur Öffnung des Unterrichts. In den Hintergrund rückt dabei deutlich die Perspektive des Planungshandelns als Teil des Erwerbs von Unterrichtsroutinen und der Initiierung offener Lernsituationen.

Arbeit IV: Der zentrale Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist der gemeinsame Unterricht (GU) behinderter und nicht behinderter Kinder als Chance zum Erwerb sozialer Kompetenz. Aus der Nachzeichnung des Konstrukts „soziale Kompetenz“ wird anhand daraus entwickelter Indikatoren untersucht, in welchen unterschiedlichen Kontexten und Beziehungskonstellationen das behinderte Kind welche Merkmale zeigt. Sehr differenziert wird hier die schulische und unterrichtliche Praxis nicht unter pragmatischen und interventionsbezogenen Gesichtspunkten, sondern unter einer systematisch-bedingungsanalytischen Perspektive betrachtet.

Arbeit V: In dieser Arbeit wird die Praxis des Wochenplans als Organisationsform nicht unter dem Fokus einer immanenten Praktikabilität betrachtet, die normalerweise in der Begleitung der Arbeitsprozesse der Schüler unter gegebenen Bedingungen gesucht wird. Stattdessen werden auf der Folie einer theoretischen Verortung innerhalb der Reformpädagogik detaillierte Analysen zentraler didaktischer Aspekte des Wochenplans wie Aufbau, Aufgabenarten, -formen und -reihenfolgen, verschiedene Typen von Wochenplan, Bearbeitung und Rückmeldeformen, Strategien der Einführung, Prozesse und Ziele vorgenommen, die bestehende anwendungsbezogene Annahmen und programmatische Überhöhungen relativieren.

Arbeit VI: Der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist das Unterrichtsplanungsverhalten von Teilnehmern des Modellprojekts Berufspraktisches Halbjahr. Im Gegensatz zur üblichen Fokussierung von Fragen über Schule und Unterricht (wie mache ich?) wird hier die pädagogische Praxis mit Perspektive auf Lern- und Arbeitsprozesse von Studierenden vorgenommen, die durch die Sammlung mehrdimensionaler Beurteilungskriterien Anlässe zur Reflexion und zur Erweiterung eigenen Unterrichtsplanungshandelns bieten.

Arbeit VII: Unter einer rein handlungsorientierten Perspektive würde das Thema „Stationenlernen“ als Form offenen Unterrichts unter anwendungsbezogenen Gesichtspunkten und der Frage nach Praktikabilität unter gegebenen Bedingungen bearbeitet. Dagegen nimmt diese Arbeit auf der Basis von Verhaltensanalysen Typisierungen von Handlungsmustern vor, die systematischere Aussagen über die Lernprozesse von Schülern in Abhängigkeit von Lernangeboten ermöglichen und damit reflexive Zugänge eröffnen.

Arbeit VIII: Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage nach den Möglichkeiten für die Initiierung handlungsorientierten Unterrichts in zunehmend heterogenen Lerngruppen.

Dabei geht es nicht um die vordergründige Bestätigung eines reformpädagogischen und per se „wertvollen“ Ansatzes, sondern um die Entwicklung von Kriterien zur Untersuchung der Bedingungen für diesen Ansatz in Klassen mit hohem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund.

Arbeit IX: Der zentrale Aspekt dieser Arbeit ist eine Untersuchung über Rituale am Unterrichtsbeginn im Kontext eines umfassenden Classroommanagements. Es geht in dieser Untersuchung in erster Linie nicht um die Bestätigung von reformpädagogischen Annahmen und der Legitimation eigenen Handelns, sondern um die Gewinnung empirischer Daten zur Analyse von Chancen und Risiken verschiedener Ritualformen, insbesondere unter der Frage nach ihrer Passung auf die jeweiligen Personen, Klassen und Lernsituationen.

Arbeit X: Die Arbeit zum Thema „Parallelarbeiten und paralleles Arbeiten als Teilaspekt für Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht“ untersucht ein innovatives Kooperationsprojekt zwischen zwei Lehrkräften und den entsprechenden Klassen. Dabei bleibt die Untersuchung nicht auf die Recherche und Entwicklung formaler Kooperationsmöglichkeiten und entsprechender Standards beschränkt (Wahl gleicher Unterrichtsthemen, Tests, Klassenarbeiten, Lern- und Unterrichtsmaterialien), sondern initiiert und untersucht zugleich die gesamte Dynamik eines auf mehreren Ebenen ablaufenden Entwicklungsprojekts sowie die Bedingungen für vernetzte Kooperationen.

Arbeit XI: Im Zentrum der Arbeit stehen die „Entwicklung und Erprobung einer Unterrichtsreihe zur Entwicklung ausgewählter Aspekte sozialen Lernens“ und der gleichzeitige Versuch, die Veränderungen im Sozialverhalten der Schüler zu erfassen. Dieses in Personalunion durchgeführte Unterrichtsexperiment versucht sich durch eine Rollentrennung zwischen Akteurs- und Forschungsperspektive zwar bewusst aus der Dynamik der Praxis- und Unterrichtsperspektive zu lösen, schafft es aber nur begrenzt und deutlich zu Ungunsten methodischer Klarheit. In dieser Doppelrolle ist die (methodisch kontrollierbare) Entwicklung sozialer Fähigkeit nur schwer von der eigenen Verantwortlichkeit für das Hervorbringen sozialen Lernens zu trennen, so dass die einzelnen Entwicklungsfaktoren nur schwer herauszulösen sind.

Kapitel 8 Resümee und Ausblick

Ausgangspunkt der Arbeit war die zentrale Frage danach, welche hochschuldidaktischen Potentiale in der Konzeption „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ für die Situierung von Praxis innerhalb einer wissenschaftlichen Lehrerbildung liegen. Bevor diese Frage abschließend beantwortet werden kann, erfolgt in Kapitel 8.1 zunächst ein Rückblick auf die bisher entwickelten und dargelegten Argumentationen. In einem weiteren Schritt werden auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse, die in Kapitel 8.2 zusammengeführt werden, drei zentrale Bezugsgrößen ermittelt, zwischen denen sich auf unterschiedlichen Qualitäts- und Entwicklungsstufen Prozesse Forschenden Lernens im Modellversuch Berufspraktisches Halbjahr entwickelt haben. Diese Entwicklungsstufen werden im Hinblick auf die Qualität der Anschlussfähigkeit an das wissenschaftliche Diskurssystem zu vier Modellen zusammengefasst, die wiederum die Basis für die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für Forschendes Lernen in Kapitel 8.3 bilden. In der Diskussion über Grenzen und Möglichkeiten dieses Kompetenzstufenmodells wird deutlich werden, dass die jeweiligen Kompetenzen und -niveaus selbst zwar abgebildet werden können, Aussagen über die Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen aus diesen Kompetenzen aber nicht unmittelbar hervorgehen bzw. ableitbar sind. Um dennoch Konsequenzen für die Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen erhalten zu können, in denen sich Forschendes Lernen positiv entwickeln kann, werden die Lehr-Lernsituationen im Berufspraktischen Halbjahr am Beispiel des lerntheoretischen Ansatz des „Situiereten Lernens“ rekonstruiert. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für eine sich anschließende Curriculumsdiskussion werden in Kapitel 8.4 im Verhältnis zu und in Abstimmung mit zwei weiteren Varianten hochschulischen Lernens skizziert. Ihren Abschluss findet die Arbeit mit einer Zusammenfassung der Erträge.

8.1 Die Argumentation im Rückblick

Ausgangspunkt der Arbeit war ein rückblickender Aufriss über Stationen des Reformdiskurses in der Lehrerbildung seit den 1990er-Jahren. Mit der Formulierung daraus abgeleiteter Reformeckpunkte erhielt dieser Überblick eine inhaltliche Dimensionierung, die auf das Desiderat „Theorie-Praxis-Verhältnis“ in der Lehrerbildung zugespißt wurde und den Rahmen für diese Untersuchung aufgespannt hat. Mit der vorgenommenen Eingrenzung dieses Desiderates konnte gezeigt werden, dass zum einen Forschungslücken bestehen und entsprechende Wissensgrundlagen (vgl. Larcher/ Oelkers 2004, 129) über die Wirkung unterschiedlicher Gestaltung universitärer, von Wissenschaften initiiierter Praxisbezüge auf die Entwicklung studentischen Lernens und deren Lernpraxis fehlen. Zum anderen konnte herausgestellt werden, dass geeignete Modellprojekte fehlen, die in unterschiedlichen Ausgestaltungsvarianten mit forschungsorientierten Praxisbezügen (vgl. Obolenski/Meyer 2003) experimentieren (Heil/ Faust-Siehl 2000, 142), um damit überhaupt empirische Grundlagen und Zugänge für Forschung und insbesondere Forschung über Wirksamkeiten (vgl. Blömeke 2004) zu ermöglichen.

In der sich daran anschließenden Diskussion wurde das Verhältnis von wissenschaftlichem zu handlungsbezogenem Wissen, von Theorie zur Praxis in der universitären Lehrerbildung, auf das Problem einer Polarisierung zweier grundsätzlich verschiedener Erkenntnismodi in einem Referenzsystem zurückgeführt. Dies bedeutet für die universitäre Lehrerbildung, insbesondere im Hinblick auf hochschulisch begleitete und initiierte Praxisphasen, eine ambivalente Situation, die bisherige Praxiskonzeptionen nur durch Ausblendung bzw. Unterlaufen des Referenzproblems (3.2.3) eingelöst haben. In Kapitel 2.5 wurde diese Problemlage strukturell auf die Kopplung der Systeme Universität und Pädagogische Hochschulen mit Beginn der 1970er-Jahre zurückgeführt. Es konnte aufgezeigt werden, dass bis zu diesem Zeitpunkt schulische Praxis in der universitären (gymnasial-fachorientierten) Lehrerbildung kein immanent wissenschaftliches Problem war, weder im Hinblick auf Forschung über schulische Praxis noch auf Vorbereitung und Gestaltung von studentischen Praxisphasen. Aufenthalte in der Praxis gingen ohne institutionelle Rückbindung auf Einzelinteressen zurück und waren grundsätzlich der 2. Phase, dem Referendariat, überantwortet (vgl. Homfeld 1978, Schubert 2003).

Erst mit der Implementation der Pädagogik als universitäre erziehungswissenschaftliche Disziplin fanden Praxisphasen Eingang in das Referenzsystem Wissenschaft (2.6.1), ohne jedoch an das wissenschaftliche Rationalitätskriterium Wahrheit und die entsprechenden Geltungskriterien Anschluss zu finden und einen Forschungsbezug in der universitären Lehrerbildung zu realisieren. Die Folgen dieses mangelnden For-

schungsbezugs, die mit dieser systemischen Desintegration verbunden waren, sind ausführlich in Kapitel 3.3.2 in der Auseinandersetzung mit den Situationsanalysen des Wissenschaftsrates (2001, 33) erörtert worden. Mit Blick auf die Erziehungswissenschaft, die sich seit der Universitätsintegration von einer Handlungswissenschaft zu einer wissenschaftlichen Disziplin zu entwickeln sucht, konnte herausgearbeitet werden, dass die Fokussierung auf ein disziplinäres Selbstverständnis in erheblichem Umfang dazu beigetragen hat, die Suche nach Anschlüssen von universitären Praxisphasen an das Wissenschaftssystem aus dem Aufgabenprofil auszublenden (vgl. Krüger 1999, Luhmann/Schorr 1988) und universitäre Praxisphasen für empirisch-wissenschaftliche Bearbeitungsformen nicht erschlossen zu haben.

Im dritten Kapitel wurde am Beispiel des hochschuldidaktischen Konzepts „Forschendes Lernen“ eine mögliche Lehr-Lernstrategie diskutiert, mit der Wissen über schulische Praxis¹⁵⁵ im Rahmen von Forschung und einer entsprechenden Formatierung von Lernprozessen gewonnen werden kann. Mit Bezug auf die so genannte Wissensverwendungsforschung (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b) konnte gezeigt werden, dass mit dem Konzept Forschenden Lernens Wissen erzeugt werden kann, das durch die angestrebte Art der Relationierung von Beobachtungshaltungen Studierender (wissenschaftliche wie handlungsbezogene) sowohl anschlussfähig an Formen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung ist als auch, bedingt durch die anwendungsbezogene Rezeption dieser Erkenntnisse, anschlussfähig an das Praxisfeld Schule. In kritischer Auseinandersetzung mit Radtke (2004), der aus diesen differenztheoretischen Analysen die Schlussfolgerung einer erforderlichen Trennung der beiden Wissensbereiche zieht und für eine noch striktere Trennung der Wissensbereiche in der Ausbildung plädiert, konnte mit der Konzeptionierung Forschenden Lernens exemplarisch eine Reintegration pädagogischer Praxis in das Aufgabenprofil einer wissenschaftlichen Lehrerbildung vorgenommen werden.

Aufbauend auf diesen allgemeinen Konzeptmerkmalen Forschenden Lernens konnte im vierten Kapitel am Beispiel des phasenübergreifenden Modellversuchs Berufspraktisches Halbjahr aufgezeigt werden, unter welchen organisatorischen und curricularen Bedingungen forschende Lernprozesse als „neue“ Lernqualität hervorgebracht werden können. Dabei ging es in einem ersten Schritt um die Einordnung dieser Konzeption in die Zielsetzungen Forschenden Lernens des vorhergehenden Kapitels und in einem weiteren Schritt darum, dessen Ausrichtung als einen integrativen, Wissenschaft und Praxis verbindenden Ansatz vor dem Hintergrund einer Einbindung in den Reformpro-

¹⁵⁵ Aussagen und Analysen über Forschende Lernprozesse sind in dieser Untersuchung eng geführt auf schulische Praxis; prinzipiell können diese im Rahmen von Forschung und einer Formatierung von Lernprozessen sich auf wissenschaftliches Lernen an Hochschulen allgemein erstrecken (vgl. BAK 1970).

zess der Lehrerbildung darzustellen. Darauf aufbauend wurde die methodische Eingrenzung auf die Inhaltsanalyse studentischer Arbeiten im Curriculumbaustein „Schulentwicklung“ vorgenommen. Damit wurden sowohl ein neuer Inhaltsbereich wie auch ein neuer Zugang zur pädagogischen Praxis in der Lehrerbildung erschlossen.

Entsprechend dieser Eingrenzung wurde im fünften Kapitel aus berufsforschender Perspektive theoretisch wie auch auf Grundlage empirischer Befunde rekonstruiert, welche „Schulentwicklungskompetenzen“ Lehrkräfte, gemessen am Entwicklungsstand der gewählten Referenzbeispiele an Schulentwicklungsprojekten, berufsbegleitend entwickeln müssen, auf welche Wissensbasis sie aus den beiden Lehrerbildungsphasen zurückgreifen können und mit welchen Einstellungen (Haltungen, Sinnfragen, Bedeutungszuschreibungen) Schulentwicklungsprozesse von ihnen bewertet werden. Mit einem Exkurs über das Verhältnis von Organisation und Profession konnte ein Blick auf das Berufs- und Kompetenzprofil von Lehrern geworfen und damit die Frage danach gestellt werden, welche Potentiale in der hochschuldidaktischen Konzeption des Forschenden Lernens für den Aufbau von „Schulentwicklungskompetenz“ schon in der Phase des Studiums liegen bzw. liegen könnten.

Im Mittelpunkt des sechsten Kapitels standen zunächst methodologische Überlegungen zur Stellung Praxis entwickelnder Forschung innerhalb qualitativer empirischer Sozialforschung sowie eine an Wildts Analysen (1993) anschließende Diskussion über die Bedeutung dieses Ansatzes für Studiengangsentwicklungsprozesse. Dies geschah zum einen in Verknüpfung mit der von Lewin (1968) eingeführten Aktionsforschung („Tat-Forschung“, „Human relation research“), einer Darstellung der Rezeption dieses Forschungsansatzes durch die Kritische Erziehungswissenschaft (vgl. Klafki 1973, 1974) und einer sich etablierenden Hochschuldidaktik (vgl. Haag/Krüger/Schwärzel/Wildt 1972) in den 1970er-Jahren, zum anderen in Abgrenzung zum empirisch-analytischen Forschungsansatz, der versucht, über deduktive Schließungsverfahren auf der Grundlage allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten Erklärungen über vorgefundene Phänomene zu finden, die aus bereits zuvor erstellten Theorien abgeleitet werden. In diesem Diskussionszusammenhang konnte gezeigt werden, dass vom Aktionsforschungsansatz bedeutsame Impulse für die Organisationsentwicklung (vgl. French/Bell 1994) ausgegangen sind, dieser Forschungsansatz aber im Spektrum sozialwissenschaftlicher Methoden, bedingt durch die geringe Distanz von Forschern und Beforschten, immer wieder zur Disposition stand und nach wie vor steht.¹⁵⁶ Im Gegensatz zu dieser Paradigmendiskussion in der empirischen Sozialforschung, in der es

¹⁵⁶ Vgl. in diesem Zusammenhang vor allem die Ausführungen von Altrichter (1990, 2003) und Altrichter/Gstettner (1993) über die Bedeutung der Aktionsforschung in der bzw. für die Lehrerbildung.

nahezu ausschließlich um die Frage nach den Grenzen des Anwendungsbezugs und der Legitimierbarkeit von Interventionsmöglichkeiten im Forschungsfeld ging, ermöglichte der Blick aus der Perspektive des „mode2-Forschungsparadigmas“, in dem diese Fragen Teil der revidierten Wissenschaftsorganisation¹⁵⁷ selbst sind, eine Relativierung der Engführung der Diskussion um die Stellung der Aktionsforschung im Methodenspektrum der empirischen Sozialforschung. Mit einer Parallelisierung beider Ansätze konnte die Bedeutung des Aktionsforschungsansatzes, insbesondere in der Funktion, Praxisfelder für differenziertere Anschlussforschung zu erschließen – wie in dieser Arbeit exemplarisch an den inhaltsanalytischen Untersuchungen gezeigt werden konnte – , herausgestellt werden.

Im siebten Kapitel wurde die methodologische Diskussion des vorhergehenden Kapitels anhand der inhaltsanalytischen Untersuchungen¹⁵⁸ studentischer Arbeiten zu Themen der Schulentwicklung als formatives Verfahren innerhalb des gesamten Aktionsforschungsprozesses konkretisiert. In dieser Diskussion galt es zunächst einen Bezugsrahmen zu erstellen, der verdeutlicht, unter welchen didaktisch-lernvoraussetzenden, curricularen, systematisch-heuristischen und organisatorischen Bedingungen forschende Lernprozesse initiiert wurden und welche studentischen Forschungsarbeiten (Schulprofilanalysen, thematische Arbeiten zu Aspekten der Schulentwicklung, Examensarbeiten) daraus hervorgegangen sind. In Anlehnung an Mayring (2000a, 2000b) wurden qualitative Inhaltsanalysen studentischer Arbeiten zu vier aufeinander folgenden Erhebungszeitpunkten durchgeführt und in vier Textkörpern zusammengefasst. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen, die in Kapitel 7 ausführlich dargelegt worden sind, werden im nachfolgenden Kapitel 8.2 zusammengefasst. Im Hinblick auf die Frage nach den Bedingungen, unter denen Forschendes Lernen didaktisch erfolgreich umgesetzt werden konnte, geben sie sowohl Aufschluss über (immanente) Lernerfolge wie auch Hinweise über deren Abhängigkeit von der Entwicklung lernbegleitender Unterstützung.

¹⁵⁷ Im „mode2-Forschungsparadigma“ sind komplexere Praxisfelder und Praxisprobleme der sich darin befindenden Akteure Ausgangspunkt für die Entwicklung von Forschungsprozessen. In den Grenzen eng definierter und ausdifferenzierter Wissenschaftsbereiche können diese komplexeren Probleme durch die Beachtung der Disziplingrenzen nur in reduzierter und segmentierter Form bearbeitet werden. Das „mode2-Forschungsparadigma“ ist daher prinzipiell interdisziplinär angelegt und erschließt im Forschungsprozess mögliche (Teil-)Forschungsfelder für die klassisch disziplinäre Forschung im „mode1-Forschungsparadigma“.

¹⁵⁸ Die Inhaltsanalyse als nicht-reaktives Untersuchungsverfahren schließt Interferenzen mit den „Untersuchungsobjekten“ aus. Die Materialität der Textform als Datenbasis erlaubt eine zeitunabhängige Verfügbarkeit. Untersuchungen des Datenmaterials lassen sich wiederholt durchführen (Replikation) und stehen prinzipiell weiteren Forschungsperspektiven offen (Sekundäranalyse). Das jeweils gewählte Verfahren der Datenanalyse ist in der Vorgehensweise, in der kategorialen Bestimmung und Zuordnung von Inhaltssequenzen nachvollziehbar (Verfahrensoffenheit) und intersubjektiv dekodierbar (Reliabilität).

Im Anschluss daran wurde ein didaktisch aufbereiteter Einführungs- und Materialband zum Thema „Schulentwicklung“ vorgestellt¹⁵⁹, der auf Grundlage dieser Inhaltsanalysen der Textkörper I und II entwickelt worden ist und die formative Zielsetzung, unter der die Inhaltsanalysen vorgenommen worden sind, widerspiegelt.

¹⁵⁹ Neben inhaltlichen Hinweisen zu Fragen der Schulentwicklung und zur Bedeutung für die Entwicklung von Einzelschule enthält dieses Studienbegleitheft einerseits Praxisbeispiele, an denen ein systemisch-heuristisches Beschreibungs- und Analysemodell erprobt werden kann, andererseits eine Studieneinheit, mit der ein Studienprojekt entlang der Phasen eines Forschungsprozesses entwickelt werden kann.

8.2 Ergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung

Das Ziel der Forschungswerkstatt „Schulentwicklung“ lag darin, mit der Einführung eines sozialökologischen Analysemodells in Anlehnung an Bronfenbrenner¹⁶⁰ (1981) und darauf abgestimmte methodologische Zugangsweisen, das Anfertigen von Schulprofilanalysen gezielt mit Forschung in der Schulpraxis bzw. pädagogischen Praxis zu verknüpfen. Praxis sollte nicht mehr nur der Erprobung handlungspraktischer Fähigkeiten dienen, sondern durch die Entwicklung eigener Forschungsvorhaben explizit zum Forschungsgegenstand werden. In der Konstruktion des Berufspraktischen Halbjahres sollten innerhalb eines umfassenden Praxisentwicklungsprozesses eine didaktische Formatierung von Lehr-Lern-Prozessen erfolgen und günstige Bedingungen für die Hervorbringung Forschenden Lernens geschaffen werden.

In der vorliegenden Arbeit wurden studentische Ausarbeitungen aus sechs aufeinander folgenden Pilotphasen folgenden vier Textkörpern zugeordnet und inhaltsanalytisch ausgewertet:

Dem **Textkorpus I** liegen sieben studentische Arbeiten der Pilotphase 1 des Praktikumszeitraums 15.02.1999 – 16.06.1999 zugrunde. In den Arbeiten der ersten Pilotphase sind Schulprofilanalysen mit dem Ziel angefertigt worden, möglichst alle Ebenen des Gesamtsystems der jeweiligen Einzelschule systematisch zu erfassen und abzubilden.

Der **Textkorpus II** umfasst achtundzwanzig studentische Arbeiten der Pilotphasen 2, 3 und 4 aus den Praktikumszeiträumen 10.08.1999 – 28.01.1999, 14.02.2000 – 28.06.2000 und 15.08.2000 – 31.01.2001. Die Arbeiten dieser drei aufeinander folgenden Pilotphasen sind ebenfalls mit dem Ziel angefertigt worden, die Ebenen des Einzelschulsystems systematisch zu erfassen und die entsprechenden Daten möglichst mit Verfahren empirischer Forschung zu gewinnen.

Der **Textkorpus III** besteht aus zehn studentischen Arbeiten der Pilotphase 5 im Praktikumszeitraum 19.02. – 05.10.2001. Im Gegensatz zum bisherigen einsemestrigen Schulpraxisaufenthalt (Mitte Februar bis Mitte/Ende Juni oder Mitte August bis Ende Januar) wurde das Berufspraktische Halbjahr mit Beginn der Pilotphase V zeitlich um den Vorlesungszeitraum im Sommersemester gestreckt (Mitte Februar bis Anfang Oktober). Die bisher bestehende Zielsetzung, die vorsah, den Ist-Zustand der jeweiligen

¹⁶⁰ Dieser sozialökologische Ansatz bietet sich insofern als Zugang und Instrument zu Fragen der Schulentwicklung an, als damit Anpassungsprozesse zwischen Person und Milieus systematisch erfasst und analysiert werden können (vgl. Bronfenbrenner 1978, 40). In der Analyse von Schulprofilen können schulspezifische und für die Schule relevante Phänomene in ihren systemischen Zusammenhängen, ihrem Geflecht von Wechselwirkungen und funktionalen Verweisungen, erfasst werden und bieten damit Studierenden eine systematische Orientierungshilfe.

Schule umfassend abzubilden und zu analysieren, wurde zugunsten thematischer Schulprofilanalysen, die einen Teilaspekt im Einzelschulsystem differenziert untersuchen (z.B. die Konzepte der Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund), modifiziert.

Der **Textkorpus IV** besteht aus zusammenfassenden Darstellungen von elf Examensarbeiten, die aus den Pilotphasen 2 (eine Arbeit), 3 (zwei Arbeiten), 4 (zwei Arbeiten), 5 (drei Arbeiten) und 6 (drei Arbeiten, davon eine in Koproduktion erstellt) des Modellprojekts hervorgegangen sind.

Durch die Aufnahme des Textkorpus IV in die inhaltsanalytische Auswertung wird es möglich – zumindest in Ansätzen und daher auch nur begrenzt auf die Leistungen des Modellversuchs rückführbar – die vorliegenden Arbeiten so zu interpretieren, als wären sie als Teil einer Quasi-Längsschnitt-Untersuchung die Ergebnisse des letzten Messzeitpunktes. Werden die Arbeitsergebnisse in dieser Weise perspektivisiert, ergeben sich für eine retrospektive Betrachtung der Entwicklung des Praxisstudienkonzepts zur Initiierung Forschenden Lernens einige Anhaltspunkte, die zum Abschluss der Ergebniszusammenfassung dargestellt werden.

Zur Vermeidung von Dopplungen werden im Folgenden die detaillierten Einzelergebnisse der jeweiligen inhaltsanalytischen Auswertungen des 7. Kapitels zu zentralen Aussagen zusammengefasst; auf die Darstellung der jeweiligen didaktischen Schlussfolgerungen und damit verbundenen Zielsetzungen für die jeweils nachfolgende Pilotphase wird verzichtet. Didaktische Schlussfolgerungen sind eigens Gegenstand des nachfolgenden Kapitels 8.3, in dem auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse ein Kompetenzstufenmodell für Forschendes Lernen vorgestellt und diskutiert wird.

8.2.1 Ergebnisse der Analysen zu Textkorpus I

In der Startphase des Modellversuchs erstellten die Studierenden ihre Schulprofilanalysen nur auf Grundlage von Arbeitspapieren des einführenden und begleitenden Werkstattseminars und konnten noch nicht auf das Begleitheft zum Berufspraktischen Halbjahr „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium“ (vgl. Glumpler 1999) zurückgreifen. Darin wurde das sozialökologische Modell Bronfenbrenners (Heuristik) auf die systematische Analyse von Schulentwicklungsprozessen übertragen. Diese Gruppe von Studierenden konnte sich aber nicht vorbereitend mit dem systematischen Analyseinstrumentarium und der darin enthaltenen neuen Perspektive auf schulische Praxis vertraut machen. Das hatte zur Folge, dass für die Studierenden dieser ersten Pilotphase eine umfängliche Begleitung und Beratung in der Anlage und Durchführung der Schulprofilanalysen durch die beteiligten Lehrenden erforderlich war. Entsprechend geben

die Inhaltsanalysen im Textkorpus I in erster Linie Auskunft darüber, in welchem Umfang, auf welcher Wissensbasis und auf welchem Niveau diese Studierenden die vorgefundene pädagogische Praxis erfassen, darstellen und analysieren konnten. Aus dieser eher diagnostischen Perspektive sind folgende Ergebnisse festzuhalten:

1. Die in Werkstattseminaren und im Kontext von Einzel- und Gruppenberatungen vermittelten Theorien und Methoden konnten nur von einer kleinen Gruppe der Studierenden und auch nur in Ansätzen in forschende Lernprozesse umgesetzt werden.
2. Bei den Studierenden dominierten vielfältige alltagstheoretische Vorstellungen über die Prozesse, Prozessvariablen und -zusammenhänge von Einzelschulentwicklung. Diese Vorstellungen kamen in den Praktikumsberichten in Form „naiver Eigensystematiken“ zum Ausdruck und entsprachen weder dem systemischen Analysemodell (Bronfenbrenner) noch anderen Modellvorlagen.
3. Studierende des Lehramts Primarstufe waren sowohl in der Rezeption als auch in der Anwendung von empirischen Datenerhebungsverfahren nicht routiniert. Um sie zu motivieren, sich mit Verfahren teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung, Interview, Fragebogen, sozialgeographische Kartierung etc. in fachlich angemessener Weise auseinanderzusetzen und sie zu erproben, waren methodische Erarbeitungshinweise und die Angabe entsprechender Referenzliteratur allein nicht ausreichend. Die Bedeutung methodisch abgesicherter Informationsgewinnung wurde im schulpraktischen Handlungskontext noch nicht wahrgenommen und das situativ als angemessen angesehene „kollegiale Gespräch“ weiterhin bevorzugt.
4. Die Begriffe „Schulprofil“ und „Schulprogramm“ wurden nur mit geringer Trennschärfe verwendet. Die Differenz von „Schulprofil“ als das Ergebnis von systematischen Analysen und „Schulprogramm“ als ein Entwurf möglicher Entwicklung der Einzelschule wurde als solche kaum thematisiert, so dass nur wenigen Studierenden eine überzeugende Unterscheidung von Empirie und Programmatik gelang.

8.2.2 Ergebnisse der Analysen zu Textkorpus II

Dem Textkorpus II liegen studentische Ausarbeitungen aus den Pilotphasen 2, 3 und 4 zugrunde. Allen Studierenden stand das Begleitheft „Forschendes Lernen im Lehramtsstudium“ als Grundlage zur Anfertigung einer Schulprofilanalyse zur Verfügung. Mit der Angleichung der Eingangsvoraussetzungen konnte das entwickelte sozialökologische Analysemodell deutlich umfangreicher und detaillierter in den einführenden und begleitenden Werkstattseminaren zum Tragen kommen. Aus diesem Grund wurde der Fokus der inhaltsanalytischen Auswertung auch auf die Anwendung dieses Analyseinstruments gelegt und die Analyseebenen des Mikro- (räumlich, personell, situativ),

Meso- und Exosystems einbezogen. Die Untersuchung der verschiedenen Systemebenen und eine umfangreiche Textgrundlage von achtundzwanzig Schulprofilanalysen legte es nahe, entgegen dem ersten Untersuchungszeitraum, ein Analyse- und Auswertungsformat zu wählen, das insbesondere eine Zuordnung von Arbeitsergebnissen zu Qualitätsstufen nach zuvor festgelegten Kriterien auf jeder systemischen Ebene separat erlaubte.¹⁶¹

Die noch in der Auswertung der Pilotphase 1 konstatierte Dominanz alltagstheoretischer Zugänge zur Schulpraxis, die in den jeweiligen Praktikumsberichten in Form „naiver Eigensystematiken“ sichtbar wurde, trat zunehmend (ab Pilotphase 3) zugunsten detaillierterer Recherchen entsprechender Bezugsliteratur in den Hintergrund. Diese Recherchen werden bis zur Pilotphase 4 in Form eingefügter Literaturangaben, aber nicht als Belege der Argumentation in Form von Zitaten sichtbar. Trotz anwendungsbezogener und auf die Schulprofilanalysen abgestimmter Einführungen in Formen empirischer Datenerhebungsverfahren, fand eine differenzierte Rezeption dieser Verfahren, vor allem noch in Pilotphase 2 und 3, nur zögernd Anwendung. In der darauf folgenden Pilotphase 4 hingegen wurden eine Zunahme der Verfahrensverwendung und eine entsprechende Beachtung des dadurch hervorgebrachten Erkenntnis-

¹⁶¹ An einem Beispiel aus Kapitel 7.6.2.2 soll dieses Vorgehen verdeutlicht werden. Auf der Mikrosystemebene (räumliche Umgebung) haben die Studierenden der Pilotphasen 2, 3 und 4 thematische bzw. sozialgeographische Kartierungen des Schulumfeldes vorgenommen. Die Qualität der zugrunde liegenden achtundzwanzig studentischen Ausarbeitungen erfolgte in der Auswertung in zwei Schritten:

1. Zunächst wurde jede Kartierung schrittweise unter folgenden Aspekten bzw. Fragestellungen untersucht:

- Welche Formen von Kartierungen liegen vor?
- Wie sähen diese Karten in korrekter Form aus?
- Welche Kartierungsfehler sind zu finden (Auflistung von Fehlerstrukturen)?
- Welche Erklärungen sind für diese Fehler zu finden?

2. In einem weiteren Schritt wurden an Hand obiger Analyse Kriterien aus den Einzelarbeiten Beispiele ausgewählt, die Differenzen in der Präzision der Anfertigung verdeutlichen. Diese Beispiele, jeweils ergänzt durch entsprechende Analyseergebnisse, wurden in Qualitätsstufen von einfach zu differenzierter angelegten Kartierungen nebeneinander gestellt. Als vergleichende Arbeit zu den theoriegeleiteten Kartierungen im Berufspraktischen Halbjahr wird die Darstellung einer „naiven“ Kartierung von Erstsemester-Studenten vorangestellt, die sich ihrer Praktikumsschule mit der offenen Fragestellung nach Auffälligkeiten im Schulbezirk angenähert haben.

Der Zuordnung einzelner, exemplarischer Arbeitsergebnisse und der abgestuften Anordnung von einfachen zu theoriegeleiteten Ausarbeitungen lagen folgende Kategorien zur Erstellung thematischer und sozialgeographischer Kartierungen zu Grunde:

1. **Naive Kartierungen (1. Semester):** ohne Legende zur Wiedergabe erster Eindrücke vom Standort der Schule und der direkten Schulumgebung; Abbilden subjektiver Eindrücke mit und ohne Bestätigung von Erwartungshaltungen.

2. **Einfache Kartierungen und/oder Notizen,** Tonbandaufzeichnungen als Mittel der Datenerfassung: mit mehr oder weniger geordneten subjektiven Eindrücken unter Verwendung von Markierungen und Symbolen; Ansätze zur Generalisierung (Verwendung gleicher Markierungen und Symbole) meist ohne Legende, aber Versuche, Legenden bildende Fragestellungen im Hinblick auf die Bedeutung für die Schule zu entwickeln.

3. **Kartierungen (teildifferenziert):** mit und ohne Angabe des Maßstabs; mit mehr oder weniger differenziert entwickelten Fragestellungen hinsichtlich der Relevanz für die Schule zur Bildung von Legenden; Beginn thematischer Unterscheidung.

4. **Kartierungen (differenziert):** mit Angabe des Maßstabs unter Verwendungen von bereinigten Mess-tischblättern größeren Maßstabs; mit differenzierter Fragestellung und entsprechend ausdifferenzierter Symbolik in den angefertigten Legenden.

prozesses deutlicher. Im Rückblick auf die erste Pilotphase wurde aber erst ab der Pilotphase 4 eine Zunahme in der Unterscheidung von Empirie und Programmatik mit der Trennschärfe zwischen den Begriffen Schulprofil und Schulprogramm sichtbar. Diese Veränderung korrespondiert mit der Entwicklung von Fragehaltungen, einer Konkretisierung von Fragestellungen und einer Aufnahme empirischer Methoden.

8.2.3 Ergebnisse der Analysen zu Textkorpus III

Der Textkorpus III besteht aus zehn studentischen Arbeiten der Pilotphase 5. Im Gegensatz zum bisherigen einsemestrigen Schulpraxisaufenthalt (Mitte Februar bis Mitte/Ende Juni oder Mitte August bis Ende Januar) wurde das Berufspraktische Halbjahr mit Beginn der Pilotphase 5 zeitlich um den Vorlesungszeitraum im Sommersemester gestreckt (Mitte Februar bis Anfang Oktober). Diese zeitliche Ausdehnung kam überwiegend der Intensität des Schreibprozesses (Verfassen dreier Arbeiten in den Curriculumbausteinen Schulentwicklung, pädagogische Diagnostik und Unterrichtsentwicklung) zugute. Durch die erweiterte Präsenzverpflichtung in der Vorlesungszeit des Sommersemesters (ein Tag pro Woche) konnten vor allem längerfristige Beobachtungsphasen von personellen (Schülerbeobachtungen) oder organisationellen Entwicklungsprozessen durchgeführt werden.

Eine weitere Veränderung in diesem Umgestaltungsprozess bestand in der inhaltlichen Neuausrichtung des Curriculumbausteins Schulentwicklung. Die bisher bestehende Anfertigung von Schulprofilanalysen, die vorsah, den Ist-Zustand der jeweiligen Schule umfassend abzubilden und zu analysieren, wurde zugunsten thematischer Schulprofilanalysen verändert; das Analysemodell Bronfenbrenners wurde nochmals entsprechend modifiziert. Dieser Entwicklungsprozess zeichnete sich nicht zuletzt aufgrund der erzeugten Daten- und Informationsredundanz über die beteiligten Schulen aus den früheren Pilotphasen und dem Wunsch der Studierenden nach detaillierteren Einzeluntersuchungen ab.

In allen vorliegenden Arbeiten setzen sich die Studierenden umfänglich mit ihren selbst gewählten Themen auseinander. Dabei stand die jeweilige Stringenz der Argumentation in direkter Abhängigkeit von der Anlage der Untersuchung als eher detaillierte Untersuchung eines Themenbereichs im Sinne klassischer Hausarbeiten oder als Versuch, mit Hilfe empirischer Methoden eine spezifizierte Fragestellung zu untersuchen und zu beantworten. Zwischen diesen Polen (thematisch vs. empirisch) möglicher Bearbeitungsformen waren alle untersuchten studentischen Arbeiten einzuordnen. Zwei der angefertigten Arbeiten orientierten sich weder am sozialökologischen Modell noch an den Kriterien eines empirisch angelegten Forschungsprozesses. In diesen Arbeiten

wurde möglichst umfangreich versucht, einen Themenbereich darzustellen bzw. systematisch zu erschließen, ohne jedoch einer beantwortbaren Fragestellung nachzugehen. Weitere zwei Arbeiten waren in der Tendenz wie empirische Untersuchungen angelegt (Thema, Fragestellung, theoretische und empirische Einbettung, Methodenwahl und -begründung, Auswertung der ermittelten Daten, Interpretation der Ergebnisse), ohne jedoch in vollem Umfang den Kriterien einer empirischen Untersuchung (qualitativ wie quantitativ) entlang dem Forschungszyklus zu entsprechen. Innerhalb dieser Spannbreite von eher thematischen (im Sinne klassischer Hausarbeiten) und eher empirischen Arbeiten konnten zahlreiche Mischformen aufgefunden werden, in der – ähnlich der Gauß'schen Normalverteilung – eine Häufung zwischen den Polen möglicher Bearbeitungsformen festzustellen war. Im Zusammenhang mit dieser „Normalverteilung“ fiel auf, dass die Stringenz der Argumentation und die Plausibilität des Untersuchungsablaufs zunahm, je konsequenter diese am sozialökologischen Analysemodell und/oder dem Forschungszyklus entlang entwickelt wurde.

Mit dem Übergang zur Pilotphase 5 (Textkorpus III) wurde das sozialökologische Analysemodell an thematisch eingegrenzte Schulprofilanalysen angepasst. Im Fokus stand nun nicht mehr eine Analyse des gesamten Einzelschulsystems, sondern Einzelfalluntersuchungen innerhalb der einzelnen Schule. Mit der Verschiebung der Optik waren Schwierigkeiten verbunden, ohne dass Hinweise für und wider die Verwendung des Modells oder die Anwendung nur einzelner Aspekte (Verwendung nur einer Systemebene oder nur in Bezug auf die Schule als Ganze) den einzelnen Arbeiten zu entnehmen war. Anhaltspunkte, die diese Zurückhaltung begründen könnten, lagen möglicherweise in den besonderen Schwierigkeiten der Übertragung und Anwendung des Analysemodells auf eine eingeschränkte Fragestellung. Das Analysemodell wurde entsprechend nicht als ein bestimmter analytischer und variabler Fokus auf das schulische Praxisfeld verwendet, sondern als Schema der systematischen Erfassung und Aufgliederung eines Einzelschulsystems benutzt, um das Einzelproblem einzuordnen und entsprechend den vorliegenden und auf das Einzelschulsystem bezogenen Systemgrenzen zu analysieren (in drei Arbeiten). Aufgrund dieser eingeschränkten Übertragung erbrachte die Dynamik des Modells, die darin bestand, dass je nach Problemlage und Fragestellung Mikro-, Meso- und Exosystem funktional zur gewählten Perspektive neu hätten justiert werden können, nur begrenzt analytischen Nutzen.

In drei Arbeiten wurden innerhalb des Vorwortes bzw. der Einleitung nur eingeschränkt Hinweise auf das methodische Vorgehen vorgenommen. Lediglich in zwei Arbeiten wurden diese konkretisiert und in Ansätzen erläutert. Die Methodenwahl stand dabei in unmittelbarer Abhängigkeit von der Entwicklung einer präzisen Fragestellung. Erst mit

der präzisen Ausformulierung einer Fragestellung vor dem Hintergrund eines theoretischen Kontextes in Verbindung mit einem entsprechenden Erkenntnisinteresse kann die Angemessenheit einer Methode abgewogen und begründet werden. In den Arbeiten, in denen eine Fragestellung konkretisiert und entsprechend operationalisiert wurde, bestand zwischen Erkenntnisinteressen, theoretischer Einbettung, Methodenwahl und -begründung und der Ergebnisdarstellung und -interpretation eine höhere Kohärenz, als in den Arbeiten, in denen keine differenzierte Fragestellung erarbeitet wurde. Die Qualität dieser Arbeiten ergab sich größtenteils aus dem Grad der Ausdifferenzierung des eingegrenzten Themas und zugleich systematischen Einbettung in den Gesamtzusammenhang der Einzelschulprofile. Lediglich in zwei Arbeiten wurden die Bezugsrichtungen nicht konsequent entwickelt. In einer wurde ein Unterrichtsentwicklungsprozess an den Ebenen des Analysemodells nachgezeichnet, in einer weiteren fand weder eine Orientierung am Analysemodell statt, noch war sie als empirische Untersuchung angelegt.

8.2.4 Ergebnisse der Analysen zu Textkorpus IV

Die Texte des Textkorpus IV bestehen aus zusammenfassenden Darstellungen von elf Examensarbeiten aus den Pilotphasen 2, 3, 4, 5 und 6 des Modellprojekts. Um trotz der eingangs des Kapitels beschriebenen Unterschiedlichkeit der Textsorten Vergleiche vornehmen zu können, wurden die Untersuchungskategorien des Textkorpus IV denen der Textkörper I, II und III angeglichen. Zum einen geschah dies dadurch, dass die zentralen Aspekte der bisherigen Kategorienbildung auch an dieser Stelle Anwendung fanden, und zum anderen, dass weitere hinzugefügt wurden, die den Blick auf Schwierigkeiten und Probleme, die anhand der bisher vorgenommenen Analysen und Auswertungen herausgearbeitet wurden, für die Frage nach hochschuldidaktischen Interventionen im Lehr-Lern-Prozess öffneten (z.B. die Bedeutung einer konsequenten Orientierung am formalen Forschungsprozess, die Verwendung des sozialökologischen Modells, Begründung der Methodenwahl). Die nachfolgende Zusammenfassung der zentralen Untersuchungsergebnisse lehnt sich inhaltlich und formal an die zugrunde liegenden Analysekatoren an, die jeweils im Fließtext hervorgehoben werden.

Mit einer Ausnahme wurden alle studentischen Arbeiten als empirische Untersuchungen angelegt und bestanden – bis auf zwei Arbeiten – zumeist aus der Kombination dreier Forschungsmethoden (Triangulation) (vgl. Kapitel 7.12.1). Über eine methodische Mehrfachabsicherung hinaus belegen die einzelnen Arbeiten ein hohes Niveau

und Einfallsreichtum¹⁶² in der Gestaltung der zugrunde liegenden Untersuchungsinstrumente (vgl. Kapitel 7.12.3).

Mit Ausnahme einer Arbeit **orientierten** sich alle weiteren an dem formalen Verlauf eines **Forschungsprozesses**. Lediglich die eingeschränkte Präzisierung der Untersuchungsfrage in einer Arbeit und die darüber hinaus sichtbar werdenden Unsicherheiten in der Begründung der Wahl einer empirischen Methode gaben, wenn auch begrenzt, Hinweise für die reduzierte Orientierung am bzw. Schwierigkeiten mit dem Forschungsablauf. Darüber hinaus waren nur partiell Einschränkungen hinsichtlich der Diskussion der Untersuchungsergebnisse in zwei weiteren Arbeiten zu identifizieren (vgl. Kapitel 7.12.2).

In zehn von elf Arbeiten wurden für die jeweiligen Untersuchungen in thematischer Hinsicht, in Bezug auf die Zielsetzung und das Erkenntnisinteresse und unter Einbeziehung der Methodenwahlentscheidungen umfangreiche und differenzierte **theoretische Einbettungen** vorgenommen. Diese wurden ergänzt durch die Rezeption aktueller empirischer Forschungsergebnisse. Insofern standen die Ergebnisse der studentischen Untersuchungen im Austausch mit den jeweiligen pädagogischen Diskursen (vgl. Kapitel 7.12.3).

In der Hälfte der Arbeiten erfolgte eine hinreichend plausible und der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes angemessene **Begründung der Methodenwahl**. In vier weiteren Arbeiten wurde keine bzw. nur eine eingeschränkte systematische Begründung auch im Hinblick auf mögliche Alternativen vorgenommen. Trotz der fehlenden Begründung wurden in den einzelnen Untersuchungen die Methoden adäquat eingesetzt und im Hinblick auf die einzelnen Zielsetzungen entsprechend hinreichend operationalisiert (vgl. Kapitel 7.12.5).

Das unter dem Aspekt „Schulentwicklung“ modifizierte **sozialökologische Analysemodell** von Bronfenbrenner fand in nahezu der Hälfte der Arbeiten Verwendung, allerdings jeweils unter verschiedenen Ziel- und unterschiedlichen Schwerpunktsetzun-

¹⁶² In einer Arbeit werden z.B. Schülerinterviews in besonderer Weise an das Schülerklientel dadurch angepasst, dass entlang den Interviewfragen chronologisch Fotodokumente bereitgestellt wurden, die eine Rekonstruktion des Projektablaufs und damit eine Bewertung seitens der Schüler erheblich vereinfachten. Zur Ermittlung der untersuchten Chancen des gemeinsamen Unterrichts für den Erwerb sozialer Kompetenz am Beispiel eines trisomatischen Kindes in der Klasse wird in einer Arbeit in einem Kontrollexperiment eine Gruppendiskussion über einen Film mit einem ebenfalls trisomatischen Kind eingesetzt, um der sozialen Erwünschtheit von Antworten in der Klasse entgegenzuwirken und durch die erzeugte Distanz neue Impulse zu geben. Innerhalb eines Unterrichtsentwicklungsprozesses in einer weiteren Arbeit nimmt der Studierende in Personalunion die Rolle eines Team-Entwicklers und die eines Teilnehmers (Lehrkraft) ein. Dieser Rollentrennung wird auch mit der Wahl eines entsprechenden Evaluationsverfahrens Rechnung getragen (vgl. Kapitel 7.12.4).

gen.¹⁶³ Die Bedeutung **detaillierter Kenntnisse über das schulische Praxisfeld** ist vor allem am Umfang der Informationen, die sich die Studierenden während ihrer Praxisaufenthalte beschafft haben, zu ermessen, die nicht allein im Untersuchungszeitraum hätten erworben werden können. Daher liegt es nahe, dass die Analysen der Schulprofile (Textkörper I und II) und die thematischen Analysen zu Schulentwicklungsprozessen (Textkörper III) einen nicht unerheblichen Anteil an diesen umfangreichen Kenntnissen haben. Zusammenfassend betrachtet setzten die einzelnen Arbeiten Kenntnisse über den Stand der Entwicklung der jeweiligen Schule, des Unterrichts, des Personals, der Aufteilung von Arbeitsbereichen und der Funktionen einzelner Lehrkräfte (Ansprechpartner) sowie Kenntnisse über das Zusammenspiel von Entscheidungsprozessen (Team-Entwicklung) und umfängliche Informationen über die Schüler, ihre Lebensbedingungen, ihre Lernentwicklungsverläufe, die Konsequenzen der Mehrsprachigkeit und Heterogenität auf didaktische Entscheidungen wie auch Gestaltung des Schullebens etc. voraus (vgl. Kapitel 7.12.7).

Mit Einschränkungen, die in der detaillierten Auswertung aufgenommen und im Einzelnen dargestellt werden, wird in allen Arbeiten deutlich, dass mit dem Versuch, Ausschnitte pädagogischer Praxis bzw. **Berufspraxis** zum Gegenstand empirischer Untersuchungen zu machen, nicht gleichzeitig eine Distanzierung von den Aufgaben dieser Praxis verbunden war. Im Gegenteil hat diese Nähe eher einen Beitrag dazu geleistet, im Spiegel methodischer Überlegungen und begrenzter Erkenntnisleistungen die Generalisierungen, die subjektiven Annahmen und alltagstheoretischen Erklärungen oftmals zugrunde liegen, zu reflektieren und zu relativieren¹⁶⁴, um zu konkreten Handlungsoptionen zu gelangen.(vgl. Kapitel 7.12.8).

¹⁶³ In einer Arbeit bildet das systemische Analysemodell die zentrale Folie für die Analyse des eingegrenzten Untersuchungsgegenstandes wie auch für die Interpretation der Untersuchungsergebnisse. In einer anderen Arbeit hat die Untersuchung der Schule unter mikro-, meso- und exosystemischen Gesichtspunkten die Funktion, die Bedeutung offener Unterrichtsformen, insbesondere der Projektarbeit, innerhalb des Schulprogramms zu lokalisieren und zu bestimmen. Über eine historisch-systematische Einordnung der Projektmethode hinaus erfolgt in einer dritten Arbeit mit Hilfe des Analysemodells eine Lokalisierung der Projektmethode im Schulprofil. Dies geschieht u.a. zur Ermittlung der Bedeutung dieser Methode im und für den Prozess der Unterrichts- und Schulentwicklung. In einer vierten Arbeit wird das Analysemodell als Instrument einer präzisen Analyse der Situation, in der sich das behinderte Kind befindet, genutzt. Es dient dazu, das Kind und seine Beziehungen auf unterschiedlichen Systemebenen (allein, in der Klasse, mit dem Lehrer, in der Schule, in der Familie) zu erfassen (vgl. Kapitel 7.12.6).

¹⁶⁴ Zur Veranschaulichung zwei Beispiele:

(1) In einer Arbeit wird die Praxis des Wochenplans als Organisationsform nicht unter dem Fokus einer immanenten Praktikabilität betrachtet, die normalerweise in der Begleitung der Arbeitsprozesse der Schüler unter gegebenen Bedingungen gesucht wird. Stattdessen werden auf der Folie einer theoretischen Verortung innerhalb der Reformpädagogik detaillierte Analysen zentraler didaktischer Aspekte des Wochenplans wie Aufbau, Aufgabenarten, -formen und -reihenfolgen, verschiedene Typen von Wochenplan, Bearbeitung und Rückmeldeformen, Strategien der Einführung, Prozesse und Ziele vorgenommen, die bestehende anwendungsbezogene Annahmen und programmatische Überhöhungen relativieren.

(2) Unter einer rein handlungsorientierten Perspektive würde das Thema „Stationenlernen“ als Form offenen Unterrichts unter anwendungsbezogenen Gesichtspunkten und der Frage nach Praktikabilität unter gegebenen Bedingungen bearbeitet. Dagegen nimmt diese Arbeit auf der Basis von Verhaltensanalysen Typisierungen von Handlungsmustern vor, die systematischere Aussagen über die Lernprozesse von Schülern in Abhängigkeit von Lernangeboten ermöglichen.

Als didaktischer Handlungs- und Gestaltungsraum für die Kompetenzentwicklung Forschenden Lernens haben sich im Verlauf des Modellversuchs drei zentrale Bezugsgrößen herauskristallisiert:

1. Die pädagogische Praxis
2. Ein sozialökologisches Analysemodell (Heuristik¹⁶⁵)
3. Empirische Forschung (Methoden und Forschungszyklus)

Zwischen diesen drei Bezugsgrößen, so haben die Untersuchungsergebnisse im Verlauf des Modellversuchs gezeigt, sind im Hinblick auf die Qualität der Anschlussfähigkeit an das wissenschaftliche Diskurssystem unterschiedliche Bearbeitungstypen hervorgegangen. Zur Abbildung dieses qualitativen Entwicklungsprozesses sind aus diesen Bearbeitungstypen folgende vier Entwicklungsstufen zu vier Modellen zusammengefasst worden.

Im ersten Modell (vgl. Abb. 58) hat das heuristische Modell aus der Praxisperspektive überwiegend zu Irritationen hinsichtlich der Nicht-Übereinstimmung mit dem vorhandenen eigenen Bild von Praxis und zur Verwendung der Begrifflichkeit des heuristischen Modells bei der Bildung von Eigensystematiken geführt.

1.

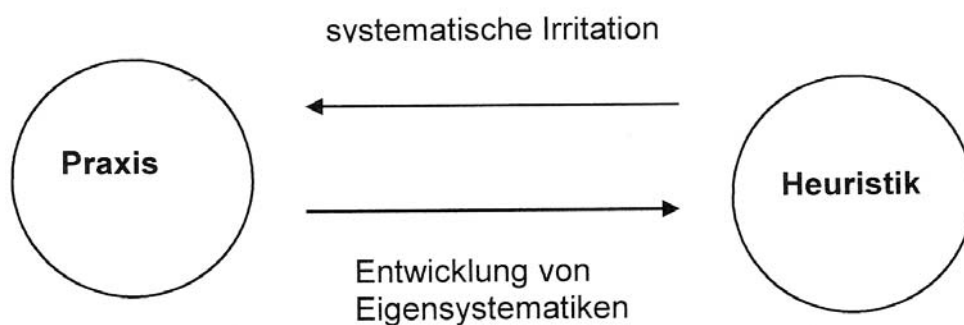


Abb. 58: Erste Entwicklungsstufe

Im zweiten Modell (Abb. 59) führt die Rezeption des heuristischen Modells erfolgreich zur Systematisierung der Praxis. Der Versuch, unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten die systematisierte Praxis zu untersuchen, führt hingegen zur Irritation und zu einer „naiven“ Anwendung einzelner Untersuchungsinstrumente.

¹⁶⁵ Im Weiteren wird der Begriff Heuristik verwendet, unter dem hier eine kategoriale Erfassung von Systemebenen und Prozessen zur Orientierung im Schulsystem zu verstehen ist.

2.

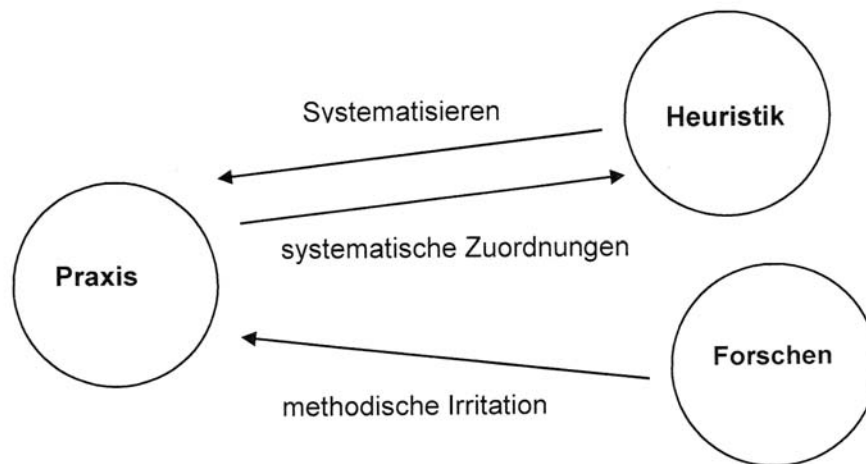


Abb. 59: Zweite Entwicklungsstufe

Im dritten Modell (Abb. 60) führte die Rezeption des heuristischen Modells zu einer differenzierteren Systematisierung der Praxis, mit der weitere subsystemische Praxisbereiche ausdifferenziert werden konnten. In der Durchführung forschungsorientierter Untersuchungen trat die systematische Ausdifferenzierung entlang dem heuristischen Modell als Orientierungsgröße zugunsten der Orientierung am Forschungszyklus zurück.

3.

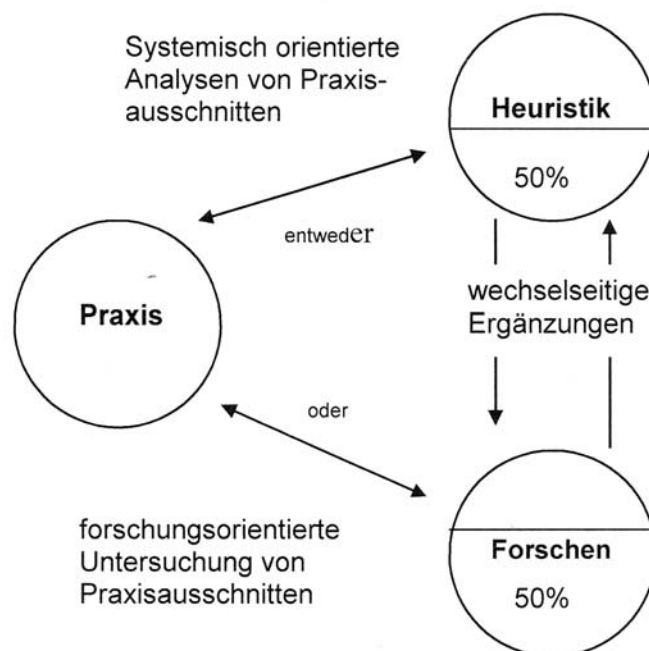


Abb. 60: Dritte Entwicklungsstufe

Im vierten Modell (Abb.61) stehen Praxis, heuristisches Modell und eine Orientierung am Forschungszyklus in einem wechselseitigen und ausgewogenen Verhältnis. Die jeweilige Proportionalität des Verhältnisses hängt zumeist von inhaltlichen Erwägungen und Schwerpunktsetzungen ab.

4.

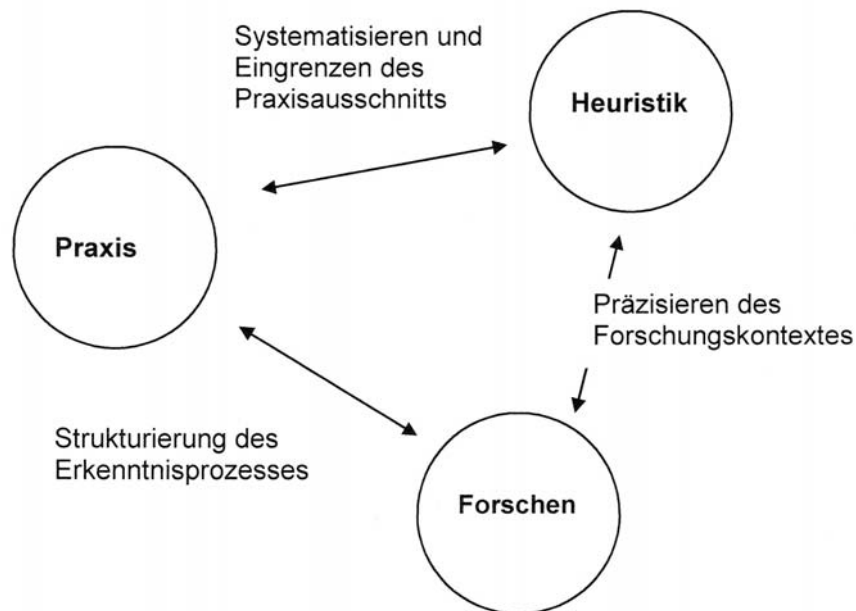


Abb. 61: Vierte Entwicklungsstufe

Die aus den Bearbeitungstypen hervorgegangenen vier Modelle von Entwicklungsstufen Forschenden Lernens bilden die Grundlage für die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für Forschendes Lernen, das im nachfolgenden Kapitel 8.3 vorgestellt wird. Die jeweiligen Entwicklungsstufen korrespondieren darin mit den Abstufungen von Kompetenzen und erfassen die Spannbreite zwischen einer eher „egozentrisch-alltagstheoretischen“ (Stufe 1) und einer eher „theoretisch-methodengeleiteten“ Perspektive (Stufe 4).

8.3 Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen?

Bevor im Einzelnen ein Kompetenzstufenmodell Forschendes Lernen dargestellt und erläutert werden kann, wird zuvor nochmals kursorisch die Argumentation über die Bedeutung von Praxis im Rahmen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung aufgespannt.

Mit der Implementation der Pädagogik als universitäre erziehungswissenschaftliche Disziplin fanden Praxisphasen Eingang in das Referenzsystem Wissenschaft (vgl. Kapitel 2.6.1), ohne jedoch an das wissenschaftliche Rationalitätskriterium Wahrheit und die entsprechenden Geltungskriterien Anschluss zu finden und einen Forschungsbezug in der Lehrerbildung zu realisieren. Die mit dieser systemischen Desintegration verbundenen Folgen eines mangelnden Forschungsbezugs, die ausführlich im Kapitel 3.3.2 in der Auseinandersetzung mit den Situationsanalysen des Wissenschaftsrates (2001, 33) vorgenommen worden sind, suggerieren im Hinblick auf die Initiierung Forschenden Lernens, dass allein eine Zunahme an Forschung, Forschungskompetenz und forschungsbasierter Lehre auch dazu führt, dass Studierende die Bedeutung von Forschung für eine – insbesondere für ihre eigene – professionelle Berufsausübung als berufsbiographisch relevant wahrnehmen und sich unter diesem Forschungsfokus entsprechend sozialisieren (lassen). Der damit allerdings unterstellte Automatismus, dass aus der Summe von Forschen und Lernen Forschendes Lernen hervorgeht (insbesondere bei dem bestehenden Praxisverständnis von Lehramtsstudierenden), verkennet die Bedeutung von Lehr-Lern-Prozessen, die gerade diese intendierte Sinnverschiebung von Handeln auf Forschen plausibel zu integrieren versuchen. Insofern ist der Diskurs über Forschendes Lernen nicht nur orientiert am Grad entwickelter Forschungskompetenz (im Sinne einer bloßen Verwissenschaftlichung), sondern vor allem an der Entwicklung einer positiven Haltung und Einstellung zum Prozess des „Forschens“ im Erkennen der Relevanz für den eigenen Lernprozess und einer sich dadurch veränderten Erkenntnishaltung.

Ein zentrales Ziel dieser Arbeit lag darin, durch die Untersuchung studentischer „Learning outcomes“ Aufschlüsse über die hochschuldidaktischen Potentiale des Ansatzes Forschenden Lernens zu ermitteln und aus hochschuldidaktischer Perspektive diesen Diskurs um die Bedeutung von Praxisstudien im Professionalisierungsprozess weiterzuentwickeln. Auf Grundlage der oben bereits dargelegten Untersuchungsergebnisse zur Bedeutung der Formatierung des Lernens im Rahmen von Forschung in und an der

Praxis haben Schneider/Wildt (2007) ein Modell von Kompetenzstufen¹⁶⁶ entwickelt, das die Lernergebnisse, die im Prozess des Forschenden Lernens in Praxisstudien angezielt worden sind, erfasst. Mit Hilfe dieses Modells wird es möglich, die Spannweite der Kompetenzentwicklung durch forschende Lernprozesse in vergleichbare Aussagen über diese Lernleistungen zu überführen und für eine qualitativ ausgerichtete Vergleichsstudie, z.B. für den derzeit laufenden Modellversuch Theorie-Praxis-Modul an der Technischen Universität Dortmund, einerseits operativ zu nutzen, andererseits als möglichen Standard für die Beurteilung Forschenden Lernens zu etablieren.

Das Kompetenzstufenmodell gliedert sich nach den typischen Phasen, die ein Forschungsprozess (in der Idealvorstellung) durchläuft, auf und ordnet diesen Phasen Kompetenzstufen zu, die die im Prozess zum Ausdruck kommende Sicht bzw. Erkenntnishaltung der Studierenden auf die pädagogische Praxis erfasst. In der konsequenten Ausrichtung auf den Forschungszyklus und die ihm zugrunde liegenden empirische Perspektivierung dient dieses Kompetenzstufenmodell nicht dem Zweck, die pädagogische Praxis durch eine einseitige Verwissenschaftlichung aufzuwerten, sondern sie durch eine veränderte Erkenntnishaltung und die Entwicklung einer darauf abgestimmten Reflexionsfähigkeit an den wissenschaftlichen Diskurs anzuschließen.

Die Fähigkeit zur Reflexion ergibt sich im forschenden Lernprozess aber weder emergent, nicht aufgrund eines kausalen Wirkmechanismus, noch wohnt sie dem Forschungsprozess selbst inne. Die Notwendigkeit zu reflektieren ergibt sich vielmehr erst im Verlauf des Forschungsprozesses und beruht zunächst auf einer didaktisch aufbereiteten Konfrontation mit einer veränderten Perspektive auf einen Problembereich pädagogischer Praxis. Das bewusste Arrangieren der Differenz von wissenschaftlicher Erkenntnishaltung und probaten, bisher möglicherweise für erfolgreich gehaltenen handlungsorientierten Erklärungsmustern wird an Beispielen aus der Praxis exemplifiziert und führt die Studierenden zumeist in eine Phase der Irritation, in der sie feststellen, dass sie mit ihren bisherigen Erklärungsansätzen zu den Bedeutungen und Wirksamkeiten eigenen wie fremden Handelns das dargestellte Problem nicht erfolgreich bearbeiten können. Die Phase der Irritation kann bisweilen so lange Zeit in Anspruch nehmen, wie der einzelne Studierende versucht, den Forschungsprozess an die bestehenden Erklärungsmuster anzupassen. Im günstigsten Fall misslingt diese Deklina-

¹⁶⁶ Dieses Kompetenzstufenmodell ist zentraler Orientierungspunkt einer überregionalen Vergleichsstudie über Konzeptionen Forschenden Lernens. Neben allgemeinen Strukturbeschreibungen über die Verankerung Forschenden Lernens in den Studiengängen der beteiligten Hochschulen konnte auf Grundlage dieses Modells die Spannweite der angestrebten Kompetenzentwicklung dargestellt und entsprechend der Elaborationsstufen in vergleichbare Aussagen über Lernleistungen überführt werden.

tion¹⁶⁷ des Forschungszyklus durch die Handlungsperspektive schon unmittelbar, z.B. mit der Feststellung, dass die gestellte bzw. formulierte Frage empirisch unbeantwortbar ist und entsprechend verändert werden muss. Im ungünstigsten Fall hält der Studierende an seinen Erklärungsansätzen fest, hebt damit die Konsistenz des Forschungsprozesses aus und bleibt dann zumeist seiner subjektiven Deutung des gewählten Praxisproblems und bestenfalls der Abwägung alternativer Handlungsoptionen verhaftet. Führt aber im Gegensatz dazu die Deklination des Forschungszyklus zu einer Distanznahme hinsichtlich bisheriger Erklärungsmuster (Veränderung der Fragestellung, Beschäftigung mit einer alternativen Methode, Formulieren des Erkenntnisinteresses, theoretische Einbettung), eröffnet sich mit diesem Perspektivenwechsel gleichzeitig der Spielraum für unterschiedliche reflexive Zugänge. Der Umfang an Reflexionsprozessen wird dabei durch die Phasen des Forschungsablaufs und die Herstellung eines kohärenten Forschungsprozesses bestimmt, die Reflexionstiefe u.a. von der Methodenbegründung und -anwendung, der zunehmenden Distanz zu praktischen Handlungserwägungen und einer Anerkennung der zeitlich und inhaltlich begrenzten Gültigkeit der Ergebnisse.

Der Prozess der Distanznahme zu praktischen Handlungserwägungen, die mit diesem Perspektivenwechsel einhergeht, erfordert gerade hinsichtlich der Erkenntnishaltung von Lehramtsstudierenden ein besonderes didaktisch kreatives Setting¹⁶⁸, das im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik u.a. auf Prozesse der Selbststeuerung abhebt (vgl. Arnold 2003, 23ff., Schüller 2003). Ein Methodenkurs „Empirische Sozialforschung“ – so die empirisch noch nicht gesicherte Hypothese – bliebe für die meisten Lehramtsstudierenden aufgrund fehlender berufsbiographischer Relevanz und Anbindung vermutlich rein äußerlich, ohne Konsequenz für und ohne Einbindung in den je eigenen Lernprozess. Insofern wird ein didaktisches Arrangement darauf setzen müssen, selbstverständliche Erklärungs- und Deutungsmuster über pädagogische Alltagssituationen zu irritieren, diese Irritation in einen aktivierenden Auseinandersetzungsprozess zu überführen und zu einer Erkenntnishaltung weiterzuentwickeln, in der die Rolle des (kriteriengeleiteten) Beobachtens und folglich der Selbstbeobachtung als ein zentraler forschungsmethodischer Gesichtspunkt für den eigenen Erkenntnisprozess und seine Grenzen erfahrbar und nutzbar gemacht werden kann.

¹⁶⁷ Der Begriff Deklination, der ursprünglich im grammatikalischen Sinne die Abwandlung bzw. Beugung von Substantiven, Adjektiven usw. unter die vier Fälle bezeichnet, wird hier im übertragenen Sinne für die Bezeichnung der Bewältigung der Anforderungen verwendet, die sich aus der Logik des Forschungshandelns auf jeder Ebene des Forschungszyklus ergeben.

¹⁶⁸ Ein solches Setting an dieser Stelle zu entfalten wäre zwar prinzipiell möglich, würde aber lediglich Einblick in die Konzeption einer einzelnen Veranstaltung bieten. Diese Darstellung erfüllte im Sinne Klafkis aber nicht den Grad an Exemplarizität, der notwendig wäre, um Analogien für weitere Fach- und Inhaltsbereiche daraus zu entwickeln.

Obwohl das nachfolgend vorgestellte Kompetenzstufenmodell selbst diese skizzierten didaktischen Dimensionierungen nicht in vollem Umfang erfassen und entsprechend operationalisieren kann, bildet es als heuristisches Modell die Grundlage dafür, dass eine Beschreibung und Prüfung der angestrebten Kompetenzentwicklungsprozesse auf der Basis der explizierten Konzeption Forschenden Lernens in dieser Arbeit möglich wird.

Die angegebenen Kompetenzstufen I – IV, die im Modell waagerecht angeordnet sind, geben in erster Linie Auskunft über den Grad des erlangten Perspektivenwechsels in Hinblick auf die Stellung zur pädagogischen Praxis. Entsprechend bildet die Kompetenzstufe I eher eine auf handlungspraktische Erwägungen hin orientierte „naive“ Akteursperspektive ab, die Stufen II und III eine sich auf die Verbesserung der Praxis und eine Abnahme der dominanten Akteursperspektive hin entwickelnde, die Stufe IV schließlich eher eine methodisch geleitete Beobachterperspektive, in der die Analyse der Bedingungen (auch der eigenen Akteursrolle) von Prozessen in pädagogischen Praxisfeldern in den Vordergrund rückt.

| Stufe I | Stufe II | Stufe III | Stufe IV |
|-------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Naive Einstellung | Im Fokus eigenen Handelns | Mit der Absicht der Verbesserung der konkreten Praxis | Praxisforschung theoretisch begründet durchführen und reflektieren |

Unter diesem Fokus werden entlang den einzelnen Stationen des Forschungszyklus (beginnend mit Vorüberlegungen und der Klärung der eigenen Interessenslage bis hin zur Interpretation der Daten und der Reflexion des Forschungsprozesses in Phase VII), die im Kompetenzstufenmodell in der linken Randspalte erfasst sind, jeweils entsprechende Kompetenzabstufungen vorgenommen. Dabei bietet die Gliederung des Forschungsprozessablaufs zunächst eine Möglichkeit dafür, eine Beurteilungsgrundlage für den Umfang der Berücksichtigung formaler Kriterien bereitzustellen. Darüber hinaus aber, und dies ist in didaktischer Hinsicht als Formatierungsgrundlage für forschende Lernprozesse bedeutsam, bietet sich eine Orientierung an den Stationen des Forschungszyklus – wie oben dargelegt – als Impulsgeber für Reflexionsprozesse an.

| | Stufe I Naive Einstellung | Stufe II Im Fokus eigenen Handelns | Stufe III Mit der Absicht der Verbesserung konkreter Praxis | Stufe IV Praxisforschung theoretisch begründet durchführen und reflektieren |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Vorüberlegungen Persönliche Referenzrahmen, Formulieren eines Interessenschwerpunktes | Fehlanzeige <i>Bezugspunkt ist eigenes unterrichtliches Handeln</i> | wird ausgeführt | wird ausgeführt und aus praktischen Erwägungen heraus begründet | dto und theoretisch gehaltvolle Begründung |
| Phase I Darstellung und Analyse des Kontextes | findet nicht statt <i>Bewältigungsfragen, Suche nach Handlungsmustern</i> | Feldbeschreibung rein deskriptiv, auf eigenes Handeln in Praxis orientiert | Feldbeschreibung wird auf praktische Belange hin reflektiert | das Feld wird unter Einschluss theoretisch-gehaltvoller Unterscheidungen sondiert |
| Phase II Formulieren einer Untersuchungsabsicht Bilden von Arbeitshypothesen | findet nicht statt <i>Adaption der Lehrer/-innenperspektive, Antizipation von Routinehandlungen</i> | Thema wird formuliert Aber: diffus und auf eigenes Handeln hin orientiert | wird formuliert und in praktischer Absicht begründet | dto und wird in einen theoretischen Kontext gestellt |
| Phase III Präzisieren der Forschungsfragestellung Theoretische Einbettung | keine explizite Hypothese/Fragestellung zu erkennen <i>Unterrichtsgeschehen als Handlungsanforderung</i> | wird formuliert, aber nicht präzisiert | wird formuliert und auf praktische Institution hin reflektiert | dto und in einem theoretischen Bezugsrahmen reflektiert |
| Phase IV Entwicklung eines Forschungsdesigns Methodenwahl begründen und entscheiden | kein Design erkennbar <i>Suche nach Praxishilfen zur Unterrichtsgestaltung</i> | Design wird formuliert Orientiert an praktischen Handlungsmöglichkeiten | wird formuliert und in den praktischen Handlungskontext eingebettet | dto und methodologisch begründet und ausgearbeitet |
| Phase V Durchführung | Durchführung fehlt <i>eigener bzw. angeleiteter Unterricht</i> | unreflektiertes "muddeling through" | Reflexion auf die praktischen Handlungsbedingungen | theoretische Reflexion des Kontextes der Forschungspraxis |
| Phase VI Auswertung | keine Auswertung <i>globale Eindrücke, Schematisierung nach gelungen/misslungen</i> | Ergebnis deskriptiv Sinn des Prozesses wird in Frage gestellt | auf praktisches Handeln ausgerichtete Auswertung | methoden- und erkenntniskritische Auswertung |
| Phase VII Interpretation 1. der Daten 2. des Forschungsprozesses (Refelexion) | Fehlanzeige <i>unreflektierte Annahmen: - unsystematisch - partiell - deskriptiv Nachsteuerung des Unterrichtsverlauf</i> | Interpretationen ohne Begründung | Interpretationen mit Bezug auf praktische Handlungsabsichten | theoretisch reflektierte Interpretation |
| Phase VIII Präsentation/ Anwendung | Fehlanzeige <i>schematisch skizzierte Unterrichtsverlaufplanung</i> | pure Darstellung | auf Vermittlungskontext reflektierte Präsentationen | theoretische Reflexion des Vermittlungskontextes |

Abb. 62 : Kompetenzstufenmodell (vgl. Schneider/Wildt 2007)

Die Entwicklung dieses Kompetenzstufenmodells baut unmittelbar auf den Untersuchungsergebnissen dieser Arbeit über das Modellprojekt „Berufspraktisches Halbjahr“ auf. Am Ende des Kapitels 8.2 konnten diese Ergebnisse in vier Modelle, die in Abstufungen vier Entwicklungstypen Forschenden Lernens zeigen, übertragen und in ihnen abgebildet werden.

Die Ergebnisse geben begründet Anlass zu der Einsicht, dass die Orientierung studentischer Lernprozesse an und in der pädagogischen Praxis im Format „Forschen“ einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Einstellungen und Erkenntnishaltungen gegenüber

pädagogischer Praxis¹⁶⁹ besitzt und im Rahmen wissenschaftsorientierten Lernens eine adäquate Perspektive im Vergleich zu einer ansonsten auf die Hervorbringung unterrichtlichen Handelns-Könnens abzielenden Ausbildungssemantik bietet.

Um die Differenz zwischen einer Perspektive handlungsbezogener Praxisbewältigung und einer im weitesten Sinne wissenschaftsorientierten Erkenntnishaltung zu erfassen, bildet das Kompetenzstufenmodell ausreichend Anhaltspunkte.

Seine Grenzen bestehen – wie auch bei den meisten anderen Kompetenzmodellkonstruktionen – vor allem darin, dass

- Aussagen über die didaktische Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen nicht ableitbar sind¹⁷⁰,
- der Zusammenhang von Wissen und Können und damit der Grad des Erwerbs und eine Dauerhaftigkeit von Reflexionsfähigkeit nicht hergestellt werden kann,
- über die kritische Distanzierung zum pädagogischen Handlungsfeld hinaus der Grad der Berufsfertigkeit oder Professionalisierung damit nicht allein abzubilden ist.

Beschränkt man sich aber für den Augenblick darauf, studentische Arbeiten entlang dem Forschungszyklus inhaltsanalytisch zu untersuchen¹⁷¹, erhalten die einzelnen Kompetenzstufen in mehrfacher Hinsicht Plausibilität:

- Sie gewähren Einblick in die Motiv- und Interessenslagen und entsprechende Themenselektionsprozesse von Studierenden,
- Sie geben an, ob der Forschungsverlauf formal eingehalten wurde,
- Sie geben Auskunft über das Reflexionsniveau in allen Phasen des Forschungsprozesses,
- Die einzelnen Differenzstufen und entsprechend operationalisierten Qualitätsmerkmale stellen eine relative Vergleichbarkeit her und
- ermöglichen dadurch gleichzeitig eine Basis für Selbst- und Fremdeinschätzungen.

Hochschuldidaktisch wären zwei zentrale Aspekte mit diesem Kompetenzstufenmodell erfüllt: Zum einen erhält man - und das gilt gleichermaßen für Studierende wie Lehren-

¹⁶⁹ D.h. im weitesten Sinne vor allem in der Möglichkeit, methodengeleitet Bedingungsanalyse von Lernen im Kontext von Schule und Unterricht vorzunehmen

¹⁷⁰ Um solche Aussagen vornehmen zu können, bedarf es komplexerer didaktischer Gestaltungen wie z.B. im Berufspraktischen Halbjahr als eines Handlungssystems, in dem Forschendes Lernen stattfinden kann.

¹⁷¹ Dabei sind Leistungen der Distanznahme von der eigenen Person, den ausgeübten Rollen, etc. noch gar nicht als Gegenstand der Reflexion berücksichtigt.

de - einen Überblick über die Anforderungen an Prozesse Forschenden Lernens, sowohl im Hinblick auf die (idealtypische) Phasierung als auch auf die zu Grunde liegenden Standards und die zu erreichenden Fertigkeiten und Fähigkeiten. Zum anderen gewinnt man durch die qualitative Stufung entlang dem Forschungszyklus Transparenz über die zugrunde liegende Beurteilungskriterien als Anlass für Reflexionen über den Lern- und Arbeitsprozess.

Bislang standen zur Aus- und Bewertung studentischer Arbeiten wie auch einer daraus hervorgehenden Beschreibung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen weder ein gemeinsamer Bezugsrahmen noch gemeinsame Vergleichskriterien zur Verfügung. Mit den inhaltsanalytischen Untersuchungen konnten anhand ausgewählter Kategorien zentrale Elemente herausgearbeitet werden, die für die Entwicklung forschender Lernprozesse bedeutsam sind und diese positiv beeinflussen. Die Diskussion darüber hat zur Entwicklung eines Kompetenzprofils geführt, das zuvor als Kompetenzstufenmodell für Forschendes Lernen vorgestellt worden ist. Mit Hilfe dieses Modells wird es nun möglich sein, studentische Arbeiten inhaltsanalytisch – zunächst beschränkt auf ein überregionales Vergleichsforschungsprojekt¹⁷² zu Ansätzen Forschenden Lernens – auszuwerten und durch den Grad an entwickelter Standardisierung Aufschlüsse darüber zu erhalten, welche Niveaus und damit verbundene Qualitäten von diesem Lernprozess zu erwarten sind.

Darüber hinaus gilt es zu prüfen, in welcher Hinsicht weitere Überarbeitungsschritte vorgenommen werden müssen, um die Qualität studentischer Arbeiten noch differenzierter und prozessbezogener erfassen zu können. Ob dabei die einzelnen Kompetenzniveaus Stufe I, Stufe II usw. z.B. in Qualitätsstufen A, B, C (siehe Tabelle) weiter ausdifferenziert werden sollten

| Stufe I | | | Stufe II | | | Stufe III | | | Stufe IV | | |
|-------------------|---|---|---------------------------|---|---|-------------------------------------------------------|---|---|--------------------------------------------------------------------|---|---|
| Naive Einstellung | | | Im Fokus eigenen Handelns | | | Mit der Absicht der Verbesserung der konkreten Praxis | | | Praxisforschung theoretisch begründet durchführen und reflektieren | | |
| A | B | C | A | B | C | A | B | C | A | B | C |

oder eine umfangreichere Operationalisierung der Lern- und Erarbeitungsschritte erfolgen muss, wird sich u.a. an der Praktikabilität des Modells im Anwendungsprozess zeigen.

¹⁷² Diese überregionale Vergleichsstudie wird derzeit von einer Dortmunder Forschergruppe in Kooperation mit den Hochschulen Aachen, Bremen, Bielefeld, Kassel, Klagenfurt, Köln, Linz und Oldenburg entwickelt. Bei der Erfassung von Kompetenzentwicklungen in den unterschiedlichen Konzeptionen Forschenden Lernens wird das dargestellte Kompetenzstufenmodell eine zentrale Rolle spielen.

8.4 Kompetenzentwicklung in situierten Lernumgebungen

Im Mittelpunkt dieser Arbeit standen Fragen, in welchen Lehr-Lern-Arrangements und mit Hilfe welcher Unterstützung (Instruktionen) Studierende Prozesse Forschenden Lernens in und an der Praxis hervorbringen. Nach dem Stand der bisherigen Diskussion, die in diesem abschließenden Kapitel auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse zunächst zu einer Typenbildung von Lernentwicklungsstufen Forschenden Lernens und daraufhin zur Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells geführt hat, ist deutlich geworden, dass weder die Konzeption Forschenden Lernens noch das daraus entwickelte Kompetenzmodell hinreichend Auskunft über didaktische Umsetzungen und entsprechende Strategien für die Gestaltung von Lernsituationen geben. Obwohl das Berufspraktische Halbjahr nicht unter lerntheoretischen Gesichtspunkten, sondern im Anschluss an die hochschuldidaktische Diskussion um die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen an Hochschulen entwickelt wurde, ist es – wie nachfolgend gezeigt wird – möglich mit Hilfe der Rekonstruktion des Ansatzes „Situierendes Lernen“ Konsequenzen für den Typus von Lehr-Lern-Situationen zu ermitteln, unter denen sich Forschendes Lernen entwickelt hat bzw. entwickeln kann.

In der Definition bzw. im Selbstverständnis des Modellversuchs Berufspraktisches Halbjahr als „experimentelles Subsystem“ und „didaktisches Labor“ lag ein besonderer Schwerpunkt darauf, durch das Experimentieren mit unterschiedlichen didaktischen Arrangements Bedingungen für Lernumgebungen zu entwickeln und zu erproben, die hinreichend darüber Auskunft geben, wie Prozesse Forschenden Lernens initiiert und unterstützt werden können.

Im Modellversuch war dies durch eine phasenübergreifende Kooperation zwischen Hochschule, Studienseminar, Schulen (3. Phase) und Schulverwaltung (untere und obere Schulaufsicht) gewährleistet (vgl. Brunkhorst-Hasenclever 1999, 276). Bedingt durch einen gemeinsam verantworteten Praxisentwicklungsprozess konnte ein komplexes Interaktionssystem (siehe Abb. 63) mit einer flexiblen und funktionalen Infrastruktur, bestehend aus Beratung, Fortbildung, strategischen Planungssitzungen, Forschungs- und Unterrichtsbegleitungen usw., entwickelt werden.

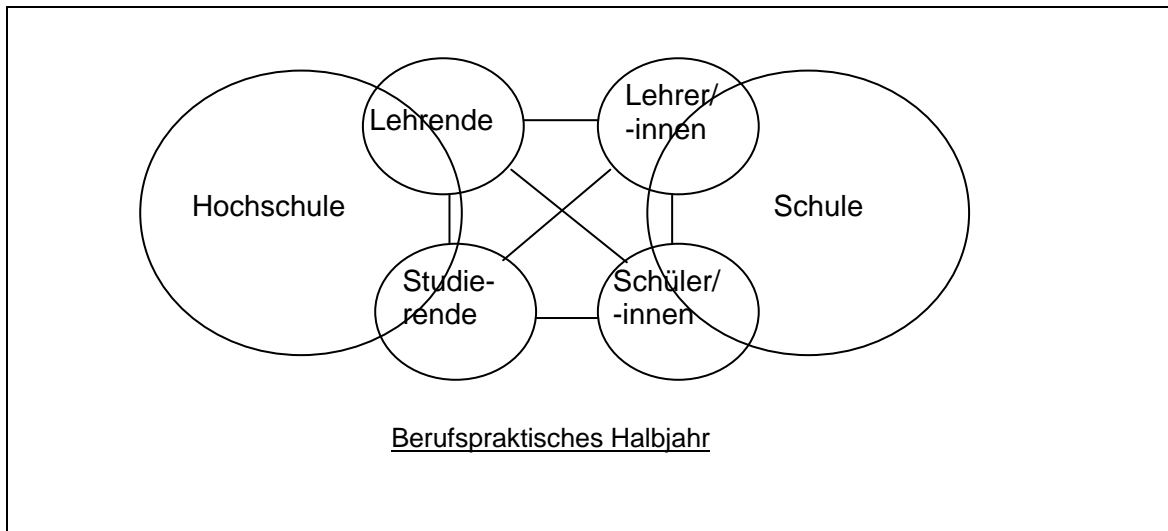


Abb. 63: Komplexes Interaktionssystem des Berufspraktischen Halbjahres als Gegenentwurf zu einer losen Koppelung zwischen Hochschule und Schule (in Anlehnung an einen Vortrag von J. Wildt auf dem Mentorentag der Universität Dortmund 2004)

Der zentrale Gesichtspunkt dieses Prozesses lag in der Entwicklung eines Handlungssystems, in der Studierende – situiert in realen Bezügen – eine Lernumgebung vorfinden, in der sie nicht mehr nur pädagogische Handlungsfertigkeiten erwerben, sondern gleichzeitig in Prozesse Forschenden Lernens integriert sind. Insbesondere die Formierung des Lernens durch Forschen sollte ein Beitrag zur Überwindung der Grenze zwischen den beiden Referenzsystemen Wissenschaft und Praxis und der damit verbundenen losen Kopplung (vgl. Abb. 64) von hochschulischen und schulischen Lernprozessen Studierender auf unterschiedlichsten Ebenen sein und Anschlüsse an das Referenzsystem Wissenschaft herstellen.

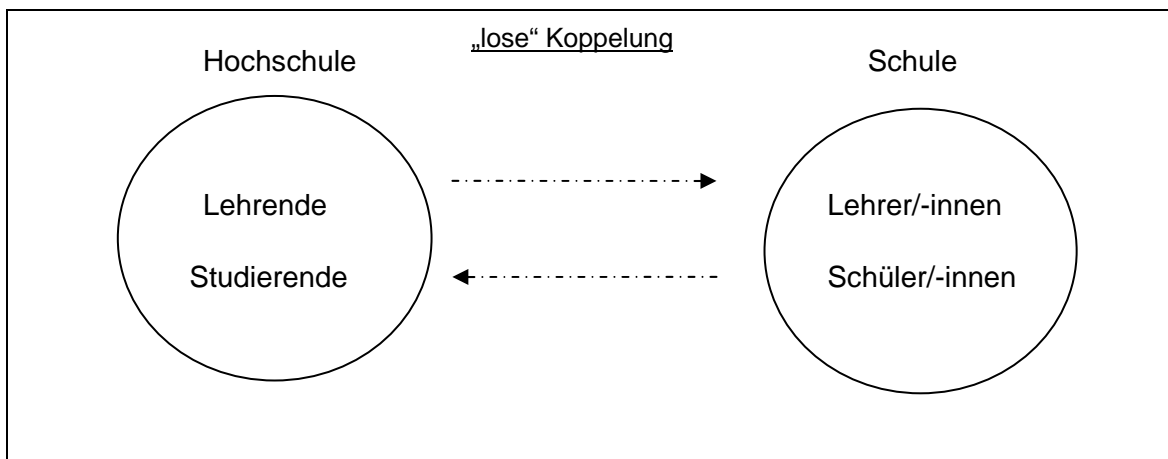


Abb. 64: Praxisphasen in loser systemischer Kopplung

Innerhalb bestehender Lehrerausbildungsstrukturen konnten unter den geschaffenen Bedingungen des „experimentellen Subsystems“ neue Handlungs- und Kommunikationsmuster, Rollen, Interaktionen, Programme etc. erprobt, untersucht und reflektiert werden. Dabei stand die Kultivierung der Wahrnehmung der Differenz von Wissens-

formen (vgl. Schneider/Wildt 2002, 2003) und die Herbeiführung von Perspektiven- und Rollenwechseln¹⁷³ durch reflexive Lernformen innerhalb entsprechend abgestimmter Lernumgebungen als Basis für die je eigene Kompetenzentwicklung (vgl. Wildt 2003) im Vordergrund.

Die in diesem Kontext gestalteten und weiterentwickelten Lehr-Lernarrangements entsprechen den zentralen Kriterien des lerntheoretischen Ansatzes „Situierendes Lernen“, dem Gerstenmaier/Mandl (2001) gerade im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen eine besondere Bedeutung beimessen. Im Folgenden werden daher die Grundannahmen dieser Konzeption kursorisch erfasst, die zentralen Kriterien vorgestellt und im Anschluss daran die didaktischen Gestaltungselemente der Lehr-Lern-Prozesse im Modellversuch diesen Kriterien zugeordnet, um damit weitere Qualitätsindikatoren für den Kompetenzentwicklungsprozess Forschendes Lernen und den diesen bedingenden gesamten Praxisentwicklungsprozess im Berufspraktischen Halbjahr zu explizieren.

Als Bedingungsrahmen für die Ermöglichung von Lernprozessen stehen im Ansatz des „Situierenden Lernens“ zunächst nicht die einzelnen Lernprozesse, sondern die Gestaltung von spezifischen Lernsituationen und -umgebungen, in die Lernen eingebunden ist und in denen es hervorgebracht wird, im Fokus des Interesses. Zentrale Ziele dieses Ansatzes liegen in der Rekonstruktion und Konstruktion von Lernkontexten und entsprechenden Einflussgrößen auf die Gestaltung von aktiven und selbstgesteuerten Lernprozessen in bereits „vorhandenen oder implementierten Aktivitätssystemen“ (ebd., 4). Die vorhandene bzw. entsprechend den gewählten Lerninhalten und -zielen gestaltete Lernumgebung ist im Hinblick auf die Ermöglichung von Lernprozessen zwar ein entscheidender Faktor, steht aber nach Gerstenmaier/Mandl in enger „Verknüpfung von Konstruktion und Instruktion, die adaptiv-remediale Instruktionen als Förderung aktiven, selbstgesteuerten Lernens versteht und nicht als Widerspruch zur aktiven Konstruktion von Wissen“ (ebd., 5). Demnach stehen in der Konzeption situierendes Lernens individualisierte Lernimpulse (Instruktionen) nicht im gegensätzlichen Verhältnis¹⁷⁴ zu gemeinsamen, aktiven Prozessen von Lerngemeinschaften, sondern in einem ergänzenden, das sich in der Intervention als Mittel zur Unterstützung dieser Lernaktivitäten erweisen kann. Neben dem Aspekt der Selbststeuerung als konstruktivistischem Grundprinzip des Wissens- und Kompetenzerwerbs erfüllen Lernumgebungen die Kriterien „Situierendes Lernens“ dann, wenn sie den Lernenden ermöglicht

¹⁷³ Dass in diesem Modellversuch der Aufenthalt in der schulischen Praxis auf einen Zeitraum von drei und in der Weiterentwicklung auf nahezu sechs Monate angewachsen war, ist nicht zuletzt auch Ausdruck für die Anpassung der Lernumgebung an die Schwierigkeiten, den beschriebenen Perspektiven- und Rollenwechsel zu vollziehen.

¹⁷⁴ Weinert (1996, 2000) verdeutlicht dieses Wechselspiel von Konstruktion und Instruktion im Prozess selbstgesteuerten Lernens an den Lernentwicklungspotentialen dieses Modells für das Lehren und Lernen in Schulen.

- realistische Probleme in **authentischen** Situationen zu bearbeiten,
- für **komplexe Probleme** Lösungsansätze zu finden, in denen das Lernen wie der Lerninhalt nicht Selbstzweck sind,
- durch kooperative Lernformen im **sozialen Austausch** Lern- und Problemlösungsstrategien zu finden,
- durch unterschiedliche Kontexte **multiple Perspektiven** auf das Gelernte zu eröffnen,
- das Gelernte und die Lernprozesse zu **artikulieren**, zu strukturieren und für **Reflexion** zugänglich machen.

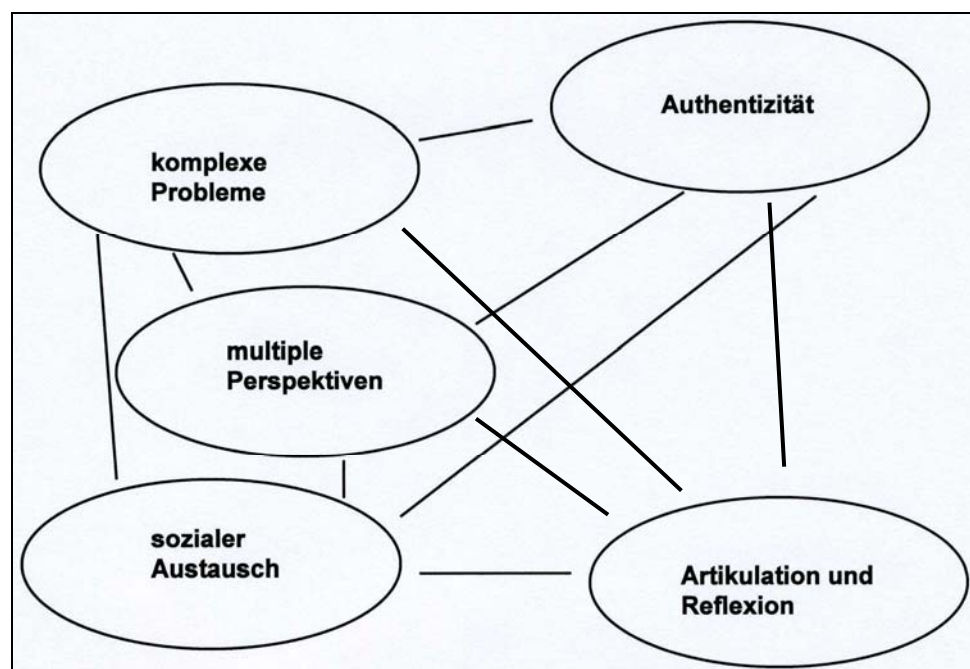


Abb. 65: Kriterien „Situierens Lernens“

In welchem Umfang die Lehr-Lernarrangements im Modellversuch Berufspraktisches Halbjahr die Kriterien der Lernform „Situierendes Lernen“ erfüllen, zeigen nachstehende Zuordnungen:

- Die **Authentizität** des Lernens konnte dadurch erreicht werden, dass sich die Studierenden von Beginn des Modellversuchs an über einen Zeitraum von drei und in der Weiterentwicklung von nahezu sechs Monaten in der Schule aufhielten. Diese Präsenz ermöglichte vielfältige Partizipationsmöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen des Einzelschulsystems (von Hausbesuchen bis zu Lehrerkonferenzen und -fortbildungen). Durch begleitende universitäre Werkstattseminare zu den drei Curriculumbausteinen erhielt das Lernen in der pädago-

gischen Praxis am gleichen Gegenstand entlangführend einen entsprechend authentischen hochschulischen Lernraum, der auf die systematische Analyse der o.g. Ebenen des Einzelschulsystems abgestimmt war.

- Eine **Komplexität der Probleme** ergab sich zum einen aus der Verdopplung von Aufgaben durch die Teilhabe an der Praxis selbst, in der Erfüllung und Koordination von Aufgaben im Tätigkeits- und Verantwortungsbereich einer Lehrkraft (Rollenfindung in den Routinen schulischen und pädagogischen Alltags) und der Erfüllung von universitären Aufgabenstellungen im Bereich Schulentwicklung, pädagogische Diagnostik und Unterrichtsentwicklung im Format des Forschens.
- Kooperative Lernformen zwischen Studierenden, zwischen Studierenden und Mentoren, Schulleitung, Seminarleitern und Hochschullehrenden, zwischen Mentoren, Schulleitung, Seminarleitern und Hochschullehrenden usw. ermöglichten vielfältige Formen **sozialen Austauschs** über Lern- und Problemlösungsstrategien, sowohl innerhalb einer Statusgruppe wie auch zwischen ihnen.
- Die Komplexität und Vielfältigkeit der Bezüge in den jeweiligen Statusgruppen und zwischen den Statusgruppen ermöglichte eine **Vervielfältigung der Perspektiven**, sowohl auf den Gegenstand der Praxisentwicklung, der Initiierung Forschenden Lernens, wie auch der Bearbeitung von Themenstellungen im Spannungsfeld der Erwartungen der pädagogischen Praxis und der Wissenschaft.
- Im Zusammenhang mit der Darstellung des Kompetenzstufenmodells wurde (in Kapitel.8.3) u.a. die zentrale Bedeutung didaktisch inszenierter Reflexionsprozesse für eine Formatierung des Lernens durch Forschung hervorgehoben. Für eine Herbeiführung des damit verbunden Perspektivenwechsels ist die **Artikulation und Reflexion** dieses Prozesses konstitutiv.

In der Anlage des Modellversuchs (vgl. ausführlich in Kapitel 4.4) als „experimentelles Subsystem“ bzw. „didaktisches Labor“ waren die jeweiligen didaktischen Settings auf Progression hin angelegt. Mit unterschiedlichen didaktischen Inszenierungen, wie sie zuvor in Kapitel 8.3 entlang des Kompetenzstufenmodells dargestellt worden sind, ist es gelungen, reale pädagogischen Situationen und Problemkontexte zum Anlass und Ausgangspunkt für die Entwicklung einer veränderten Sicht auf die jeweilige pädagogi-

sche Praxis zu nutzen, forschende Lernprozesse anzuregen und zu initiieren und zu einer Veränderung der Erkenntnishaltung zur Praxis und einer darauf abgestimmten Reflexionsfähigkeit beizutragen. Eine besondere Bedeutung dieses situierten Lernkontextes lag vor allem darin, dass die Wahrnehmung und Übernahme unterschiedlicher Rollen und Perspektiven erlebbar und für Reflexionsprozesse zugänglich wurden. Für eine Erweiterung des Professionsverständnisses um die Aspekte Schul- und Organisationsentwicklung – wie es in Kapitel 5 rekonstruiert wurde – liegt die Vermutung nahe, dass dieser integrative Ansatz des Modellversuchs ein wesentlicher Schritt ist. Die Erfahrungen der Studierenden in diesem Modellversuch, die abschließend unter Berücksichtigung des thematischen Schwerpunktes Schulentwicklung stichpunktartig zusammengefasst werden, deuten – wenngleich empirisch nicht zu belegen – in jedem Falle in diese Richtung:

- Wissenserwerb über Umweltanforderungen an Schulen (Administration, gesellschaftliche Veränderungsprozesse, veränderte Lebensbedingungen von Kindern usw.),
- Wahrnehmung und Analyse von Teilbereichen der Organisation des Einzelschulsystems,
- Entwicklung von Strategien zur Umsetzung und Dokumentation von Entwicklungsprozessen (projekt- und/oder unterrichtsbezogen),
- Erleben kollegiumsinterner Reaktion und Kommunikation,
- Reflexion der Umsetzung und Planung, möglicherweise im Hinblick auf einen schulweiten Transfer,
- Relationierung theoretischen Wissens mit Situationen der Praxis,
- Entwicklung und Erprobung von Beobachtungs- und Befragungsinstrumenten,
- Erwerb von Methodenkenntnissen (empirische Methoden, Evaluationsverfahren, Dokumentationsverfahren usw.),
- Erleben unterschiedlicher Rollen in einem sozialen Kontext „Kollegium“ (sie erkennen, definieren und sich entsprechend positionieren),
- Gewinnen einer kritischen Position zu inneren und äußeren Entwicklungsanforderungen (Ausloten der Spielräume pädagogischer Handlungsmöglichkeiten bzw. -freiheiten),
- Erleben von (geteilter) Verantwortlichkeit,
- Entwicklung eines umfassenden Fachvokabulars,
- Erzeugung von positiven Einstellungen zu Prozessen der Schulentwicklung und des Forschenden Lernens,
- Erfahrung von Belastung und Überforderung.

Anhand dieses Aufrisses von studentischen Erfahrungen und Erfahrungsmöglichkeiten wird einerseits deutlich, dass die vielfältigen Bezugsrichtungen studentischen Lernens, die sich in den entwickelten Lernsituationen des Modellversuchs ergeben haben, die Grenzen der Abbildungsmöglichkeiten in einem Kompetenzmodell in erheblichem Umfang überschreiten. Andererseits liegt die Vermutung nahe, dass die integrative Anlage des Modellversuchs zwischen Wissenschafts- und Praxiskultur und das Experimentieren mit unterschiedlichen Strategien zur Initiierung von Prozessen Forschenden Lernens auch gleichzeitig diese unterschiedlichen Lernprozesse, in denen zentrale Professionalisierungsdimensionen sichtbar werden, mit hervorgebracht hat.

Welche Konsequenzen sich aus dem Konzept „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ auf die weitere Curriculumsdiskussion lehrerausbildender Studiengänge ergeben bzw. ergeben können, kann im nachfolgenden Kapitel 8.5 nur in Ansätzen skizziert werden. Dabei geht es vor allem um die Frage, wie das Konzept Forschendes Lernen curricular verankert und gestützt werden kann, um nachhaltig „Praxis“ in die Wissenschaft zu integrieren und an wissenschaftliche Diskurse anzuschließen.

8.5 **Ausblick auf die Stellung Forschendes Lernen im Curriculum lehrerausbildender Studiengänge**

In Kapitel 3.2 wurden neben dem Forschenden Lernen reflexives und fallorientiertes Lernen als weitere hochschuldidaktische Varianten vorgestellt. Trotz aller Unterschiede in der Inszenierung von Lehr-Lern-Prozessen konvergieren diese Ansätze doch in einem Punkt: Sie versuchen Lernsituationen für Studierende zu arrangieren, in denen es möglich ist, die zunächst eher auf eigenes Handeln gerichtete Erfahrungshaltung und den alltagstheoretischen Deutungsmuster zu einer methodisch geleiteten Erkenntnis-haltung weiterzuentwickeln und die Bedeutung eines zunehmend kriteriengeleiteten Beobachtens und Selbstbeobachtens (Reflexion und Regulation des Lernprozesses), auch für den eigenen Erkenntnisprozess und seinen Grenzen, erfahrbar und nutzbar zu machen. Dabei spielt die Forschungsmethode, ob hermeneutisch, fallrekonstruktiv, biographisch oder an Methoden empirischer Sozialforschung orientiert, eine zunächst untergeordnete Rolle im Hinblick auf die Entwicklung – einer auch für den Beruf bedeutsamen – reflexiven Lern- und Erkenntnishaltung. Bedeutsamer ist vielmehr die Frage, wie sich hochschulisches Lernen in und an der pädagogischen Praxis im Verantwortungsbereich wissenschaftlicher Bildung nachhaltig verändern kann.

In dieser Arbeit galt es Anhaltspunkte dafür zu finden, ob das Konzept „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ als integrative, Wissenschaft und pädagogische Praxis verbindende Variante hochschulischen Lernens hinreichend Potential enthält, um damit die pädagogische Praxis in das Aufgabenprofil lehrerausbildender wissenschaftlicher Hochschulen zu reintegrieren. Die entsprechenden inhaltsanalytischen Untersuchungen der Lernentwicklungen und -erträge im Format Forschen geben vor dem Hintergrund systematischer Analysen des Theorie-Praxis-Verhältnisses im Spiegel differenz-theoretischer Argumentation der so genannten Wissensverwendungsforschung be-gründet Anlass zu dieser Annahme. Ob und wie sich die ermittelten Potentiale dieser Konzeption in dem derzeitigen Reformprozess der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen um die Gestaltung eines „Praxissemesters“ in gemeinsamer Verantwortung von 1. und 2. Lehrerausbildungsphase in der Masterphase (vgl. Referentenentwurf vom 24.06.2008) niederschlagen, ist offen. Auf der Suche nach einer adäquaten Strategie sollte die Diskussion, gerade auch im Hinblick auf die Gestaltung notwendiger Koope-rationen zwischen den Lehrerausbildungsphasen, die Auseinandersetzung mit dem in dieser Arbeit vorgestellten und untersuchten Konzept **„Forschendes Lernen in Pra-xisstudien“** als integrativen phasenübergreifenden Ansatz aufnehmen.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Allerdings ist davon auszugehen, dass Forschendes Lernen nur eine bloße Momentaufnahme und eine episodenhafte Irritation des hochschulischen Lernens bleibt, wenn es nicht gelingt, diese Konzeption auf

Inwieweit Formen fallorientierten und reflexiven Lernens, wie sie in Kapitel 3.2.1 und 3.2.2 vorgestellt worden sind, forschende Lernprozesse im Studienverlauf flankieren könnten, hat vor dem Hintergrund dieser Reformdebatte und der Untersuchung zur Initiierung Forschenden Lernens in Praxisstudien Plausibilität, kann aber an dieser Stelle nur in Ansätzen skizziert werden.

Anhand von Fallstudien und entsprechend aufbereiteten Praxisausschnitten wäre es von Beginn des Studiums an möglich, Studierende an eine Lernhaltung heranzuführen, in der schrittweise pädagogische Praxis vom Handlungsfeld zum Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung wird und zunehmend alltagsnahe Erklärungs- und Deutungsmuster durch zunächst eher hermeneutische Verfahren und die Entwicklung eines angemessenen Fachsprachniveaus ersetzt werden (vgl. Reh/Rabenstein 2005, Schierz/Thiele/Fischer 2006).

Insbesondere im Übergang von dem noch zu entwickelnden Praxissemester der Masterphase zur zweiten Lehrerbildungsphase (Referendariat), in der Studierende pädagogische Handlungs- und Unterrichtsfähigkeiten erwerben sollen (Bedarfsdeckender Unterricht), bietet sich eine Konzeption reflexiven Lernens nach niederländischem Vorbild an (vgl. Korthagen 1998, Korthagen/Koster/Melief/Tigchelaar 2002). In dieser Konzeption rücken reflexive und selbstreflexive Lernprozesse ins Zentrum der Reformbemühungen. In Auseinandersetzung mit Phänomenen und Problemen pädagogischer Praxis durchlaufen Studierende den folgenden immer gleichen Zyklus von Reflexionsaufgaben, in denen sie die Voraussetzungen und Bedingungen ihrer jeweiligen Lernprozesse fokussieren sollen:

- Was möchten sie lernen?
- Wie haben sie bisher gelernt?
- Was hindert sie am Lernen?
- Was werden sie tun, um heute etwas zu lernen?
- Was werden sie tun, wenn sie das, was sie lernen wollten, nicht gelernt haben?

In diesem zyklisch angelegten Prozess geht es darum, sich über die Konvergenz mit bisherigen Inhalten zu vergewissern, den Stand der Lernentwicklungen zu ermitteln, zu erfassen, ob kommunikative, inhaltliche, motivationale, volitionale Dysfunktionen vorliegen, die verhindern, entsprechende Haltungen und entsprechende Zielsetzungen zum Lerngegenstand aufzubauen, und durch einen bewussten Abgleich zwischen Ist- und Soll-Zustand im Lernprozess eine Prüfung desselben herbeizuführen und, wenn notwendig, Veränderungen herbeiführen.

unterschiedlichen Erarbeitungs- und Komplexitätsstufen (vgl. Huber 1998) zum Paradigma der Auseinandersetzung mit außerhochschulischen Praxisfeldern zu entwickeln.

Mit einer curricularen Verortung Forschenden Lernens zwischen Formen fallorientierten und reflexiven Lernens wäre ein Weg skizziert, auf dem es möglich ist, schrittweise in unterschiedlichen Formen und Distanzen zur Praxis ein wissenschaftsadäquates Lernen zu entwickeln und dieses Lernen zugleich als Teil eines umfassenden Professionalisierungsprozesses zu verstehen.

8.6 Erträge der Arbeit

Im Rückblick auf die dargelegten Argumentationen, die vorgestellten Untersuchungsergebnisse und im Hinblick auf die Nachzeichnung des Entwicklungsprozesses des Konzepts „Forschendes Lernen in Praxisstudien“ liegen die Leistungen dieser Arbeit vor allem darin,

- die so genannte Kluft zwischen Theorie und Praxis nicht nur als einfaches Transformationsproblem unterschiedlicher Wissensformen, sondern als Dopplung der Problemlage analysiert, es als Kristallisationspunkt für die Desintegration von Theorie und Praxis im Wissenschaftssystem verortet und als wissenschaftsimmanentes Verdikt und Aufgabe zugleich diskutiert zu haben,
- für die bestehende Differenz zwischen den Referenzsystemen Wissenschaft und pädagogische Praxis die ungelöste Frage der Wissensverwendungsforschung nach einer dritten vermittelnden Wissensform auf das Problem hochschulischer Lehr-Lern-Prozesse zurückgeführt, eine Bearbeitungsmöglichkeit gefunden und damit als hochschuldidaktische Aufgabe ermittelt zu haben,
- einen komplexen Praxis entwickelnden Prozess nachzuzeichnen, in dem ein umfassender hochschuldidaktischer Experimentalraum für die Gewinnung von Bedingungsfaktoren und -konstellationen geschaffen werden konnte,
- in diesem experimentellen Feld mit unterschiedlichen Inszenierungen von Lehr-Lernprozessen zu experimentieren, um Lern- und Wissensentwicklungsprozesse Studierender in und an der Praxis hervorzubringen, die an Kriterien der Wissenschaft anschlussfähig sind,
- Untersuchungskategorien zu entwickeln, mit deren Hilfe der Grad der Erarbeitungsqualität im Hinblick auf die Hervorbringung Forschenden Lernens formativ-inhaltsanalytisch erfasst und unter didaktischer Perspektive wieder in den Entwicklungsprozess reintegriert werden konnte,
- Einblicke in die Differenz zwischen Handlungs- und Forschungsperspektive als didaktisches Problem, das nur bedingt operationalisierbar ist, ermöglicht zu haben,
- ein – wenn auch nur in Ansätzen entwickeltes – Standardverfahren zur Erfassung dieser Differenz in einem Kompetenzstufenmodell für Forschendes Lernen entwickelt zu haben,

- Forschungsdesiderate im Hinblick auf ein didaktisches Modell für Forschendes Lernen ermittelt zu haben,
- exemplarisch die Potentiale der hochschuldidaktischen Diskussion um die Gestaltung von Lernumgebungen am lerntheoretischen Ansatz „Situiertes Lernen“ rekonstruiert zu haben,
- Forschendes Lernen als zentrale Figur für die Entwicklung eines Praxissemesters innerhalb des anstehenden Reformprozesses in der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen positioniert zu haben.

Kapitel 9 Bibliographie

- Abschlussbericht der Sachverständigenkommission „Lehrerbildung“ (1996): In: Gemeinsame Kommission für Studienreform im Land Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), Perspektiven, Studium zwischen Schule und Beruf. Neuwied, S. 61–119.
- Altrichter, H. (1987): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Ein Projekt kooperativer Hochschullehrerweiterbildung und Curriculumentwicklung. In: Larcher, D. (Hrsg.): Weiterbildung an der Universität. Wien, S. 313-334.
- Altrichter, H. (1990): Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung. München.
- Altrichter, H. (2000): Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrberuf. Opladen, 145-166.
- Altrichter, H. (2003): Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von LehrerInnen. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, S.55-70.
- Altrichter, H./Gstettner, P. (1993): Aktionsforschung – ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft? Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau 26, S. 67–83.
- Altrichter, H./Lobenwein, W. (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim. S. 169-196.
- Altrichter, H./Posch, P. (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. Auflage, Bad Heilbrunn.
- Apel, H. J./Sacher, W. (Hrsg.) (2002): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Apel, H.J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn.
- Arens, B./Kovermann, B./Schneider, R./Sommerfeld, D. (2006): Das Theorie-Praxis-Modul in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Journal Hochschuldidaktik. Studieren in Modulen. 17. Jg. Nr. 1, Dortmund. S. 10-14.
- Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren, S. 14-36.
- Asdonk, J./ Kröger, H./ Strobl, G./ Tillmann, H.-J./ Wildt, J. (Hrsg.) (2002): Bildung im Medium der Wissenschaft – Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 109, Weinheim/ Basel.
- Babel, H./Hackl B. (o.J.): Deliberative Erkenntnisgewinnung. Wie kann Schulentwicklungsforschung an Komplexität und Widersprüche der schulischen Handlungssituation angepasst werden? <http://www-gewi.uni-graz.at/staff/hackl/downloads/BabelHacklDeliberative.pdf>. [19.10.2007].
- Bastian, J./Keuffer, J./Lehberger, R. (Hrsg.) (2005): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor-Master-System: Modelle - Kritische Hinweise - Erfahrungen. Weinheim/Basel.

- Bastian, J./Rolff, H.-G. (2001): Vorabevaluation des Projektes "Schule & Co.". Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bastian, J./Rolff, H.-G. (2002): Abschlussevaluation des Projektes "Schule & Co.". Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Bauer, K.-O. (2002): Kompetenzprofil LehrerIn. In: Otto, H.-W./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft Bd. III: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 49-64.
- Bauer, K.-O. (2004): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 813-832.
- Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.) (1997): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovation im europäischen Kontext. Vorwort. Opladen.
- Bayer, M./Habel, W./Homfeldt, H.-J./Wildt, J. (1990): Zwölf Thesen zur Neukonzeption der Lehrerausbildung in den 90er Jahren. In: Erziehungswissenschaften 1, 2, S. 77-82.
- Bayer, M./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Bea, F. X./Göbel, E. (1999): Organisation. Stuttgart.
- Becker, E. (1999): Lehramtsausbildung - Illusionen ohne Ende? Plädoyer für einen Neuanfang am Beispiel Hessen. In: Radtke, F.-O. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft; Kolloquien; 2). Frankfurt am Main, S. 46-60.
- Beckmann, H.-K. (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Glumpler, E./Rosenbusch, H. S. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 97- 121.
- Bennack, J./Martial, v. I. (1997): Einführung in Schulpraktische Studien. Vorbereitung auf Schule und Unterricht Hohengehren.
- Bennack, J./Jürgens, E. (2002): Schulpraktika in Lehramtsstudiengängen. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P.(Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen, S. 143-160.
- Berkemeyer, N./Holtappels, H. G. (2005): In: Qualitätsnetzwerke. Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Abschlussbericht Heft 2. Hannover, S. 30-76.
- Berkemeyer, N./Rolff, H.-G. (2005): Innovationsmanagement durch Steuergruppen? In: Journal Schulentwicklung, Heft 4, 20-27.
- Berkemeyer, N./Schneider, R. (2004): Professionalisierung im Kontinuum Lehrerbildung. In: Grimm, A. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Rehburg-Loccum: Loccumer Protokolle 11/03, S. 63-94.
- Berkemeyer, N./Schneider, R. (2005): Begegnungen mit wild-t-em Denken oder die Suche nach didaktischer Vernunft. Lehrerbildung im Innovationsfeld hochschuldidaktischer Modellversuche. In: Welbers, U./Gaus, O. (Hrsg.): The Shift from teaching to Learning. Festschrift für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Bielefeld, S. 42-49.
- Berkemeyer, N./Schneider, R. (2006): Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht die Schulentwicklung? Kompetenzorientierte Vorschläge zur Erweiterung des Professionsverständnisses von Lehrkräften. In: Plöger, W. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn, S. 257-279.
- Berkemeyer, N./Schneider, R./Wildt, J. (2007): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Relationierung von Wissenschaft

- und Praxis. In: Popp, U./Tischler, K. (Hrsg.): Fördern und Fordern an Schulen. S. 298-317.
- Berkemeyer, N./Kummer, N./Müller, S. (2007): Fremd- und Selbststeuerung von Schulen durch Jahresplanungen. In: Die Deutsche Schule. Heft 3 / 99. Jahrgang, S. 287-302.
- Berndt, E. B./Brentzel, R./Loewe, W./Marzahn, C./Müller, W./Mützelburg, D./Nevermann, A./Bauer, R./Keil, A. (1972): Erziehung der Erzieher, Reinbek.
- Bildungskommission NRW (1995) (Hrsg.): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied.
- Blömeke, S. (1998): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn.
- Blömeke, S. (2001): Zur medienpädagogischen Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Medienpädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. <http://www.medienpaed.com/00-2/bloemeke1.pdf> [30.03.2005].
- Blömeke, S. (2002): Universität und Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerausbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig, S. 59–91.
- Blömeke, S. (2006): Fast fish – loose fish: International-vergleichende Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. In: Hilligus, A. H./Rinkens, H.D. (Hrsg.): Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung? Neue Ansätze und Erfahrungen in nationaler und internationaler Perspektive. Münster/Hamburg/Berlin/Wien/London, S. 189-213.
- Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig.
- Bohnsack, F. (2000): Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 52-123.
- Bohnsack, R. (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen.
- Bohnsack, F./Leber, S. (Hrsg.) (2000): Alternative Konzepte in der Lehrerbildung. Erster Band, Portraits. Bad Heilbrunn.
- Bommers, M./Dewe, B./Radtko, F.-O. (Hrsg.) (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen.
- Bonsen, M. (2003): Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster/New York.
- Bonsen, M./von der Gathen, J./Iglhaut, C./Pfeiffer, H. (2002): Die Wirksamkeit von Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandelns. Weinheim/ München.
- Bortz, J./ Döring, N. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation. für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Berlin / Heidelberg / New York.
- Bos, W./Pietsch, M. (Hrsg.) (2005): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 4. Hamburg.
- Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.) (2004): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden.
- Bourdieu, J. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft. Frankfurt am Main.

- Brezinka, W. (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München.
- Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern/Göttingen/Berlin/New York.
- Bromme, R. (1995): Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, S./Riquarts, K. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Beiheft 33 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S.105-115.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen, S. 177–212.
- Bromme, R. (2004): Das implizite Wissen des Experten. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 22-48.
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1978): Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Oerter, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg, S. 33-65.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- Brunkhorst-Hasenclever, A. (1999): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: DEUTSCHER GERMANISTENVERBAND (Hrsg.): Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen. Bielefeld, S. 275-276.
- Brunner, H./ Mayr, E. / Schratz, M. /Wieser, I, (Hrsg.) (2002): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck.
- Brüsemeister, T. (2000): Qualitative Forschung. Wiesbaden.
- Brüsemeister, T. (2003): Schulische Inklusion und neue Governance. Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster.
- Brüsemeister, T. (2004): Das andere Lehrerleben. Lehrerbiographien und Schulmodernisierung in Deutschland und in der Schweiz. Bern, Stuttgart/Wien.
- Bundesassistentenkonferenz (BAK) (1970): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen, mit einem Vorwort von Ludwig Huber, Schriften der Bundesassistentenkonferenz 5, Bonn.
- Carell, A./Gaus, O./Heiner, M. (2003): Online Lernen - Formate medialer Interaktion. In: Wildt, J./Encke, B./Blümcke, K. (Hrsg.): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld, S. 140-154.
- Carle, U. (2000): Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz - praktische Erfahrungen - neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung. Hohengehren.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main.
- Combe, A./Helsper, W. (1996b): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: dies. (Hrsg.) 1996: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 7-48.
- Copei, F. (1969): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 9. Auflage, Heidelberg.
- Criblez, L./Wild-Näf, M. (1998): Lehrerbildungsforschung in der Schweiz. Forschungsdesiderata zur Stellung der Erziehungswissenschaften in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, H.1, S.21-39.

- Czerwenka, K. (2000): Abschließende Bemerkungen zum Thema Professionalisierung. In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 3. Bad Heilbrunn, S. 63-66.
- Czerwenka, K./Nölle, K. (2000): Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung. In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn, S. 67-77.
- Dalin, P. (1999): Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied.
- Dalin, P./Rolf, H.-G./Buchen, H. (1998): Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. 4. Auflage, Bönen.
- Darling-Hammond, L./McLaughlin, L./Milbrey, W. (1995): Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Philadelphia* 76 (8): S 597-604.
- Dauber, H./Fuhr, R. (Hrsg.) (2002a): Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz. Bad Heilbrunn.
- Dauber, H./Fuhr, R. (2002b): Einführung: Auf dem Weg zu einem integralen Ansatz für pädagogische Praxisentwicklung und Forschung (Vorwort). In: dies. (Hrsg.): Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz. Bad Heilbrunn, S. 15-31.
- Deutscher Bildungsrat (1969): Empfehlung zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992a): Auf dem Weg zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen, S. 7-20.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992b): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-91.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen.
- Dewe, B./Radtke, F.-O. (1991): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professions-theoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, J./ Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, 143-162.
- DGE: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2001): Empfehlungen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Ms. Hamburg.
- Dichanz, H./Wildt, J. (1998): Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichterstatter. In: Blömeke, S. (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn, S. 197-208.
- Dick, A. (1996): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. 2. Auflage, Bad Heilbrunn.
- Diekmann, A. (1995) (Hrsg.): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek.
- Diekmann, A. (2001): Inhaltsanalyse. In: Diekmann, A. (Hrsg.): Empirische Sozialforschung. 7. Auflage, Hamburg, S. 481-516.
- Diem-Wille, G./Thonhauser, J. (Hrsg.) (1998): Innovationen in der universitären Lehrerbildung. Innsbruck.
- Diller, A. (1975): On Tacit knowing and Apprenticeship. In: Educational Philosophy and Theory, 7, S. 55-63.
- Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim.

- Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.) (2002): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Wege zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.) (1990): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogische Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim.
- Dreyfus, H. L./ Dreyfus, S.E. (1986): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmachine und dem Wert der Intuition. Reinbek.
- Einsiedler, W. (1992): Die Verbindung von Forschung und Lehre in der Primarstufenlehrerbildung am Beispiel der Unterrichtsforschung. In: Wittenbruch, W./Möller, K. (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster, S. 154-163.
- Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen (1997).
- Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung. Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Auffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn.
- Ewert, K./Furck, C.-L./Ohaus, W. (1981): Gutachten über den Modellversuch "Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg" und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerausbildung. Oldenburg.
- Fairweather, G.W. (1967): Methods for experimental social innovation. New York/London/Sydney.
- Feldhoff, T. (2004): Maßnahmen der Qualifizierung schulischer Steuergruppen am Beispiel des Modellvorhabens „Selbstständige Schule NRW“. Dortmund, (unveröffentlicht. Diplomarbeit).
- Fichten, W./Spindler, D./Steinbrink, U. (Hrsg.) (1981/1983): Dokumentation zur Einphasigen Lehrerausbildung. Band 1-6, Zentrum für pädagogische Bildungspraxis der Universität Oldenburg. Oldenburg (ZpB).
- Fisseler, B./Szczyrba, B. (2006): Teilvirtuelle Tutorien – Qualifizierung für studentische Beratungs- und Begleitungstätigkeiten am HDZ Dortmund. In: Journal Hochschuldidaktik, Jg.17, Nr. 2, Dortmund, S. 10-12.
- Flehsig, K.-H. (1974): Wodurch unterscheidet sich praxisentwickelnde didaktische Forschung von "bloß" innovativer didaktischer Praxis? FIM-Referate, Deutsches Institut für Fernstudien.
- Flehsig, K.-H. (1975): Qualifizierung der Lehrer für die Praxis: Der Praxisbezug in der Lehrerbildung. In: Aregger, K./Flehsig, K.-H./Frei, K./Lattmann, U.P.: Lehrerbildung für die Schulreform, Bern/Stuttgart, S. 41-62.
- Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.) (2000a): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg.
- Flick, U./Kardorff E. v./Steinke, I. (2000b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, S. 13-29.
- Flieger, P. (2003): Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In: Hermes, G./ Köbsell, S. (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland - Behinderung neu Denken. Dokumentation der Sommeruni. Kassel: bifos, S. 200-204.
- Fock, C. (1996): Studienwahl Lehramt Primarstufe. Eine Umfrage unter Studierenden an der Universität Dortmund im Wintersemester 1995/1996. Dortmund.
- Fock, C./Glumpler, E./Hochfeld, I./Weber-Klaus, S. (2001): Studienwahl: Lehramt Primarstufe. Berufs- und Studienwahlorientierungen von Lehramtsstudierenden. In: Glumpler, E./Fock, C. (Hrsg.): Frauen in pädagogischen Berufen. Bad Heilbrunn, S. 212-240.
- French, W.I. /Bell, G.H. (1994): Organisationsentwicklung. 4. Auflage, Bern/Stuttgart/Wien.

- Friebertshäuser B./Prengel A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München.
- Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung, In: Bayer, M./Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung, Opladen, S. 19-54.
- Fried, L. (1998): Zwischen Wissenschaftsorientierung und Orientierung an der Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Empirische Pädagogik, 12. S. 49-89.
- Fried, L. (2002): Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung – Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim/München.
- Fried, L. (2003): Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation - empirische Suchbewegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, H. 1, S. 112-126.
- Fried, L. (2003): Thematische Kerne der Lehrerausbildungsforschung. Ein Blick über den Tellerrand. In: Die Deutsche Schule, Beiheft, S. 7–31.
- Friedrichs, J. (1973): Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek.
- Fuhr, R. (2002): Praxisentwicklungsforschung. In: Dauber, H./Fuhr, R. (Hrsg.): Praxisentwicklung im Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz. Bad Heilbrunn, S. 77-105.
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen.
- Gehrmann, A. (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion. Opladen.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (2001): Methodologie und Empirie zum Situieren Lernen, München. http://epub.ub.uni-muenchen.de/245/1/FB_137.pdf [24.08.08]
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzmann, S./Scott, P. (1994): The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London.
- Giddens, A. (1997): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung, 3. Auflage, Frankfurt am Main.
- Glumpler, E. (1997): Entwicklungen und Perspektiven der universitären LehrerInnenbildung. In: Glumpler, E./Rosenbusch, H. S. (Hrsg.) (1997): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. S. 11-42.
- Glumpler, E. (1998): Wissenschaftliche Begleitung innovativer LehrerInnenbildung. Überlegungen zur fachsystematischen Einordnung der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Berufspraktisches Halbjahr. Dortmund.
- Glumpler, E. (1999): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Einführung zur Forschungswerkstatt Schulprofilanalyse. Dortmund.
- Glumpler, E./Rosenbusch, H. S. (Hrsg.) (1997): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Glumpler, E./Schubert, E. (1996): Reformprojekt: Schulpraktische Studien. Begründung und erste Evaluationserfahrungen des Dortmunder Integrierten Eingangspraktikums an der Betreuten Grundschule. Dortmund.
- Glumpler, E./Wildt, J. (2000): Das Berufspraktische Halbjahr im Lehramtsstudium. Ein Modellvorhaben zur Integration von 1. und 2. Lehrerausbildungsphase. In: Bayer M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 207-225.
- Haag, F. (1972): Sozialforschung als Aktionsforschung. In: Haag, F./Krüger, H./Schwärzel, W./Wildt, J. (Hrsg.) (1972): Aktionsforschung – Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München, S. 22-55.

- Haag, F./Krüger, H./Schwärzel, W./Wildt, J. (Hrsg.) (1972): Aktionsforschung – Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München.
- Habel, W./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Gestufte Studiengänge - Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn.
- Haeberlin, U. (1975): Empirische Analyse und pädagogische Handlungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21, S. 653-676.
- Händle, C. (1972): Lehrerbildung und Berufspraxis – Formen und Probleme des Berufspraxisbezuges in einem projektorientierten Lehrerstudium. Weinheim.
- Händle, C./Nitsch, W. (Hrsg.) (1991): Integrierte Lehrerausbildung bleibt aktuell. Oldenburg.
- Hänsel, D. (1996): Lehrerbildungsreform durch Projekte. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim, S. 165-175.
- Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.) (1996): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim.
- Hänsel, D./Möhle, V./Wildt, J. (1995): Abschlußbericht zum BLK-Modellversuch: Öffnung der Lehrerbildung – Öffnung der Schule: Entwicklung und Erprobung der integrierten Eingangssemester Primarstufe, BLK-Nr. 76/91 Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Heil, S./Faust-Siehl, G. (2000): Universitäre Lehrerausbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim.
- Heinemann, M. (Hrsg.) (1977): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart.
- Heiner, M. (2003): Hochschuldidaktische Moderation von hypermedialen Lernumgebungen und computermediatisierten *learning communities*. In: Wildt, J./Encke, B./Blümcke, K. (Hrsg.): Professionalisierung der Hochschuldidaktik. Ein Beitrag zur Personalentwicklung an Hochschulen. Bielefeld, S. 67-73.
- Heinz, A. (2003): Kerncurriculum für Seminare. Ergebnisse einer explorativen Befragung. In: Schulmanagement. Heft 1, S. 19-23.
- Heinze, T. (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München/Wien.
- Heinzel, F. (2006): Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In: Cloos, P./Thole, W. (Hrsg.): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden, S. 35-47.
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze.
- Herrmann, J. (2000): Evaluation der Tätigkeit schulischer Steuergruppen und Projektmanagement. Bericht an die Projektleitung. Gütersloh (Projektbroschüre).
- Herrmann, J. (2001): Evaluation der Unterrichtsentwicklung im Projekt „Schule & Co.“, Gütersloh.
- Herzog, W. (2005): Disziplin und Profession im Dilemma – die Perspektive der Wissenschaftsforschung [17.08.2007].
- Hierdeis, H./Hug, T. (Hrsg.) (1996): Taschenbuch der Pädagogik, Band 2, 4. Auflage, Baltmannsweiler.
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie - Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32, S. 337-372.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. (Hrsg.) (1992): Analyse verbaler Daten. Opladen.
- Holtappels, H. G. (2003): Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente. München.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2004): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim/München.

- Holz, H. (2000): 30 Jahre BIBB – 30 Jahre Modellversuche als Mittler zwischen Innovation und Routine der Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 3 (29), S. 18–22.
- Homfeld, W. (1978): Theorie und Praxis der Lehrerausbildung. Ziele und Auswirkungen der Reformdiskussion im 19. und 20. Jahrhundert. Weinheim.
- Horn, K.-P. (1999): Professionalisierung und Disziplinbildung. Zur Entwicklung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft. In: Apel, H.J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn, S. 295-317.
- Horn, K.-P. (2001): Das Praktikum aus der Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Schulze-Krüdener, J./Homfeldt, H.G. (Hrsg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied/Kriftel, S. 3-13.
- Horn, K.-P./Wigger, L. (2002): Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U., Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, Opladen, S. 185-200.
- Huber, L. (1998): Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen 46/1998; 1, S. 3-10.
- Huber, L. (1998b): Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung, 5. Auflage, Weinheim/Basel, S. 417-441.
- Huber, L. (2000): Das Fach und die Lehrerbildung. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.) (2000): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 183-194.
- Huber, L. (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, S. 15-35.
- Janssen, B. (2002): Raus aus der Uni! In: Die Zeit 22/2002, Hamburg.
- Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.) (2000): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn.
- Jeuthe, E./Jung, M. (1998): Pro und Contra zum Thema: Praxissemester in der 1. Phase der Lehrerbildung. In: Pädagogik. 9, S. 52-53.
- Kaiser, A./Kaiser, F.-J. (1977): Projektstudium und Projektarbeit in der Schule. Bad Heilbrunn.
- Keiner, E./Schriewer, J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22, S. 27-50.
- Keuffer, J. (2002): Reform der Lehrerbildung durch Professionalisierung, Standards und Kerncurricula. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft. Eine Streitschrift. Opladen, S.97-110.
- Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht. Weinheim/Basel.
- Kiper, H. (1996): Gegenwärtige Tendenzen des Lehrerausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Schulpraktischen Studien. In: Sander, K.-H. (Hrsg.): Schulpraktische Studien. Erfahrungen mit dem Braunschweiger Modell der Lehrerausbildung. Braunschweig, S. 291-315.
- Kiper, H. (2001): Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim/Basel.
- Kiper, Hanna (2002): Pädagogisches Wissen – orientiert an der Disziplin oder an der Profession? Zur Neuordnung des pädagogischen Wissens in der Lehrerausbildung. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen, S. 25-41.

- Klafki, W. (1973): Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 19, S. 487-516.
- Klafki, W. (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel (darin: II.1: Handlungsforschung im Schulfeld, S. 57-95).
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim.
- Klafki, W. (1974): Handlungsforschung. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München, S. 267-272.
- Kleining, G. (1995): Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim.
- Klieme, E. (2004): Begründung, Implementation und Wirkungen von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 50, Heft 4, S. 625-634.
- Klüver, J./Krüger, H. (1972): Aktionsforschung und soziologische Theorien: Wissenschaftstheoretische Überlegungen zum Erkenntnisinteresse in der Aktionsforschung. In: Haag, F./Krüger, H./Schwärzel, W./Wildt, J. (Hrsg.): Aktionsforschung – Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München, S. 76-99.
- Koch, S./Gräsel, C. (2004): Schulreformen und neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektiven. In: Koch, S./Fisch, R. (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Hohengehren, S. 4-24.
- Koch-Priewe, B. (2002): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen und Junglehrern gelingen kann. In: Beetz-Rahm, S./Denner, L./Riede-Baulecke, T. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit, Bd. 3, Weinheim/München, 311-324.
- Koch-Priewe, B. (2002): Grundlagenforschung in der LehrerInnenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H.1, S. 1-9.
- Koch-Priewe, B./Kolbe, F.-U./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Kolb, David A. (1984): Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New York.
- Kolbe, F.-U./Combe, A. (2004): Lehrerbildung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 853-880.
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung an Hessischen Hochschulen (1997): Neuordnung der Lehrerausbildung. Opladen.
- König, E./Zedler, P. (Hrsg.) (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim.
- König, E./Zedler, P. (Hrsg.) (1995): Bilanz qualitativer Forschung. Bd. 1. Weinheim.
- König, E./Volmer, G. (2002): Systemisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. 2. Auflage, Weinheim/Basel.
- Koring, B. (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim.
- Korthagen, F./Koster, B./Melief, K./Tigchelaar, A. (2002): Docenten leren reflecteren: Systematische reflectie in De, das en begeleiding Packwagen opleiding ist, leraaren. Soest.
- Korthagen, F./Melief, K./Tigchelaar, A. (2002): Der praktijkrelevant De Didactiek Packwagen opleiden (EPS-Gestank, nr. 11), Utrecht.

- Korthagen, F.H.J. (1983): *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding. Een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren.* Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Korthagen, F.H.J. (1998): *Leren reflecteren: naar systematiek in het leren van je werk als docent.* In: L. Fonderie & J. Hendriksen (Red.), *Begeleiden van docenten, reflectie als basis voor de professionele ontwikkeling in het onderwijs.* Baarn, pp. 43-56.
- Korthagen, F.H.J./Vasalos, A. (2002): *Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding.* *Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23 (1), 29-38.
- Kretschmer, H./ Stary, J. (1998): *Schulpraktikum : eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren.* Berlin.
- Krüger, H.-H. (1997): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.* Opladen.
- Krumm V. (1987): *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.
- Kuper, H. (2004): *Das Thema >Organisation< in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem.* In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems.* Frankfurt am Main, S. 122-151.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch.* 4. vollst. überarb. Auflage, Weinheim.
- Lamnek, S. (1995a): *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie.* 3. Auflage, München/Weinheim.
- Lamnek, S. (1995b): *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken.* 3. Auflage, München/Weinheim.
- Langer, R. (2005): *Anerkennung und Vermögen. Eine Analyse von Selbstorganisationsprozessen in Bildungsinstitutionen.* Bd. II: *Empirie und Theorie bildungsinstitutioneller Selbstorganisation.* Münster.
- Larcher, S./Oelkers, J. (2004): *Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich.* In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung.* Bad Heilbrunn/Braunschweig, S. 128-150.
- Lemmermöhle, D./Drewke, D./Elverich, G. (2001): *Versuch einer Annäherung an die Schulpraxis. Oder: Plädoyer für den forschenden Blick von LehrerInnen und Studierenden auf das Handlungsfeld Schule.* In: Gesing, H. (Hrsg.): *Praxishandbuch Grundschule 4,* Neuwied/Kriftel/Berlin, S. 1-24.
- Lenzen, D. (1996): *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft.* Weinheim/Basel.
- Lewin, K. (1968): *Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik.* 3. Auflage, Bad Nauheim. (Amerik. Original: ders. (1948): *Resolving Social Conflicts. Selected papers on group dynamics,* New York).
- LPO (2003): *Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen, Lehramtsprüfungsordnung – LPO des Landes Nordrhein-Westfalen vom 27. März 2003.* Düsseldorf.
- Lüders, C. (1987): *Der „wissenschaftlich ausgebildete Praktiker“ in der Sozialpädagogik – Zur Notwendigkeit der Revision eines Programms.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33, S. 635-653.
- Lüders, C./Reichert, J. (1986): *Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung.* *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau.* 12, S. 90-102.
- Lüders, C. (1989): *Der wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Entstehung und Auswirkung des Theorie-Praxis-Konzeptes des Diplomstudienganges Sozialpädagogik.* Weinheim.

- Luhmann, N (1988): Was ist Kommunikation? In: Simon, F. B. (Hrsg.): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Berlin/Heidelberg, 10-18.
- Luhmann, N. (1972): Rechtssoziologie. Bd. 1. Reinbek.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. (1990) Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Wiesbaden.
- Luhmann, N.: (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. 2. Auflage, Frankfurt am Main.
- Mayr, J. (2006): Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“. In: Allemann-Ghionda C./Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 149-163.
- Mayr, J. (2007): Wie Lehrer/innen lernen. Befunde zur Beziehung von Lernvoraussetzungen, Lernprozessen und Kompetenz. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.), Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Münster, S. 151-168.
- Mayntz, R./Holm, K./Hübner, P. (1974): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 4. Auflage, Opladen.
- Mayring, P. (1988): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Mayring, P. (2000a): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Hamburg, S.468-475.
- Mayring, P. (2000b): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Merkens, H. (2002): Wie viel Forschung trägt ein berufsqualifizierendes Studium? In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, Opladen, S. 119-126.
- Merkens, H. (Hrsg.) (2003): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen.
- Messner, R. (2001): Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung, 2/2001, 10-19.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Mittelstraß, J. (1989): Wohin geht die Wissenschaft? Über Disziplinarität, Transdisziplinarität und das Wissen in einer Leibniz-Welt. Konstanzer Blätter für Hochschulfragen, Bd. 98-99, Jg. XXVI, Heft 1-2, Konstanz, S. 97-115.
- Mittelstraß, J. (2003): Transdisziplinarität – wissenschaftliche Zukunft und institutionelle Wirklichkeit. Konstanz.
- MIWFT/MSW (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf.
- Moser, H. (1975): Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München.
- Moser, H. (1977): Methoden der Aktionsforschung. München.
- Moser, H. (1995): Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg.
- MSWWF (1997): Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung (NRW). Düsseldorf.
- MSWWF (2000): Rahmenkonzept für die standortspezifische Entwicklung von Basiscurricula für das erziehungswissenschaftliche Studium in der Lehrerbildung (NRW), Abschlussbericht der Kommission, Düsseldorf.
- Müller-Fohrbrodt, G./Cloetta, B./Dann, H.-D. (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart.

- Neuweg, G. H. (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster/ New York.
- Neuweg, G. H. (2000): Können und Wissen. Eine alltagssprachphilosophische Verhältnisbestimmung. In: ders. (Hrsg.): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck, S.65-82.
- Neuweg, G. H. (2007): Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: http://www.bwpat.de/ausgabe12/neuweg_bwpat12.pdf [22.02.08].
- Nicklis, W. (1972): Die Schulpraktika im pädagogischen Grundstudium. Bad Heilbrunn.
- Nohl, H. (2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 11. Auflage, Frankfurt am Main.
- Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn.
- Oelkers, J. (1996): Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel, S. 39-53.
- Oelkers, J. (1999): Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung. In: Radtke, F.-O. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität, Frankfurt am Main, S. 66-81.
- Oelkers, J. (2001): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In: ders. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. Zeitschrift für Pädagogik, 43. Beiheft, Weinheim/Basel, S. 151-164.
- Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Weinheim/Basel.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, S. 215-336.
- Oser, F.(1997): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 1/1997, S. 26-37 und 2/1997, S. 210-228.
- Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich.
- Osterwalder, F. (1999): Wissenschaft und Lehrerbildung. In: Graf von Nayhauss, H.-C./Rekus, J./Philipp, E. (Hrsg.): karlsruher pädagogische beiträge. Karlsruhe 48/1999, 44-60.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001) PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leverkusen.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- Plöger, W. (Hrsg.) (2006): Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze. In: ders. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn, S. 17-58.
- Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am Main.
- Poschardt, D. (1997): Die Praxis – geliebtes Stiefkind der 1. Phase. In: Glumpler, E./Rosenbusch, H. S. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 122-132.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen.
- Radtke, F.-O. (Hrsg.) (1999): Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft; Kolloquien; 2). Frankfurt am Main.

- Radtke, F.-O. (2004): Der Eigensinn pädagogischer Professionalität jenseits von Innovationshoffnungen und Effizienzerwartungen. Übergangene Einsichten aus der Wissensverwendungsforschung für die Organisation der universitären Lehrerbildung. In: Koch-Priewe, B./Kolbe, F.U./Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S.99-149.
- Rauin, U./Maier U. (2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüders, M./Wissinger, J. (Hrsg.): Forschungen zur Lehrerbildung. Münster, S. 103-133.
- Reh, S./ Rabenstein, K. (2005): „Fälle“ in der Lehrerausbildung – Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: journal für lehrerinnenbildung 4/2005, 5. Jg., S. 47-54.
- Referentenentwurf (2008): Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung. Stand: 25.06.2008, Düsseldorf.
- Rolff, H. G. (1998): 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, S. 295-326.
- Rolff, H. G. (2001): Schulentwicklung konkret – Steuergruppen, Bestandsaufnahme, Evaluation. Hannover.
- Rolff, H.-G./Buhren, C.G./ Lindau-Bank, D./Müller, S. (Hrsg.) (2000): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). 3. Auflage, Weinheim/Basel.
- Rolff, H.G./Schmidt (Hrsg.) (2002): Brennpunkt Schulleitung und Schulaufsicht. Neuwied.
- Rosenbusch, H. (2005): Organisationspädagogik der Schule. Neuwied.
- Rotermund, M. (2001): Lehrerbildung für eine neue Schule- Eine Sammelrezension von Neuerscheinungen zur Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 577-595.
- Ruthemann, U. (2005): Hochschuldidaktik der Berufswissenschaft. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 23. Jg., H. 2/2005, S. 153-158.
- Sachverständigenkommission Lehrerbildung (1996): 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, S. 59-120.
- Sander, K.-H. (Hrsg.) (1996): Schulpraktische Studien. Erfahrungen mit dem Braunschweiger Modell der Lehrerausbildung. Braunschweig.
- Sandfuchs, U. (1978): Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Bad Heilbrunn.
- Sandfuchs, U. (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Braunschweig, S. 14-37.
- Schierz, M./Thiele, J./Fischer, B. (2006): Fallarbeit in der Trainerausbildung. Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogischen Professionalisierung. Bonn.
- Schleiermacher, F. (1826/1966): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schulze, T./Weniger, E. (Hrsg.): Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften, Bd. 1, Frankfurt am Main.
- Schlömerkemper, J. (2003): Vom „Forschenden Lernen“ zum „Forschenden Habitus“ – Das Projekt „Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf“ (KoProfil) an der Universität Frankfurt am Main. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, S. 185-197.

- Schneider, R./Wildt, J. (2001): Das Dortmunder Projekt „Berufspraktisches Halbjahr“ – Entwicklungslabor für forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Innsbruck/Wien/München, Heft 2, S. 20-27
- Schneider, R./Wildt, J. (2002): Forschendes Lernen in Praxisstudien. Das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerausbildung. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre, Teil G 3.1: Schlüsselqualifikationen und wissenschaftliches Arbeiten. Berlin.
- Schneider, R./Wildt, J. (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund. Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerausbildung. In: Oboleski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, S. 165-183.
- Schneider, R./Wildt, J. (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung., Bad Heilbrunn, S.151-175.
- Schneider, R./Wildt, J. (2007): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Journal Hochschuldidaktik. 18. Jg. Nr. 2, S. 11-15.
- Schön, D.A. (1987): Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning the Professions. San Francisco.
- Schönknecht, G. (1997): Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim.
- Schräder, M./Wildt, J. (Hrsg.) (1985): Schulpraktische Studien in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Entwicklung, hochschuldidaktische Erprobung und Evaluation, Alsbach/Bergstraße.
- Schubert, E. (2003): Hochschul-Lernwerkstätten im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Person : Werkstattkonzepte und ihr Beitrag zur Professionalisierung der Lehrerbildung. Bochum/Freiburg.
- Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Hohengehren, S. 76-99.
- Schulministerium NRW (2007): http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Projekte/selbststaendigeSchule/Kompetenzprofil/index.html#A_7, [04.05.2007].
- Schulz-Hageleit, P. (1982): Das Berliner „Didaktikum“ der Pädagogischen Hochschule: Ein schulpraktisches Halbjahr im Lehramtsstudium. In: Bayer, M./Beck, J./Spindler, D./Tack, K. (Hrsg.): Alternativen in der Lehrerausbildung. Kooperation und Selbstorganisation. Reinbek, S. 142–157.
- Söll, F. (2002): Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung. Weinheim/Basel.
- Stark, R./Mandl, H.: Das Theorie-Praxis-Problem in der pädagogisch-psychologischen Forschung – ein unüberwindliches Transferproblem? Unveröffentlichtes Typoskript. München: LMU 1999.
- Steinkamp, G. (1998): Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 251-277.
- Steiner, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, PVU, 4. Auflage, S. 137-205.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativer empirischer Sozialforschung. Weinheim/München.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main.
- Szczyrba, B./Wildt, J. (2000): Neuere Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse. In: Bayer M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Leh-

- rerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 327-349.
- Tack, K. (1982): Zur strukturellen Entwicklung der Lehrerbildung seit dem 19. Jahrhundert. In: Bayer, M./Beck, J./Spindler, D./ Tack, K. (Hrsg.) (1982): Alternativen in der Lehrerbildung, Reinbek, S. 32–53.
- Tenorth, H.-E. (1990): Profession und Disziplin. Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Dre-rup, H./Terhart, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim, S.81-97.
- Tenorth, H.-E. (2006): Inhaltliche Reformziele in der Lehrerbildung. Vortrag bei der Tagung von Stifterverband und HRK: „Von Bologna nach Quedlinburg – Die Re-form des Lehramtsstudiums in Deutschland“ 23./24.01.2006, Berlin. http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Tenorth_Vortrag.pdf [14.05.2007].
- Terhart, E (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A/Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, S. 448-471.
- Terhart, E. (1999): Gute und schlechte Lehrerarbeit. In: Journal für Schulentwicklung H. 1, S. 37-45.
- Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim/Basel.
- Terhart, E. (2000b): Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 46, Heft 6, S. 809-830.
- Terhart, E. (2001): Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47, H.4, S.549-558.
- Terhart, E. (2002): Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg.
- Terhart, E. (2002a): Qualität der Lehrerarbeit – Qualität der Lehrerbildung. In: ders.: Nach PISA. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg, S. 91–118.
- Terhart, E. (2002b): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusmi-nisterkonferenz. Universität Münster.
- Thomae, M. (1999): Die Managementlehre auf dem Irrweg der Aktionsforschung. In: Management Forschung und Praxis, Nr. 29, Konstanz.
- Topsch, W. (2004): Schulpraxis in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilb-runn/Braunschweig, S. 476-486.
- Universität Dortmund (2001): Einrichtung konsekutiver Studiengänge BA/MA: Kon-senspapier des Rektorates und der Bezirksregierung Arnsberg. Unveröffentlic-hes Manuskript Dortmund.
- Vogel, P. (1989): Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: Zedler, P./König, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim, S. 429-445.
- Vogel, P. (1996): Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. In: Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 481-490.
- Vogel, P. (1999): Der Theorie-Praxis-Konflikt in der Pädagogik als Deutungsmuster im Studienalltag – oder: Was lernt man eigentlich im erziehungswissenschaftlichen Studium? In: Der pädagogische Blick 7, Heft 1, S. 34-40.
- Vogel, P. (1999b): Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 733-740.
- Vogel, P. (2002): Die Grenzen der Berufsorientierung im Lehramtsstudium. In: Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung Halle (Hrsg.): Die Lehrerbil-dung der Zukunft. Eine Streitschrift. Opladen, S. 61-66.
- Weinert, F. E. (1996): Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In: ders. (Hrsg): Psycho-logie des Lernens und der Instruktion. Göttingen, S. 1-48.

- Weinert, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, Heft 2-00, Sonderseiten 1-16.
- Weinert, F. E./Helmke, A. (1996): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 39, S. 223-234.
- Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist.
- Wenzel, H. (2004): Studien zur Organisations- und Schulentwicklung. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 391-416.
- Wenzel, H. (2002): Unterrichten – was sonst? Lehrerinnen zwischen Erziehungs- und Fachkompetenz. In: Otto, H.-W./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft Bd. III: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 183-196.
- Wild, K.-P. (2000): Lernstrategien im Studium. Münster/New York/München/Berlin 2000.
- Wildt, J. (1978): Perspektiven einer Forschungspraxis in Aktionsforschungsprojekten. In: Fiedler, P.A./Hörmann, G. (Hrsg.): Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik, Darmstadt, 148-170.
- Wildt, J. (1981): Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von „oben“ und „unten“. Bielefeld.
- Wildt, J. (1983): Aktionsforschung. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 10, Stuttgart, S. 454-457.
- Wildt, J. (1992): Zu Aufgaben und Struktur der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung – eine Skizze. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 40, H. 2, 13-121.
- Wildt, J. (1993): Studiengangsentwicklung und Studienmodelle. In: Huber, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10. Stuttgart, S. 307-330.
- Wildt, J. (1996): Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim/Basel, S. 91-107.
- Wildt, J. (1997): 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, S. 319-337.
- Wildt, J. (1998): Lehrerprofessionalisierung und Schulentwicklung. In: Rösner, E. (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulqualität. Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung 8, Dortmund, S. 121-142.
- Wildt, J. (2000): Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung: Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, M./Bohnsack, F./Koch-Priewe, B./Wildt, J. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? – Professionalisierung der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 171-182.
- Wildt, J. (2002): „Forschendes Lernen“ – Renaissance eines „Leitgedankens“ für die Studienreform? Oder der lange Weg des Wissenschaftsrats zur Hochschuldidaktik. In: Asdonk, J./Kroeger, H./Strobl, G./Tillmann, K.-J./Wildt, J.: Bildung im Medium der Wissenschaft. Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim/Basel, S. 167-173.
- Wildt, J. (2003): Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): For-

- schendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, S. 71-84.
- Wildt, J. (2004): „The Shift from Teaching to Learning“. Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Ehlert, H./Welbers, U. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf, S. 168-178.
- Wildt, J. (2005): Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?. In: Beiträge zur Lehrerbildung. 23. Jg., H. 2/2005. S. 183-190.
- Wissenschaftsrat (1993): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. In: Wissenschaftsrat: Empfehlungen und Stellungnahmen 1993. Köln, S. 7–46.
- Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

Kapitel 10 Verzeichnis der Abbildungen

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abb. 1: Strukturmodell der Leitbilder und Habitusformen universitärer Lehrerbildung von Lehrenden (ebd., 138) | 43 |
| Abb. 2: Urteilsformen professionellen Handelns (ebd., 82) | 58 |
| Abb. 3: Lehrerbildung im dualen System (vgl. Wildt 1998, 140) | 61 |
| Abb. 4: Das Berufspraktische Halbjahr (BPH) im Kontext einer professionsorientierten . Lehrerbildung (Berkemeyer/Schneider 2004, 76) | 62 |
| Abb. 5: Praxisbezüge zwischen Wahrheit und Angemessenheit | 77 |
| Abb. 6: Wissenschaft und Praxis als relationales Gefüge | 80 |
| Abb. 7: Einbettung des Berufspraktischen Halbjahres (zwischen Beginn und | 89 |
| Abb. 8: Handlungsfelder für Forschendes Lernen | 90 |
| Abb. 9: Studienmodule im Berufspraktischen Halbjahr | 91 |
| Abb. 10: Das Berufspraktische Halbjahr als „experimentelles Subsystem“ | 94 |
| Abb. 11: Aspekte von Schulentwicklungsprozessen | 117 |
| Abb. 12: „Mittelfristiges zeitlich-inhaltliches Phasenschema für | 118 |
| Abb. 13: Eckpunkte einer Praxis entwickelnden Forschung | 130 |
| Abb. 14: Zwei Formen der Wissensproduktion (vgl. Gibbons/Limoges/ | 138 |
| Abb. 15: Disziplinäre und transdisziplinäre Forschungskonzeptionen | 140 |
| Abb. 16: „Das Fünf-Stufen-Modell der Professionalisierung von | 143 |
| Abb. 17: Beispiel einer formativ-inhaltsanalytischen Kategorienbildung | 157 |
| Abb. 18: Analyseebenen des sozialökologischen Modells nach Bronfenbrenner | 159 |
| Abb. 19: Übersicht Pilotphasen des Modellprojekts | 163 |
| Abb. 20: Gliederung der Schulprofilanalyse | 168 |
| Abb. 21: Alternative Gliederung der Schulprofilanalyse I | 169 |
| Abb. 22: Gliederung der Schulprofilanalyse II | 170 |
| Abb. 23: Alternative Gliederung der Schulprofilanalyse | 171 |
| Abb. 24: Gliederung der Schulprofilanalyse III | 172 |
| Abb. 25: Alternative Gliederung der Schulprofilanalyse III | 173 |
| Abb. 26: Gliederung der Schulprofilanalyse IV | 174 |
| Abb. 27: Cluster des Mesosystems in Schulprofilanalyse IV | 175 |
| Abb. 28: Cluster des Exosystems in Schulprofilanalyse IV | 175 |
| Abb. 29: Gliederung der Schulprofilanalyse V | 176 |
| Abb. 30: Alternative Gliederung der Schulprofilanalyse V (Mikrosystem) | 176 |
| Abb. 31 A-E: Erfassung der verwendeten Fachbegriffe in den Schulprofilanalysen I – V | 179 |
| Abb. 32: Häufigkeiten in der Nennung von Fachbegriffen in Schulprofilanalysen I-V. 181 | 181 |
| Abb. 33: Handskizze – Raumplan eines Schulgebäudes | 201 |
| Abb. 34: Handskizze – Schulhof | 202 |
| Abb. 35: Maßstabsgetreue Zeichnung eines Grundrisses (Erdgeschoss) | 203 |
| Abb. 36: Maßstabsgetreue Zeichnung eines Schulhofs | 205 |
| Abb. 37: Baubehördliche Zeichnung eines Erdgeschosses | 206 |
| Abb. 38: Architektenzeichnung des Grundrisses einer Lernwerkstatt | 207 |
| Abb. 39: „Naive“ Kartierung der Schulumgebung | 210 |
| Abb. 40: Einfache thematische Kartierung | 212 |
| Abb. 41: Einfache Kartierung ohne differenzierte Fragestellung | 214 |
| Abb. 42: Thematische Kartierung (teildifferenziert) | 216 |
| Abb. 43: Thematische Kartierung (differenziert) | 219 |
| Abb. 44: Möglicher Personalbestand einer Schule | 224 |
| Abb. 45: Vergleich der Differenziertheit der Angaben zum Lehrpersonal | 225 |
| Abb. 46: Schwierigkeiten und Lücken der Datenerhebung | 226 |
| Abb. 47: Umfang der schülerbezogenen Auswertung | 227 |
| Abb. 48: Beispiel eines wenig differenzierten | 238 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Abb. 49: Beispiel eines stärker differenzierten Clusters (Mesosystemebene) | 239 |
| Abb. 50: Beispiel eines sehr differenzierten Clusters (Mesosystemebene) | 240 |
| Abb. 51: Subcluster „Elternarbeit“ (Mesosystemebene) | 241 |
| Abb. 52: Subcluster „Kindergärten“ (Mesosystemebene) | 241 |
| Abb. 53: Subcluster „Christliche Gemeinden“ (Mesosystemebene) | 242 |
| Abb. 54: Wenig differenziertes Cluster (Exosystemebene)..... | 244 |
| Abb. 55: Differenziertes Cluster (Exosystemebene) | 245 |
| Abb. 56: Sehr differenziertes Cluster (Exosystemebene) | 246 |
| Abb. 57: Beispiel eines Subclusters (Exosystemebene)..... | 247 |
| Abb. 58: Erste Entwicklungsstufe..... | 321 |
| Abb. 59: Zweite Entwicklungsstufe | 322 |
| Abb. 60: Dritte Entwicklungsstufe | 322 |
| Abb. 61: Vierte Entwicklungsstufe..... | 323 |
| Abb. 62 : Kompetenzstufenmodell (vgl. Schneider/Wildt 2007) | 328 |
| Abb. 63: Komplexes Interaktionssystem des Berufspraktischen Halbjahres als Gegenentwurf zu einer losen Koppelung zwischen Hochschule und Schule (in Anlehnung an einen Vortrag von J. Wildt auf dem Mentorentag der Universität Dortmund 2004) | 332 |
| Abb. 64: Praxisphasen in loser systemischer Kopplung | 332 |
| Abb. 65: Kriterien „Situiereten Lernens“ | 334 |

Die Abbildungen 20 bis 57 sind studentischen Arbeiten zur Analyse von Schulprofilen entnommen und mit Einverständnis der Verfasser hier anonym abgedruckt.

Kapitel 11 Anhang

Dortmunder Modellversuch Berufspraktisches Halbjahr:
Forschendes Lernen in Praxisstudien

Modul I: Schulentwicklung

Leitfaden zur Analyse von Schulprofilen unter Berücksichtigung
differenzierter Fragestellungen

Seite I - XXXV