

**JAHRBUCH 2005
SCHULBEGLEITFORSCHUNG
IN BREMEN**

**Landesinstitut für Schule
Bremen**

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei der
Deutschen Bibliothek erhältlich.

ISBN 3-932860-56-x

© by LIS 2005

Layout Roland Bühs

Die Fotos auf den Seiten 17, 79, 83, 93 und 103
wurden von Fotografen des Landesinstituts, Abt.
Medien/Landesbildstelle gemacht und sind urhe-
berrechtlich geschützt.

Inhalt

	Seite
Wolfram Sailer Vorwort	7
Wolfram Sailer Einleitung	9
Ulrike Hövelmann, Claas Rohmeyer, Anja Stahmann Positionen der bildungspolitischen Sprecherinnen und Sprecher zur Schulbegleitforschung	13
Dietmar Kirchhoff Zur Situation: Schulbegleitforschung ist Handlungsforschung, ist action research	17
Karin Behring, Ingrid Kemnade Schulbegleitforschungsteams ziehen Bilanz	19
Wolfram Sailer Selbstevaluation durch ein Schulbegleitforschungsportfolio	23
Stephan Gerhard Huber Schulbegleitforschung – internationale Paradigmen und Erfahrungen	26
Dietmar Kirchhoff PISA 2003 – arm bleibt also arm, auch arm an Bildung	32
Dietmar Kirchhoff Schulleistungsstudien und Armutsbericht	39
Susanne Prediger Schulbegleitforschung in der universitären Lehrerbildung - darf's ein bisschen mehr sein?	44
Wolfram Sailer Schulforschung in Bremen – Handlungs- und Schulforschung – in anderen Projekten des Senators für Bildung	48
Ulli Sittermann Kursübergreifende koedukationsorientierte Projekte (Musik/ Psychologie) in der S II	53
Jochen Behrendt Schulprofilbildung durch Arbeitslehre	58
Karin Behring Konflikte bewältigen? Kommunikation stärken!	62
Wolfram Sailer „Wer viel Theater spielt, wird gut in Mathematik“. Theater in der Schule	65
Susanne Bialek, Jutta Fernholz, Andreas Kraatz-Röper, Susanne Prediger, Rüdiger Vernay Wie gelingt eigenverantwortliches Lernen auf vielfältigen Wegen? Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht	67

Thorsten Witte	70
Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Schule - ein Zwischenstand	
Gertrud Fiege	73
Friedenserziehung am Beispiel der Kooperation verschiedener Bildungsgänge und Lerngruppen am SZ Neustadt	
Ruth Hampe	76
Prävention mit ästhetisch-gestalterischen Mitteln bei verhaltensauffälligen Schülern	
Ingrid Kemnade, Jochen Behrendt	78
Workshops in den Regionen	
Anne Grotrian, Eva Quante-Brandt	83
Transfer in der Schulbegleitforschung	
Antje Moebus	88
Jour Fixe für Eltern – ein gelungener Transfer	
Thomas Haefker	90
Schulbegleitforschung als Bestandteil des Referendariats?	
Jürgen Linke	92
Vortragsreihe „Gute Schule gestalten. Schule entwickeln – begleiten – erforschen“	
Brigitte Bents-Rippel	95
Schulbegleitforschung aus Sicht der Lehrerbildung	
Ursula Pixa-Kettner	99
Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung	
Wolfram Sailer	103
Gemeinsam forschen und lernen. Ein Bericht vom 11. FORUM 2004	
Herbert Altrichter	106
Lehrerforschung und Selbstevaluation in der Schule. Vortrag vom FORUM 2004	
Gabriele Frenzel	119
Praxisforschung - eine Aufgabe für die LehrerInnenbildung aller drei Phasen	
Bericht über die Tagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung 2004 in Oldenburg	
Sabine Stehno	122
Welche Lernkompetenzen erwarten Sekundarstufenlehrkräfte – eine Untersuchung aus der Oldenburger Teamforschung	
Dietmar Kirchhoff	125
Qualitätsentwicklung und Schulbegleitforschung	
Vorschau auf die Tagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung 2005 in Osnabrück	
Rezensionen:	
Dietmar Kirchhoff	128
Hilbert Meyer. Was ist guter Unterricht	
Karin Behring,	130
Schratz/Rahm, LehrerInnenforschung	

Klaus Berger	135
Combe/Kolbe, Lehrerprofessionalität	
Die Mitglieder des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung	137
Die Autorinnen und Autoren des Jahrbuchs 2005 Schulbegleitforschung	138
Bestellbare Endberichte von Schulbegleitforschung	

VORWORT

In diesem Jahr steht das Bremer FORUM Schulbegleitforschung unter dem Motto: „Schule forschend begleiten und entwickeln“. Aus diesen fünf Wörtern lässt sich nicht nur Schulbegleitforschung zusammensetzen, sondern auch Schulentwicklung. Schulentwicklung und Schulbegleitforschung gehören aufs engste zusammen. Jeder Schulbegleitforschende ist auch ein Schulentwickelnder – denn in der Handlungsforschung sind Forschung und Entwicklung immer aufeinander bezogen. Aber nicht jeder Schulentwickelnde muss auch ein Schulbegleitforschender sein. Es gibt andere Ansatzpunkte der Entwicklung als die Forschung – sie aber wird uns in diesem Jahrbuch besonders beschäftigen.

Herbert Altrichters Vortrag über Lehrerforschung und Selbstevaluation in der Schule vom FORUM Schulbegleitforschung 2004 greift diesen Zusammenhang ebenso auf wie – auf Bremen heruntergebrochen – Wolfram Sailers kritischer Blick auf Elemente von Handlungsforschung in anderen Schulentwicklungsprojekten der Bremer Schulbehörde. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Handlungsforschung in der Lehrerbildung. In Universität wie Referendariat scheint dies ein Thema zu sein, das zur Umsetzung drängt.

In mehreren Artikeln, teilweise aus dem Nordverbund Schulbegleitforschung, wird der Blick über die Bremer Grenzen hinweg gerichtet – bis hin zu internationalen Erfahrungen.

Die Arbeit der Teams von Schulbegleitforschung steht jedoch auch dieses Jahr im Zentrum des Jahrbuchs. Mit Rezensionen einiger Endberichte, mit zahlreichen Berichten aus laufenden Projekten und aus den Workshops wird dargestellt, wie vielfältig und entwicklungsträchtig ihre Arbeit verläuft.

Klare Bekenntnisse zu Schulbegleitforschung aus dem politischen Bereich eröffnen das diesjährige Jahrbuch. Sie geben uns Sicherheit für die weitere Arbeit und Garantien für die weiteren Gespräche mit der Bildungsbehörde.

Wir danken allen, die zu diesem Jahrbuch beigetragen haben, den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und Roland Bühs für die bewährte Unterstützung durch Layout und Gestaltung des Jahrbuchs. Wir hoffen, das vorliegende Jahrbuch trägt zur Qualitätsentwicklung an unseren Schulen bei und unterstützt Sie, unsere Leserinnen und Leser, dabei und bei Ihrer Forschungsarbeit.

Wolfram Sailer – verantwortlicher Redakteur – und Karin Behring, Ingrid Kemnade, Ursula Wehr, Dietmar Kirchhoff sowie Ulli Sittermann

Bremen, im November 2005

EINLEITUNG ZUM JAHRBUCH 2005

Wolfram Sailer

Das sechste Jahrbuch Schulbegleitforschung hat Qualitätsentwicklung an Schulen und die große Bedeutung, die Schulbegleitforschung dafür hat, zum Thema. Im Titel des diesjährigen FORUMs Schulbegleitforschung „Schulen forschend begleiten und entwickeln“ kommt diese enge Verbindung zum Ausdruck.

Die einleitenden Beiträge der Sprecherinnen und des Sprechers der in der Bildungsdeputation vertretenen Parteien beziehen sich im Schwerpunkt auf den qualitätsverbessernden Aspekt von Schulbegleitforschung. Die drei Bürgerschaftsabgeordneten Ulrike Hövelmann (SPD); Claas Rohmeyer (CDU) und Anja Stahmann (Bündnis 90/DIE GRÜNEN) halten übereinstimmend die Bremer Schulbegleitforschung, in der „aus der Schulpraxis heraus in Zusammenarbeit mit der Wissenschaft innovative Ansätze zur Qualitätsverbesserung von Unterricht erwachsen“ (Hövelmann), für ein „bedeutsames Instrument der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung“ (Rohmeyer). Dem wird sich auch die Bremer Bildungsbehörde nicht verschließen können. Dietmar Kirchhoff stellt in einem Beitrag zur Situation verbreiteten Vorurteilen zur Schulbegleitforschung, wie sie einem nicht nur in der Bremer Bildungsbehörde immer wieder begegnen, deren Realität in drei Thesen gegenüber. Er macht darin deutlich, dass Schulbegleitforschung für motivierte, aktive und professionelle Lehrkräfte ein ideales Qualifikations- und Förderungsfeld ist.

Die Ergebnisse des erstmals stattfindenden Erfahrungsaustauschs im Juni dieses Jahres fassen Karin Behring und Ingrid Kemnade zusammen.

Das Portfolio als Instrument auch für Forschende und Forschungsteams von Schulbegleitforschung entwickelt Wolfram Sailer im darauf folgenden Beitrag. Analog zu anderen Portfolios im Fortbildungs- und Entwicklungsbereich erscheint es als sinnvolles, an den Kompetenzen der Forschenden ansetzendes Instrument der Selbstreflexion und Selbstwirksamkeit.

Stephan Gerhard Huber, Juniorprofessor für Bildungsmanagement an der Universität Erfurt, ordnet Schulbegleitforschung in einen internationalen Zusammenhang ein. In seinem Forschungsbericht hält er fest, dass Schulbegleitforschung ihre Berechtigung besitze, da sie für Wissenschaft und Praxis hilfreiche Ergebnisse liefere, v.a. auf Grund ihrer transformierenden und professionalisierenden Qualitäten. Wissenschaftliche Schulforschung, begleitende Schulentwicklungsforschung und Handlungsforschung durch Lehrkräfte dürften nicht, so sein Fazit, gegeneinander ausgespielt werden. Vielmehr müsste eine Zusammenführung der verschiedenen Ansätze durch ein in beide Richtungen wirksames

Wissenstransfersystem geleistet werden.

Dietmar Kirchhoff führt beim Senator für Bildung die PISA-Tests durch – bei uns schreibt er darüber in diesem Jahr zwei Artikel, einen in dem er die Ergebnisse der aktuellen PISA-Studie für Bremen beschreibt, und einen, in dem er die soziale Kopplung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft thematisiert. Im ersten Artikel kommt er zu dem Schluss, dass Schulbegleitforschung, die bereits früh durch Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung Erfahrungen in der Bearbeitung des schlechten Lernerfolges bei Bremer Schülerinnen und Schülern gewonnen hat, diese Erfahrungen in Form von Transferwissen in die Breite des Bremer Bildungssystems übermitteln sollte. Der zweite, grundlegendere Artikel zeigt deutlich die gesellschaftspolitische Bedeutung des Bildungswesens auf. Bildung kann Armut und soziale Ausgrenzung stoppen, lautet sein aufklärerisches Fazit.

Mehr Schulbegleitforschung in der universitären Lehrerbildung fordert Susanne Prediger, abgeleitet von Oldenburger, aber auch von Bremer Beispielen, in einem Artikel, der von den Lehrenden an der Universität die Nutzung der Chancen für eine entsprechende Reform der Lehrerbildung verlangt. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge stellt ebenso eine solche Chance dar wie das neue Zentrum für Lehrerbildung. Die konkrete Ausgestaltung stellt sie sich, nicht zuletzt durch eigene Erfahrungen in einem Schulbegleitforschungsprojekt angeregt, vor allem im Kontext von Praktika und Projektseminaren vor. Ihr Artikel ist zugleich ein Plädoyer für die fachdidaktische Ausrichtung solcher Professionalisierungs- und Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen und für die Einrichtung einer universitären Forschungswerkstatt.

Eine solche fordert auch Wolfram Sailer im Fazit seiner Darstellung anderer Schulentwicklungsprojekte bei der Bremer Schulbehörde. Diese in den letzten Jahren entstandenen Projekte könnten mit Schulbegleitforschung in einen sinnvollen Arbeitszusammenhang gebracht werden. Von in jahrelanger Arbeit entwickelten Qualifizierungsmaßnahmen und Publikationsreihen wie den Endberichten oder auch dem Jahrbuch könnten auch Projekte wie QVP, SMS, LIT oder die zahlreichen Modellversuche profitieren.

Die Rezensionen von Endberichten, die darauf folgen, machen sicher Lust auf mehr und bieten Orientierung und Überblick über die abgeschlossenen Projekte. Ulli Sittermann rezensiert den Endbericht des Projekts 89, in dem kursübergreifende Projekte in der Sekundarstufe II entwickelt wurden. Dabei wird der Benennung und Analyse von Gefahrenpunkten, die sich als Stolpersteine erwiesen haben,

besonderen Wert beigemessen – die Ratschläge des Teams entschärfen diese Gefahrenpunkte.

Jochen Behrendt stellt den Endbericht des ‚Projekts Lebensplanung‘ am SZ Pestalozzi vor, das unter dem Stichwort ‚Eisbergmodell‘ Bekanntheit erlangt hat. Es untersuchte v.a. das Anwahlverhalten der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die schulischen und v.a. außerschulischen Projektanbieter. Die sogenannte ‚Eisbergmappe‘, das projektspezifische Portfolio, soll helfen, den großen, wichtigen Bereich der Schlüsselqualifikationen in den Bereichen Eigenverantwortung und selbstständiges Arbeiten zu beleuchten, der sonst neben den Sachkompetenzen oft ‚unter Wasser‘ bleibt.

Kommunikation und Konfliktbearbeitung sollen in dem von Karin Behring besprochenen Projekt Konflikte am Arbeitsplatz der betroffenen Berufsschüler und –schülerinnen entschärfen und Ausbildungsabbrüche mindern. Die Ergebnisse sollen in Materialien zur unterrichtlichen Behandlung und für die Fortbildungen für Lehrkräfte genutzt werden, aber auch in die Lehrpläne einfließen.

Ein Schulbegleitforschungsteam an der Gesamtschule Mitte in Bremen, wissenschaftlich begleitet von Susanne Prediger, gibt sodann einen Überblick über den Zwischenstand seiner Arbeit in den ersten beiden Projektjahren. Mit Heterogenität in der beruflichen Schule beschäftigt sich Thorsten Witte im folgenden Bericht., der Hinweise auf zahlreiche Datenerhebungen gibt. Gertrud Fiege stellt die Kooperation zwischen einer Klasse angehender Erzieherinnen und Erzieher der Fachschule für Sozialpädagogik einer B/BFS-Klasse am Schulzentrum Neustadt im Bereich der Friedenserziehung dar. Die Prävention mit ästhetisch-gestalterischen Mitteln bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern an einer Grundschule, einer Gesamtschule und einem Förderzentrum steht im Mittelpunkt des Berichtes von Ruth Hampe.

Eva Quante-Brandt und Anne Grotrian setzen sich mit der so wichtigen Frage des Transfers in der Schulbegleitforschung auseinander. Nach grundlegenden Überlegungen zur Handlungsforschung analysieren sie Inhalte, Aufgaben und Ziele des Transfers, um am Ende die Transferbemühungen des Projektes 157 Schulbegleitforschung, an dem sie selbst mitgearbeitet haben, einordnen zu können. Hier wird auch deutlich, wie neben der Handlungsforschung von Lehrkräften Wissenschaftlerinnen in begleitender Schulentwicklungsforschung tätig werden können.

Mit ihrem Bericht vom gelungenen Jour Fixe für Eltern, bei dem das Projekt Hundertwasserschule ihre Forschungsarbeit vorstellte, gibt die Sprecherin des Zentralen Elternbeirates Antje Moebus, die auch

Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung ist, Einblick in den wichtigen Bereich der Elternarbeit, den Schulbegleitforschung aufzubauen beginnt. Der nächste Jour Fixe für Eltern findet übrigens im Rahmen des Lernherbstes für Eltern des ZEB statt.

Thomas Haefker, der gerade ein Referendariat in der Freien und Hansestadt Hamburg absolviert, wirft die Frage auf, warum und in welcher Form Schulbegleitforschung Bestandteil des Referendariats werden sollte.

Die inzwischen dritte Vortragsreihe, die in Kooperation zwischen Universität und Landesinstitut für Schule durchgeführt wird und in Schulbegleitforschung ihren Schwerpunkt hat, stellt Jürgen Linke dann vor. Sie hat inzwischen bereits begonnen, wird von über 70 Studierenden regelmäßig verfolgt und trägt die Ideen von Schulbegleitforschung auch in die erste Phase der Lehrerbildung.

Von der letzten Vortragsreihe im Wintersemester 2003/04 drucken wir das Eröffnungsreferat der damaligen Referentin für Lehrerbildung beim Senator für Bildung, Brigitte Bents-Rippel, und den Vortrag von Ursula Pixa-Kettner ab, die als Professorin für Sonderpädagogik ihre Erfahrungen als wissenschaftliche Begleiterin des Schulbegleitforschungsprojektes zum Stand der sprachheilpädagogischen Förderung an den Förderzentren dokumentiert.

Nach einem kurzen Rückblick auf das FORUM des letzten Jahres folgt der aufschlussreiche Vortrag von Herbert Altrichter, einem wichtigen Anreger von Handlungsforschung in der deutsch-österreichischen Pädagogenzunft. Nach einem Schnelldurchgang durch die Klassiker der Handlungsforschung äußert er seine Wertschätzung der Bremer Schulbegleitforschung als „besonders bemerkenswertes Mitglied“ der Handlungsforschungsfamilie, die eine Strategie für die systemweite Stimulierung und Unterstützung von Entwicklungstätigkeit anbietet. Im Rückblick auf den Wandel von Evaluationsanforderungen von Schulautonomie zu output-orientierten Steuerungsmodelle beschreibt Altrichter kritische Punkte schulischer Entwicklung und die Grenzen der Output-Orientierung. Diese könne die notwendigen Veränderungen der Kultur der Arbeit an den Einzelschulen und der Berufskultur nicht leisten. Der zentrale Ansatzpunkt von Schulbegleitforschung, die von Lehrkräften ausgeht, „die auf ihr Wissen und Können stolz und darum auch bereit sind, es zu untersuchen und weiter zu entwickeln“, und die, seit es sie gibt, viel didaktisches, strategisches und organisatorisches Wissen angesammelt habe, sei für Schulentwicklung unverzichtbar. Deshalb sieht Altrichter die Zukunft für Ansätze wie Schulbegleitforschung positiv, da

diese eine plausible Beziehung zwischen Entwicklungshandlungen und Evaluationsinformationen konzipieren, sie praktisch umsetzen und Lehrkräfte aktivieren können.

Gabriele Frenzel fasst in ihrem Beitrag die Tagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung vom Oktober 2004 in Oldenburg zusammen. Dabei wird das große Spektrum von Forschungsansätzen, das im Nordverbund bearbeitet wird, sehr deutlich.

Eine Untersuchung über die von Sekundarschullehrkräften erwarteten Lernkompetenzen ist der Gegenstand des Artikels von Sabine Stehno, der Konrektorin einer Grundschule in Oldenburg. Die Untersuchung ist im Rahmen der Oldenburger Teamforschung durchgeführt worden und zeigt den Ablauf der dortigen Forschungsprozesse und deren Bedeutung für Schulentwicklung.

Da die diesjährige Fachtagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung in Osnabrück zum Thema „Qualitätsentwicklung und Schulbegleitforschung“ erst kurz vor der Veröffentlichung dieses Jahrbuchs stattfand, informiert Dietmar Kirchhoff über die geplanten Beiträge – einen Bericht über die erfolgte Tagung werden wir in der kommenden Ausgabe veröffentlichen.

Dann rezensiert Dietmar Kirchhoff das von dem Oldenburger Teamforscher Hilbert Meyer verantwortete Buch „Was ist guter Unterricht?“ und empfiehlt es als Buch für Praktiker und Praktikerinnen, die sich mit empirischen Grundlagen und theoretischen Modellen für die Bewertung von Unterricht auseinandersetzen wollen. Karin Behring bespricht den von der früheren Bremer Schulbegleitforscherin Sibylle Rahm, die inzwischen an der Universität Bamberg Erziehungswissenschaften lehrt, und dem österreichischen Handlungsforschungspropagandisten Michael Schratz verantworteten Dokumentationsband einer Tagung zum Thema LehrerInnenforschung. Die 2003 durchgeführte Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) bestimmt zunächst Standort, Forschungsbegriff und Tragfähigkeit von Handlungsforschung und stellt im zweiten Teil Beispiele vor. Das spannende Zusammentreffen der etablierten ‚Pädagogenzunft‘ mit ihrer „frechen kleinen Schwester“ ist für alle Handlungsforschenden anregend. Klaus Berger schließlich rezensiert einen Artikel von Kolbe und Combe aus dem Handbuch der Schulforschung zum Thema Lehrerprofessionalität.

Abschließend finden Sie die bekannten Serviceangebote: Die Mitglieder des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung, die Autorinnen und Autoren des Jahrbuches und eine schulstufenbezogene Übersicht der Endberichte seit 1999.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG LIEFERT EINEN WICHTIGEN BEITRAG DAZU, DIE UNTER- RICHTSQUALITÄT AN UNSE- REN SCHULEN ZU VERBES- SERN, STANDARDS ZU DEFI- NIEREN UND ZU SICHERN

Ulrike Hövelmann, MdBB, Bildungspolitische Sprecherin der SPD-Bürgerschaftsfraktion des Landes Bremen



Schulbegleitforschung – der anschauliche Begriff macht schon deutlich, worauf dieses praxisnahe Instrument der Lehrerbildung abzielt: Schule aus der Praxis heraus zu begleiten, Unterrichtsmethoden zu entwickeln und mit dem Ziel der Unterrichts- und Schulverbesserung zu erforschen.

Schulen in ganz Deutschland und ganz besonders in Bremen befinden sich seit PISA in einem beeindruckenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess, der zu einer erheblichen Leistungsverbesserung unserer Schülerinnen und Schülern führen soll und muss. Die praxisnahe Qualifikation von Ihnen, unseren Lehrerinnen und Lehrern, ist zum Erreichen dieses Ziels von enormer Bedeutung. Denn auch Sie müssen auf die vielfältigen Herausforderungen, wie etwa dem verstärkten Umgang mit Heterogenität, jahrgangsgemischten Lerngruppen oder multikulturell zusammengesetzten Schülerschaften, vorbereitet sein.

Ich schätze daher den Ansatz der Schulbegleitforschung, weil so die guten Ideen und Erfahrungen von Lehrkräften praxisorientiert aufgegriffen werden, und Teamarbeit sowie konstruktive Selbstreflexion der Unterrichtsmethoden zum Prinzip werden. Wenn aus der Schulpraxis heraus in Zusammenarbeit mit der Wissenschaft innovative Ansätze zur Qualitätsverbesserung von Unterricht erwachsen, dann ist dies eine Form der Lebendigkeit und des Wandels von Schule und Unterricht, wie ich sie nur begrüßen kann. Dabei lege ich besonderen Wert auf den Transfer neuer Ansätze, um die guten Ergebnisse und Unterrichtsinnovationen auch Kolleginnen und Kollegen nahe zu bringen.

Es ist zweifelsohne eine große Aufgabe, die Unterrichtsqualität an unseren Schulen zu verbessern, Standards zu definieren und zu sichern. Das Landesinstitut für Schule stellt sich dieser Aufgabe und ich bin sicher, dass auch die Schulbegleitforschung auf der Basis ihrer vielen positiven Erfahrungen hierzu einen wertvollen Beitrag leistet. Vor diesem Hintergrund halte ich es für den richtigen Weg, die Aufgaben der Schulbegleitforschung weiter beim LIS anzusiedeln; die geplante Bündelung der Maßnahmen zur Unterrichtsverbesserung in der Abteilung ‚Qualitätssicherung und Innovationsförderung‘ innerhalb des LIS erscheint mir zielgerichtet und im Sinne eines sinnvollen Zusammenwirkens der verschiedenen Maßnahmen zur Unterrichtsverbesserung vielversprechend.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG: EIN WICHTIGER BESTANDTEIL UNSERES SYSTEMS DER QUA- LITÄTSSICHERUNG

Claas Rohmeyer, MdBB, Bildungspolitischer Sprecher der CDU-Bürgerschaftsfraktion des Landes Bremen



Schule entwickelt sich und darf nicht im Stillstand verharren. Neue Formen des Unterrichtes, von Methodik und Didaktik sind nicht zuletzt nach PISA eingeführt worden. Dabei können und müssen Schulen auf Erfahrungen zurückgreifen, die in Schulversuchen bereits gemacht wurden. Hier hat die Schulbegleitforschung eine wichtige Aufgabe. Die Schulbegleitforschung ist ein bedeutsames Instrument der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung. Gerade vor dem Hintergrund, dass Schule in Zukunft selbstständiger arbeiten soll als bisher, ist Schulbegleitforschung im Zusammenspiel mit einer funktionierenden Schulaufsicht und einem einzurichtenden Schul-TÜV (unter Beibehaltung der bisher erfolgreich arbeitenden externen Experten) wichtig, um Erfahrungen auszutauschen und Innovationen voran zu bringen. Dieses gilt im übrigen nicht nur für die Stadtgemeinde Bremen, sondern muss auch für die Stadtgemeinde Bremerhaven und die dortigen Schulen gelten.

Die Neuausrichtung des Bremischen Schulwesens bringt auch Neuerungen z.B. beim LIS mit sich. Bei diesen Umstellungen werden wir darauf achten, dass Bewährtes wie die Schulbegleitforschung nicht durch Strukturreformen zerstört wird.

Die Schulen im Land Bremen werden von einem transparenten und einem sich weiter entwickelnden System der Qualitätssicherung profitieren – und ein wichtiger Bestandteil dieses Systems ist für die CDU-Bürgerschaftsfraktion die Schulbegleitforschung.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG: WERTVOLL FÜR DIE SCHUL- PRAXIS - GRÜNE WOLLEN WICHTIGEN BEITRAG ZUR UNTERRICHTSVERBESSERUNG ERHALTEN

Anja Stahmann, MdBB, Bildungspolitischer Sprecher
der Bürgerschaftsfraktion von Bündnis 90/DIE
GRÜNEN des Landes Bremen



Seit nunmehr zwölf Jahren gibt es am Landesinstitut für Schule (LIS) das Programm Schulbegleitforschung, in dem Teams von Lehrkräften mit Unterstützung einer wissenschaftlichen Begleitung und des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung ihre eigene schulische Realität erforschen und dadurch verändern. Dadurch sind viele positive Entwicklungen an Schulen in Bremen angestoßen worden. Vor dem Hintergrund des sog. „Tormin-Gutachtens“ plant der Senat neue Aufgabenschnitte des LIS. Auch die Schulbegleitforschung ist hiervon betroffen. So wurde die jährliche Ausschreibung neuer Forschungsprojekte durch den Senator für Bildung schon im Herbst 2004 für das Schuljahr 2005/2006 gestoppt. Aus Sicht der grünen Bürgerschaftsfraktion ein falsches Signal. In den nächsten zwei Jahren soll die Schulbegleitforschung auf Null gefahren werden. Kein neues Projekt soll mehr angefangen werden. Damit spart Senator Lemke am falschen Ende. Mit wenig Geld wird hier viel erreicht. Viele Schulen haben mit vergleichbaren Problemen zu kämpfen. Dabei muss das Rad nicht immer neu erfunden werden. Die Grünen wollen die Schulbegleitforschung fortführen, damit Schulen voneinander lernen können.

Die Anforderungen an Schule wachsen. Die Lehrer sind mit vielfältigen Problemen konfrontiert und gefordert, sich ständig weiterzubilden. Vor Ort in den Schulen werden exemplarisch neue Unterrichtsansätze und ihre Ergebnisse wissenschaftlich ausgewertet. Positive Beispiele werden publiziert und regen andere Schulen zur Nachahmung an. Damit soll nach dem Willen des Bildungssenators vorerst Schluss sein. Den von der Schulbegleitforschung geplanten Forschungsschwerpunkt „Kompetenzen von Lernenden erkennen und weiter entwickeln“ wird es nicht geben, wenn Bildungssenator Lemke wie bereits angekündigt keine neuen Projekte mehr zulässt. Eine kontraproduktive Entscheidung, die rückgängig gemacht werden muss.

Die PISA-Studie hat gezeigt, dass die Diagnosefähigkeit der Lehrer zu wünschen übrig lässt. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrer die Stärken und Schwächen ihrer Schüler erkennen, um sie entsprechend fördern zu können. Die Schulbegleitforschung muss fortgesetzt werden, Themen und Projekte gibt es genug.

Praktiker vor Ort und Wissenschaftler haben in den vergangenen Jahren gemeinsam mit viel Engagement positive Beispiele erarbeitet und veröffentlicht. An ca.100 Projekten haben sich ca. 600 Lehrer von über 100 Schulen beteiligt.

Davon haben zahlreiche weitere Schulen profitiert. So wurden durch die Schulbegleitforschung beispielsweise wichtige Impulse für jahrgangsübergrei-

fende Lerngruppen in Grundschulen gegeben. Das gilt auch für den Bereich Sprachstandsuntersuchungen und Förderdiagnostik für Ausländer und Aussiedlerkinder. Dieser positive Ansatz darf nicht aufgegeben werden. Die Schulbegleitforschung ist ein erfolgreiches, praxisorientiertes Instrument der dringend notwendigen Lehrerfortbildung. Sie motiviert Neues auszuprobieren und bringt frischen Wind in die Schulen.

ZUR SITUATION: SCHUL- BEGLEITFORSCHUNG IST HANDLUNGSFORSCHUNG, IST ACTION RESEARCH¹!

Dietmar Kirchhoff



Das Bremer Konzept Schulbegleitforschung, das überregional eine hohe Anerkennung genießt, wird gegenwärtig aus verschiedenen Gründen in Frage gestellt. Drei Aussagen, die dabei immer wieder angeführt werden, möchte ich exemplarisch benennen und anschließend - als einer der sich mit Schulforschung so gut wie täglich beschäftigt - kurz kommentieren:

Vorurteil Nr. 1: Aufwand und Ertrag von Schulbegleitforschung stehen in einem Missverhältnis.

Diese Aussage ist schnell entkräftet und soll nicht weiter kommentiert werden: Schulbegleitforschung hat viele Projektergebnisse nachhaltig in die Arbeit der Bremer Schulen überführt: Dazu gehören die Projekte Beobachtung am Schulanfang; Sprachstandstests; Entwicklung von Methodenkompetenz etc.

Vorurteil Nr. 2: Lehrer haben die primäre Aufgabe, Unterricht zu erteilen und nicht ‚herum zu forschen‘.

Das Bremer Schulgesetz gibt hier andere Auskünfte: Neben Bildungszielen, die in Lehrplänen und Standards abgebildet sind, müssen Lehrkräfte auch Erziehungsziele in ihr professionelles Handeln aufnehmen. Hierfür gibt es (noch) keine Standards und in den Lehrplänen kommen sie eigentlich nur implizit vor!

Die für Lehrkräfte vorgesehene Fortbildung, die Voraussetzung für den genannten Anspruch ist, soll einen möglichst engen Zusammenhang mit dem Arbeitsplatz, also der praktischen Tätigkeit aufweisen (§10 Abs. 3 BremSchulVwG). Selbstverständlich gilt dies auch im Zusammenhang mit den jüngsten Ergebnissen der Schulforschung. Denn Forschungsergebnisse sind u.a. Teil von Fortbildung.

Vorurteil Nr. 3: Die Anteile von allgemein bedeutsamer Forschung in Schulbegleitforschung fehlen

Wenn davon ausgegangen wird, den klassischen

¹ Lesenswert sind hierzu u.a. die Ansätze und Ausführungen von Lawrence Stenhouse, Donald Schön, John Elliott, Herbert Altrichter und Peter Posch.

Forschungsansatz als allein gültigen zu nehmen, so ist damit der folgende Ansatz gemeint: "Aufgrund von Forschungswissen (research) entwickeln unterrichtsexterne Personen, z.B. Wissenschaftler und Beamte, Lösungen dafür, was sie als Probleme des Schulwesens empfinden (development). In Tests und Pilotprojekten wird das Produkt so weit verfeinert, bis es an die Praktiker verbreitet werden kann (dissemination), die es dann möglichst gut umsetzen sollen" (Altrichter).

Wenn dieses also der alleinige Ansatz wäre, dann gäbe es sicherlich auch in der Gruppe der Schulbegleitforscher Zustimmung. Dieser Ansatz birgt jedoch einige Probleme: Lehrkräfte sind – im allgemeinen - nicht gut genug ausgebildet, um die durchaus guten Ideen, die aus den Forschungsprojekten abgeleitet werden, zu realisieren. Das heißt, es bedarf einer zusätzlichen Unterstützung durch Qualifikationsprozesse, die eben nicht kostengünstig und nicht wenig zeitaufwändig sind. Es sei denn, es wird zusätzlich und unvergütet verlangt! Aber dann kann man auch nicht davon ausgehen, dass dies erfolgreich geschieht. Meiner eigener Erfahrung nach gibt es natürlich auch andere Probleme, z.B. Abwehr aus teilweise durchaus berechtigten moralischen, politischen oder anderen Gründen!

Aber: Schulbegleitforschung arbeitet mit einem anderem Ansatz. Diesen möchte ich exemplarisch an drei Thesen darstellen.

These Nr. 1: Schulbegleitforschung versteht sich als eine umfassende Strategie für ein forschendes Lernen und Entwickeln in und für die eigene Praxis. Es geht nicht um die bloße Effizienz von Lernresultaten (Abschlussarbeiten), sondern um die weitergehende Frage, ob und wie die für die professionelle pädagogische Praxis bedeutsamen erzieherischen Werte direkt in Unterrichtshandlungen wirken und deren Ergebnissen eine konkrete Umsetzung erfahren. Bei Schulbegleitforschung formulieren Praktiker eine Fragestellung abgeleitet aus ihrer eigenen Praxis, die sie als bedeutsam für ihre Berufstätigkeit ansehen. Hieraus folgt, dass die forschenden Lehrkräfte nicht nur an den Forschungsergebnissen, sondern auch an der Umsetzung ihrer Forschungsergebnisse in der Praxis ein hohes Interesse haben (Intrinsische Motivation).

These Nr. 2: Schulbegleitforschung ist in eine Kommunikationskultur eingebettet. Schulbegleitforschung stellt eine professionelle Gemeinschaft von Praktikern und Theoretikern her. Diese bietet Gelegenheiten zur Diskussion sowohl von Alltags-, als auch, besser noch, von Forschungsproblemen –

und zwar in inhaltlicher und methodischer Hinsicht. Sie gibt ein kritisches Feedback und gleichzeitig konkrete Unterstützung. Der Prozess wird von ‚kritischen Experten‘ begleitet.

These Nr. 3: Schulbegleitforschung wird eigenverantwortlich und hinsichtlich der eigenen Praxis konzipiert. Die Kontrolle über Beginn, Steuerung und Beendigung des Forschungsprozesses liegt in jedem Fall in der Verantwortung der forschenden Lehrkräften. Diese haben auch die Konsequenzen für ihre Handlungen in eigener Verantwortung zu tragen. Es gibt keine externe Instanz (Universität oder Behörde), die ihnen ihre professionelle Verantwortung abnehmen kann.

Fazit und konkrete Perspektiven für Schulbegleitforschung:

Schulbegleitforschung muss erhalten bleiben. Sie muss zudem ausgebaut werden und in ein Modell "nachhaltiger" Lehrerfortbildung münden!

Sie muss regelmäßig und verpflichtend in universitäre Lehrgängen verankert werden. Das bietet sich in den Zeiten von Bachelor- und Master-Studiengängen geradezu an!

Schulbegleitforschung braucht eine auf Planungssicherheit gestützte Kontinuität!

Unter diesen Voraussetzungen trägt Schulbegleitforschung noch mehr als bisher zur konstruktiven Weiterentwicklung des Bremer Schulwesens und zu einer reflektierten professionellen Lehrerschaft bei.

Dann dient Schulbegleitforschung über forschungsorientierte Projekte der "Entdeckung", Qualifikation und Förderung von motivierten, aktiven und letztendlich professionellen Lehrkräften.

SCHULBEGLEIT- FORSCHUNGSTEAMS ZIEHEN BILANZ

Karin Behring, Ingrid Kemnade

Erfahrungen und Erkenntnisse austauschen, Fragen stellen und beantworten, Standpunkte diskutieren – das sollte der rote Faden des Gedankenaustausch zwischen Mitgliedern der Schulbegleitforschungsteams und dem Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung sein. Das Treffen fand am 15. Juni 2005 im Landesinstitut für Schule mit insgesamt 55 Teammitgliedern und 10 Moderatorinnen und Moderatoren statt.

Dietmar Kirchhoff, Referent für übergreifendes Qualitätsmanagement beim Senator für Bildung und Wissenschaft, leitete mit einem Kurzreferat zur Situation von Schulbegleitforschung in die übergreifende Thematik ein.

Es wurden sechs projektspezifische Gruppen mit folgenden Schwerpunkten gebildet:

- Grundschulen drei Projekte;
- Sekundarstufe I vier Projekte;
- Berufliche Bildung vier Projekte;
- Sprachliches/ Migrant*innen fünf Projekte;
- Kulturprojekte drei Projekte;
- Konfliktbewältigung vier Projekte.

Die Gruppengespräche wurden anhand eines Leitfadens mit 4 Frageschwerpunkten (vgl. im folgenden Bericht die einleitenden Texte der einzelnen Kapitel) von Mitgliedern des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung moderiert.

Handlungsforschung/ Forschungsmethoden

Verstehen Sie Ihre Arbeit in erster Linie als Forschungsarbeit, Entwicklungsarbeit oder Qualifizierung? Was bedeutet das für Ihre Unterrichtsarbeit? Wie schätzen Sie die Rolle von Handlungsforschung in Bezug auf Ihr Schulbegleitforschungsprojekt ein?

Welche Forschungsmethoden setzen Sie in Ihrem Projekt ein?

Die Schulbegleitforschungsteams verstehen ihre Arbeit in erster Linie als Entwicklungsarbeit für Unterricht und Schule. Schulbegleitforschung bietet die Möglichkeit der Teilnahme und des Mitwirkens aus der Sicht von Praktikerinnen und Praktikern in gesetzten Rahmenbedingungen und Strukturen. Es geht den Teams sowohl um Verbesserung des Unterrichts als auch um Arbeitserleichterung für Lehrkräfte. Hieraus erwächst die Motivation für die Teilnahme an einem Schulbegleitforschungsprojekt. Diese sichert das Engagement für die Weiterarbeit. Qualifizierung und Professionalisierung sind Folgen dieser Entwicklungsarbeit und werden durch besondere Angebote des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung optimiert. Die Forschung

wird von den Teams als notwendiges Instrument der Entwicklungsarbeit angesehen und ist nicht Selbstzweck.

Verschiedene Vorgehensweisen zur Reflexion und Forschungsmethoden werden jeweils entsprechend der Anlage der Forschungsvorhaben angewendet, wie z.B.

- Hospitationen,
- Videobeobachtungen und deren Auswertung (an „Knackpunkten“),
- Dokumentation des Prozesses und Auswertung,
- Erprobung von Unterrichtsmaterialien,
- Interviews,
- Persönliche Tagebücher und Protokolle,
- Fragebogenentwicklung und Einsatz für Unterrichtende, Schülerinnen/Schüler und Studierende,
- Gruppendiskussion unter Forscherinnen/Forschern und auch mit Lernenden,
- Selbstkritische Reflexion der Arbeit,
- Fallstudien.

Die letzten vier genannten Methoden wurden als besonders wirksam hervorgehoben; die Gruppendiskussion nimmt dabei unter den Lehrerinnen und Lehrern den höchsten Rang ein.

Handlungsforschung selbst ist in den Teams nicht vorrangig Gegenstand der Diskussion, obwohl durchaus die Elemente von action research angewendet werden.

Handlungsforschung ist Forschung zum Zweck der Entwicklung von Schule und Unterricht mit der Folge der Lehrerqualifizierung .

Selbstkritisch fragen sich die Teammitglieder: „Forschen wir eigentlich? Ist das Forschung, was wir machen?“. Sie nehmen sich demnach oft nicht selbstbewusst als forschende Lehrerinnen und Lehrer wahr. Unsicherheiten werden auch deutlich in der Formulierung der Forschungsfragen und der Auswahl und Bewertung der Forschungsmethoden. Deshalb wünschen sich die Teams noch mehr Starthilfen zur Handlungsforschung und Unterstützung bei der Konzeptionierung ihres Forschungsdesigns. Gerade von der wissenschaftlichen Begleitung erwarten die Lehrkräfte in Forschungsfragen und –design deutliche Unterstützung. In vielen Fällen erfolgt sie – in anderen wird sie als nicht ausreichend angesehen.

Projektmanagement (wie: Leitungsstrukturen, Zeitstrukturen, Arbeitsabläufe, Kontakte zu den Kollegen und nach außen, Team etc.)

- Welche Formen der Projektorganisation haben sich bewährt?
- Was kennzeichnet für Sie befriedigende

Teamarbeit?

- Welche Bedeutung hat die (fortlaufende) Dokumentation für Ihre Projektarbeit?

Voraussetzung für eine erfolgreiche Teamarbeit ist einerseits eine feste Gruppe, andererseits sind es verbindliche Vereinbarungen für den Gruppenprozess und die Projektbearbeitung. Dazu gehören die Verabredung von Zeitrastern, die Sicherung der Teamleitung mit Steuerungsfunktion, das Aushandeln der Arbeitsteilung, die Festlegung von Verantwortlichkeiten für Einzelbereiche wie Dokumentation, Öffentlichkeitsarbeit und Evaluation.

Grundlegende Kriterien für eine befriedigende Teamarbeit sind Verbindlichkeit und Verlässlichkeit, gegenseitiges Vertrauen, Eigenverantwortung, Lust und Motivation, von- und miteinander Lernen sowie funktionierendes Abwägen von Eigen- und Gruppeninteresse.

Es ist für alle eine Herausforderung, das Projekt ‚zum Laufen‘ zu bringen sowie die Komplexität des Forschungsthemas in überschaubare Handlungseinheiten und –schritte zu zerlegen.

Es zeigt sich, dass hinsichtlich des Projektmanagements bei den anwesenden Teams kein sehr hoher Organisationsgrad besteht. Die Teams sind überwiegend der Meinung, dass eine sehr straffe Organisation bei großer intrinsischer Motivation nicht vonnöten sei. Doch es gibt auch Meinungen, die deutliche Defizite in der Projektorganisation sehen und deren Verbesserung durch Leitfaden für Projektorganisation oder durch Qualifizierungsangebote als sehr notwendig erachten.

Fortlaufende Dokumentation ist wichtig und wird durch Protokolle der Teamsitzungen, durch das jährliche FORUM, durch Artikel zum Jahrbuch und zum Wegweiser gewährleistet. Eine darüber hinausgehende Dokumentation durch Tagebücher findet in einigen Teams statt.

Die Frage, ob Studierende für die Dokumentation gewonnen werden können, wird dahingehend beantwortet, dass diese ‚etwas davon haben‘, wenn sie Unterricht durchführen, beobachten und reflektieren, nicht aber, wenn sie ausschließlich dokumentieren.

Transfer und Öffentlichkeitsarbeit

- Wie erfahren andere von Ihrer Arbeit?
- Welche Rückmeldungen erhalten Sie von anderen über Ihre Arbeit?

Es werden vielfältige Formen des Transfers und der Öffentlichkeitsarbeit gewählt:

- durch persönliche Kontakte,
- durch inhaltlichen Austausch in den Fach-

- gruppen innerhalb der Schule,
- durch an Unterrichtsmaterialien, die im Kollegium verbreitet werden,
- mit Unterstützung der Schulleitung,
- durch Mitarbeit im Gremium für Schulprogrammentwicklung,
- über das Schulprogramm,
- mit Unterstützung des Elterbeirat,
- über die Homepage der Schule,
- auf Informationsveranstaltungen für Eltern künftiger Schülerinnen und Schüler, da man mit Schulbegleitforschung auch werben kann,
- auf Veranstaltungen und durch Veröffentlichungen des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung (FORUM, Tagungen, Jahrbuch, Wegweiser),
- durch Kontakte zu anderen Projekten (z. B. SINUS-Transfer).

Insgesamt gibt es eine große Spannweite der Akzeptanz der jeweiligen Projekte. Einige Lehrkräfte lehnen das Projekt ab, andere verhalten sich indifferent. Befürwortende der Schulbegleitforschungsprojekte sind v.a. Lehrkräfte, die unmittelbar von dem Projekt profitieren (z.B. durch Materialien, Fortbildung und Hospitationen). Hohe Akzeptanz ist bei allen am Projekt aktiv Beteiligten vorhanden. Bewertungen von Kolleginnen oder Kollegen sind allerdings eher selten, ebenso differenzierte Rückmeldungen. Für die Implementierung und den Transfer der Projektergebnisse ist eine kontinuierliche Begleitung durch die Schulleitung hilfreich.

Entlastungsstunden werden in der Regel nicht thematisiert, eine Veröffentlichung wird eher skeptisch gesehen. Dabei könnte Neid eine Rolle spielen.

Die wissenschaftlichen Ergebnisse finden eher wenig Interesse in den Schulen und Fachbereichen. Eltern schätzen die Programme, wenn sie diese kennen gelernt haben.

Gesamtsystem Schulbegleitforschung

- Von welchen Unterstützungsmaßnahmen haben Sie am meisten profitiert (z. B. durch Rückkopplungsgespräche, Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung, Qualifizierungsmaßnahmen, das FORUM Schulbegleitforschung)?
- Verstehen Sie sich als Teil des Gesamtsystems Schulbegleitforschung (Corporate Identity)? Woran ist das fest zu machen und wie ggf. zu verbessern?

Am meisten profitierten die Teams von folgenden Unterstützungsmaßnahmen.

- Entlastungsstunden,
- punktuelle Hilfe durch Mitglieder des Koordinierungsgremiums mit dem Blick von außen,
- Hilfe von einem anderen Projekt,
- dem FORUM als Ort für Bestandsaufnahme und Dokumentation,
- Qualifizierungsmaßnahmen durch Mitglieder des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung und andere,
- einer den Bedürfnissen entsprechenden und nachfrageorientierten Angebotsstruktur,
- die jährlich statt findenden Rückkopplungsgespräche mit den Teams.

Schulbegleitforschung als Gesamtsystem ist für die einzelnen Teammitglieder unterschiedlich wichtig. Als identifikationsfördernde Punkte wurden genannt:

- Ingrid Kemnade als verantwortliche Referentin für Schulbegleitforschung,
- Rituale wie die Verleihung von Zertifikaten oder dem Festakt zum zehnjährigen Bestehen;
- die stärkere Einbeziehung ehemaliger Projekte und verstärkten Austausch mit aktuellen Projekten,

Ausdruck von Corporate Identity ist auch, wenn sich die Teams für eine Evaluation wie diese zur Verfügung stellen.

Verbesserungsvorschläge

- Wichtig sind Impulse von außen: Die Aufnahme von Erfahrungen und Erkenntnissen von anderen, der frühzeitige Erfahrungsaustausch mit inhaltsverwandten Projekten, die Kooperation mit der Universität.
- Das Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung sollte bei den Schulbegleitforschungsteams noch bekannter gemacht werden und präsenter sein.
- Die Qualifizierung der Teams sollte noch gezielter und attraktiver sein sowie flexibler in der Strukturierung.
- Die erworbene Professionalität der Teammitglieder sollte verstärkt für Nachfolgeprojekte sowie für die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung genutzt werden.
- Konzepte von Handlungsforschung und müssen noch besser den Teams vermittelt werden.
- Aufbau einer Forschungswerkstatt.
- Schaffung eines Netzes von festen Ansprechpersonen für Schulbegleitforschung in Schulen, die den Transfer von Wissen und Innovation sicherstellen.

Zum Abschluss erhielten die Teilnehmenden einen Evaluationsbogen, auf dem Sie eine Rückmeldung zur Veranstaltung selbst geben konnten. Die Ergebnisse der Befragung sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Lfd. Nr.	Fragestellungen	Ergebnisse (N= 50)						
			+++	++	+	-	--	---
1	Meine Erwartungen an den Inhalt der Veranstaltung wurden erfüllt.	50	7	31	12	0	0	0
2	Die vorgegebenen Fragen wurden sachkompetent erörtert. (1T ohne Kreuz)	49	16	27	4	2	0	0
3	Die Veranstaltung war zielgerichtet strukturiert. (1T ohne Kreuz)	49	32	14	2	1	0	0
4	Für den Zweck dieser Veranstaltung ist die gewählte Form (Input; Gesprächsrunden) angemessen. (1T ohne Kreuz)	49	15	28	6	0	0	0
5	Für meine Arbeit in der Schulbegleitforschung habe ich sinnvolle Anregungen bekommen. (3T ohne Kreuz)	47	2	15	18	9	1	2
6	Die Arbeitsatmosphäre habe ich als angenehm empfunden.	50	30	18	2	0	0	0
7	Mit der organisatorischen Durchführung bin ich zufrieden.	50	28	19	3	0	0	0
8	Mein Eindruck von der Veranstaltung ist insgesamt positiv.	50	15	28	6	1	0	0

SELBSTEVALUATION DURCH EIN SCHUL- BEGLEITFORSCHUNGS- PORTFOLIO

Wolfram Sailer

Portfolios sind in aller Munde. Portfolios kennen wir im pädagogischen Bereich vor allem als Instrumente der Selbstbewertung, in der Regel von Schülerinnen und Schülern. Dabei umfasst der Begriff erheblich mehr: Von der Bewerbungsmappe von Künstlern über Aktienpakete bis zu Dokumenten der Selbstbewertung von Lernenden in Hochschule und Referendariat reicht das Spektrum. Zunehmend werden auch im Fortbildungsbereich Portfolios verwendet, als Entwicklungsportfolios, um Fortschritte zu dokumentieren, sowie als Ergebnisportfolios, um diese zusammen zu fassen.

Das Portfolio als ein Instrument, das sinnvolle Ansätze der reformpädagogischen wie auch anderer wissenschaftlicher Traditionen aufnimmt, passt auch in diesem Sinne zur Schulbegleitforschung. Es mag zunächst überraschend erscheinen, Lehrkräfte als Lernende wahrzunehmen. Aber als Forschende sind Lehrkräfte, die Schulbegleitforschung betreiben, immer auf dem Weg vom Nichtwissen zum Wissen. Deshalb kann ihnen ein Instrument wie das Portfolio helfen, ihren Forschungsprozess zu dokumentieren und zu bewerten.

Portfolios sind in der Regel Instrumente der Selbstbewertung von einzelnen Individuen. Im folgenden wird zu prüfen sein, ob sie auch Gruppen von Lernenden, Schulbegleitforschungsteams, ein hilfreiches Instrument sein können. Dazu liegen bereits Beispiele für ihren Einsatz als Instrumente der Evaluation im pädagogischen Bereich vor (z.B. das Schulentwicklungsportfolio der Schule Schmiedefeld, das auf der diesjährigen Tagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung in einem Workshop vorgestellt wurde).

Das Portfolio setzt an den Kompetenzen von Lernenden an, stärkt und dokumentiert diese. Es macht Lernenden ihren Lernprozess bewusster und legt ihnen nahe, sich und anderen darüber Rechenschaft abzulegen. Das Portfolio ist ein Instrument in der Hand der Lernenden – es stärkt die Autonomie der Lernenden und hilft, Kriterien für die Auswahl seiner und ihrer besten Arbeiten zu entwickeln und sie selbst zu bewerten. Es unterstützt Selbstreflexion und stärkt Selbstwirksamkeitskompetenz, die nach Edelstein² als Voraussetzung für erfolgreiches Handeln und Lernen schlechthin verstanden werden kann.

Schulbegleitforschung ist ein Forschungsprogramm, das viele Berührungspunkte mit den dem Portfolio zugrunde liegenden Konzepten aufweist. Es geht davon aus, dass Schulbegleitforschende, also Lehr-

² Vgl. dazu E.J. Lorang (2002). Eine neue Schule für eine neue Zeit. Schule und Bildung. 20. Dezember 2002 im Netz unter: http://www.land.lu/html/dossiers/dossier_education/konferenz_edelstein_201202.html

kräfte und wissenschaftliche Begleitungen, in der Lage sind, autonom ihre Forschungsprozesse zu organisieren und – mit aller gebotenen Unterstützung durch das Koordinierungsgremium, auf Fortbildungen und durch die institutionell entwickelten Regeln – von der Erarbeitung der Forschungsfrage bis hin zum Transfer der Ergebnisse erfolgreich zu sein.

Portfolios bestehen in der Regel aus einem Teil, der strukturiert Erwartungen formuliert und Kriterien definiert, und aus einem weiteren Teil, in dem Ergebnisse, hier Ergebnisse des Forschungsprozesses, gesammelt werden, dem Dossier. Portfolios sollten in Ordnerform strukturiert Reflexion über Kompetenzen und Lernzuwachs ermöglichen. Gerade der Bereich der Reflexion über die eigenen Kompetenzen ist nach meiner Erfahrung im Bereich der Schulbegleitforschung sehr wichtig. Immer wieder habe ich erlebt, dass schulbegleitforschende Lehrkräfte über ihre Kompetenzen nicht ausreichend Bescheid wussten. Gerade auf dem Gebiet der Forschung fühlen sich viele zu Beginn als nicht ausreichend qualifiziert und unterschätzen, was sie bereits in ihrer Ausbildung, aber auch in ihrer praktischen Tätigkeit an Forschungs- und Entwicklungskompetenzen erworben haben.

Portfolios lassen sich u.a. in Entwicklungs-, Evaluations- und Ergebnisportfolios unterscheiden, wobei es zwischen den einzelnen Bereichen Überschneidungen gibt. Für Schulbegleitforschungsteams scheint ein Portfolio, das zunächst Entwicklungs-, später Evaluations- und schließlich Ergebnisportfolio ist, ein sinnvoller Rahmen zu sein. So kann es zunächst dazu beitragen, die Entwicklung von Forschungsfragen und die Teambildung zu begleiten, in einer mittleren Phase helfen, die ersten Forschungsergebnisse zu dokumentieren und zu evaluieren und schließlich am Ende die Ergebnisse des Forschungsprozess in einer Form zu präsentieren, die über die Endberichte hinaus geht.

Denkbar wäre auch ein elektronisches Portfolio. Ein solches Forschungsportfolio sollte auf einem geschlossenen Serverbereich, auf den andere keinen Zugriff haben, den Mitarbeitenden in einem Forschungsteam zum aktiven Gestalten zur Verfügung stehen. Es könnte dann ein zusätzliches Mittel der Kommunikation in einem Forschungsteam sein. Am Ende ließe es sich ohne viel Federlesens in eine öffentlich zugängliche Homepage verwandeln.

Bei der Erarbeitung eines Forschungs- und eines Teamportfolios bin ich auf die Mithilfe der Schulbegleitforschenden angewiesen. Sie sind die Fachleute für den Forschungsprozess, sie können am besten die Meilensteine auf dem Forschungsweg definieren, die in einem Schulbegleitforschungportfolio abzubilden sind.

Deshalb mache ich den Vorschlag, auf dem nächsten FORUM Schulbegleitforschung im Rahmen eines Qualifizierungsprojektes ein Schulbegleitforschungsportfolio zu erarbeiten. Dabei denke ich sowohl an ein individuelles Portfolio für den einzelnen Schulbegleitforscher und die einzelne Schulbegleitforscherin, als auch an ein Portfolio für ein Schulbegleitforschungsteam. Anhaltspunkt können das Lehrerausbildungsportfolio, das Fachgruppenportfolio bei SINUS – Transfer und das oben erwähnte Schulentwicklungsportfolio sein.

Das Forscherportfolio

Das Portfolio eines Schulbegleitforschenden sollte Potenziale darstellen: Zunächst gilt es, die für den Forschungsprozess förderlichen Kompetenzen zu ermitteln. Kriterien und Indikatoren dafür sollten benannt werden. Dazu zählen sowohl unterrichtspraktische Kompetenzen wie Fähigkeiten und Fertigkeiten im Feld der Forschung, Methodenkenntnisse, die Eignung, ein Team zu organisieren und zu leiten wie auch das Geschick, mit anderen kooperieren zu können.

Dann geht es darum, einen Zielrahmen festzulegen. Zu bestimmten Terminen sollten sich Schulbegleitforschende erreichbare Ziele setzen. Das Erreichen der Ziele sollte überprüfbar gestaltet werden. Als nächstes gilt es, Zielerreichungsstrategien zu bestimmen: Wie kommt man von dem, was ist, zu dem, was sein soll. Dabei sind Prioritäten festzulegen und zeitliche Abläufe zu gliedern. Wenn das Ziel oder die Ziele erreicht sind, sollte eine Reflexion darüber durchgeführt werden, was förderlich und was hemmend war.

Die im Rahmen von Schulbegleitforschung vorgesehenen Verpflichtungen wie Fortbildungen, Qualifizierungen, FOREN und Ausstellungen könnten im Schulbegleitforschungsportfolio mit offenen Kommentierungsmöglichkeiten aufgeführt werden, wobei neben deren Beschreibung auch der persönliche Beitrag und der Nutzen vermerkt werden sollten.

Schließlich sollten Arbeitsergebnisse gesammelt werden und auch wesentliche Zwischenergebnisse festgehalten werden. Deren Zustandekommen sollte dargestellt, ihre Bedeutung gewertet werden. Zu den Arbeitsergebnissen könnten Ausstellungsposter, Artikel, Umfrageergebnisse, Unterrichtsprotokolle und Ergebnisse von Untersuchungen gehören, aber ggf. auch persönliche Dokumente und Einträge ins Arbeits- und Lernjournal; sogar Schülerarbeiten sind möglich.

Das Portfolio eines Schulbegleitforschungsteams

Auch hier geht es zunächst darum, die verabredeten Ziele des Teams zu dokumentieren. Dann sind

die im Team vorhandenen Kompetenzen festzustellen und festzuhalten. Die Strategien zur Erreichung dieser Ziele werden mit einem Zeit- und Maßnahmenkatalog aufgezeichnet. Das Einhalten dieser Abläufe verfolgt das Team selbst. Teamverpflichtungen wie gemeinsame Veranstaltungen, schulinterne Lehrerfortbildungen und am Ende der Transfer werden dokumentiert. Über all diese Vorgänge können Reflexionen durchgeführt und dokumentiert werden. Die so entstandenen Aufzeichnungen stellen einen wesentlichen Beitrag zum Endbericht dar. Im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung haben wir uns sogar überlegt, ob das Schulbegleitforschungsportfolio als formatives Dokumentations- und Selbstbewertungsinstrument diesen summativen Endbericht nicht ersetzen könnte – in einem modellhaften Versuch könnte dies festgestellt werden.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

INTERNATIONALE

PERSPEKTIVEN

Stephan Gerhard Huber

Der vorliegende Beitrag möchte die Frage der Wirksamkeit von Schulbegleitforschung aus internationaler Perspektive skizzieren und Erfahrungen, die in verschiedenen Ländern mit solchen Forschungsansätzen gemacht wurden, kurz vorstellen und kritisch reflektieren.

Die internationale Forschung im Kontext Schule nähert sich ihrem Thema im Wesentlichen aus drei unterschiedlichen Blickrichtungen:

1. Im Paradigma der Schulqualitäts- bzw. Schulwirksamkeitsforschung (school effectiveness research) findet man "research about schools and teachers". Durch die Identifikation wirksamer bzw. "guter" Schulen konnten gemeinsame Merkmale eruiert werden. Diese Korrelate wurden zu "Schlüsselfaktoren guter Schulen", Merkmalskompilationen entstanden. Das "School Effectiveness"-Paradigma ist dabei streng quantitativ-empirisch ausgerichtet. Dies ist wissenschaftliche Schulforschung, die von universitärem Personal geleistet wird. Lehrkräfte sind in der Regel nicht involviert; es ist Schulforschung, aber nicht Schulbegleitforschung im engeren Sinn, wenn man zugrunde legt, was Maritzen (2002) als typisches Spannungsfeld dreier Funktionen von Schulbegleitforschung formuliert: praktisches Handlungsinteresse der Schule, wissenschaftliches Erkenntnisinteresse und strategisches Steuerungsinteresse der Politik. Nur die beiden letztgenannten werden von dieser Art Forschung "bedient", die erstgenannte wird in diesem Zusammenhang von Praktikern kritisch gesehen. Die durch den Begriff "begleiten" implizierte Nähe zwischen Forscher und Beforschtem fehlt.

Die zentrale Frage im hier thematisierten Zusammenhang ist nun: Was leistet diese Forschung für die Verbesserung schulischer Arbeit? Hier ist festzuhalten, dass empirische Nachweise über den Nutzen dieses Forschungsparadigmas für die Einzelschule fehlen. Es ist auch schwer vorstellbar, dass man solche Nachweise auf der Ebene der Einzelschule eruieren könnte. Die Gründe haben auch mit der Limitation des Forschungsparadigmas selbst zu tun (vgl. für eine ausführlichere Kritik Huber, 1999a).

2. Das Paradigma der begleitenden Schulentwicklungsforschung (school improvement research) stellt "research in schools with teachers" in den Mittelpunkt. Hier sollen Veränderungsprozesse beobachtet, beschrieben und verstanden werden. Der Ausgangspunkt ist, Verbesserungsbemühungen positiv zu beeinflussen, d.h. "thinking tools for practitioners", mit anderen Worten, das nötige "Handwerkzeug" und handlungsorientierte Strategien zu generieren sowie Wissen über deren Qualität zu gewinnen.

Auch diese Schulentwicklungsprozesse begleitende Forschung wurde und wird von universitärem Personal geleistet. Sie ist also im Wesentlichen auch eher "externe" Schulforschung, deren Ergebnisse aber einen direkten Anwendungsbezug haben. Allerdings sind Lehrkräfte oft involviert. Man findet auch explizit Aspekte, die mit Schulbegleitforschung im engeren Sinne assoziiert sind. Dazu gehören u.a. wissenschaftliche Unterstützung, Beratungsangebote, systematischer Zugang zu Know-how usw., wie auch Aspekte, bei denen die Professionalisierung der Lehrkräfte betont wird. Dabei reflektieren sie eigenes Handeln und benutzen systematische Verfahren und Prozesse, die Erleichterungen verschaffen, sie in Austausch mit Kolleginnen und Kollegen bringen und eine Art Vogelperspektive auf ihr Handeln ermöglichen mit dem Ziel der Verbesserung des eigenen Handelns bzw. auch des Transfers.

Über die Wirksamkeit dieser Verfahren gibt es allerdings bislang keine empirischen Belege. Grenzen der Effekte dieser Schulentwicklungsprozesse begleitenden Forschung sind aber aufgrund der Kennzeichen des Paradigmas selbst zu vermuten (vgl. für eine ausführlichere Kritik Huber, 1999b).

3. Das dritte Paradigma, das hier vorgestellt werden soll, fokussiert: "research by teachers". Hier werden Lehrerinnen und Lehrer selbst zu Forschern, führen "action research", "teacher research", "practitioner research"³ durch.

Das Bild der forschenden Lehrkraft hat seinen Ursprung in angloamerikanischen Modellen der Aktionsforschung, im deutschsprachigen Raum ist es u.a. geprägt von Herbert Altrichter. Aktionsforschung zeichnet das Bild einer neuen Wissenschaft, die durch die Lehrerinnen und Lehrer selbst und in geringerem Ausmaß durch Wissenschaftler, die als "kritische Freunde" fungieren, getragen wird. Genutzt werden dabei Methoden und Instrumente der Sozialforschung. Charakteristisch ist das Bemühen, aus solchen Forschungsprozessen praktische Konsequenzen für das Handeln abzuleiten. Das Konzept der Aktionsforschung bzw. im angloamerikanischen Raum der "teacher research" "thematisiert die reflektierende Weiterentwicklung von Unterrichts- und Schulpraxis durch LehrerInnen" (Altrichter, 2002, S.195). Diese Forschung ist prozess- und kontextorientierte programmbegleitende Evaluationsforschung und soll das Lernen aller an der Schulentwicklungsmaßnahme Beteiligten - Praktikerrinnen und Praktiker wie auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler - fördern helfen.

Wie steht es um die Qualität und die Effekte dieser Art Forschung?

Für Altrichter und Posch (1990) ist die Erfolgsbilanz dieser von Lehrkräften betriebenen Forschung klar: "Die Lehrer haben nicht nur Forschungs- und Entwicklungsarbeit für die Schule geleistet, sondern dabei auch ihr Wissen und ihre berufliche Kompetenz ausgeweitet. Zudem haben sie ihr Wissen an Kollegen, Schüler, Eltern und in schriftlicher Form auch an eine breitere Öffentlichkeit weitergegeben. Sie haben damit gezeigt, dass Lehrer wertvolle Beiträge zur Wissensgrundlage ihres Berufs liefern können." (S. 11)

Eine positive Wirkung wird also angenommen. Sie wird in indirekten Einflüssen gesehen, und zwar vermittelt über die Selbstbeobachtung und Reflexion der Praktiker, über das Vorhandensein eines professionellen Dialogs mit den forschenden Wissenschaftlern und untereinander, letztlich über Änderungen in der Schulkultur und in den Strukturen. Die Forschung bringt Nutzen für die Studierenden in der universitären Ausbildung, für die Lehrkräfte als Qualifizierung und auch für die Schulen insgesamt. Schulbegleitforschung bietet im hier verstandenen Sinn in erster Linie Reflexion, indem zunächst bezogen auf ein konkretes Projekt Prozesse, Kommunikation und strukturelle Bedingungen erhoben und dokumentiert werden. Dann soll der Bericht in den schulischen und projektbezogenen Diskurs eingehen und zu Modifikationen führen.

Für die akademische Schul- und Unterrichtsforschung sieht Arnold (2002) den Nutzen dieser Forschung in dem Potenzial an Wissen, dem Erstellen von bedeutenden Fallstudien, der Anerkennung der Validität des Lehrerwissens (vgl. das Konzept und die Bewegung vom "reflective practitioner") und der Entwicklung empirischer Methoden (z.B. Lehrertagebücher für die Dokumentation des Klassengeschehens). Außerdem betont er, dass man im Kontext von Schulentwicklung und interner Evaluation gar keine andere Wahl habe als methodische Alternativen zum traditionell quantitativ-empirischen Forschungsparadigma zu entwickeln. Offen bleiben Fragen bzgl. der Vereinbarkeit der unterschiedlichen Paradigmen, z.B. der Lehrerforschung und der akademischen Schul- und Unterrichtsforschung, im Hinblick auf die Beeinflussung des Forschenden im Forschungsfeld, was deren (Un-)Parteilichkeit etc. betrifft.

Arnold zieht das Fazit: Weder sei der spezifische Erkenntnisgewinn der Praktikerforschung durch hochaufwändige large-scale-Forschungsprojekte zu ersetzen, noch könne auf solche Art von Überblicksstudien verzichtet werden. Die Unterrichtsforschung stehe aber vor der Aufgabe, Untersu-

³ Diese Begriffe werden hier synonym gebraucht.

chungsvorhaben zu entwickeln, die Praktikerforschung und akademische Forschung auf mittlerer Ebene miteinander verknüpfen. Hierzu seien besonders gemeinsame Forschungsvorhaben in Kooperation von universitärer Wissenschaft, Praktikerrinnen und Praktikern sowie Expertinnen und Experten der Bildungsplanung geeignet.

Welche empirischen Belege für die Wirksamkeit dieser Forschung gibt es?

Werden unter Wirksamkeit direkte Effekte auf Schülerleistungen, Schülerverhalten etc. verstanden, so gibt es bislang keine empirischen Nachweise für die Wirksamkeit von "action research". Empirische Studien zum Nachweis der Effekte auf die schulische Wirksamkeit, wenn sie als Steigerung der Schülerleistung verstanden wird, fehlen bisher. Lehrerforschung ist gewöhnlich eingebunden in umfassendere Schulentwicklungsmaßnahmen und kann da als ein Instrument unter anderen betrachtet werden, Schule zu verbessern. Sie allein ist in der Regel nicht Gegenstand von Wirksamkeitsstudien.

Allerdings stellt sich hier sehr deutlich die Frage, mit welchen Methoden und durch welche Instanz eine den akademisch-wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechende Untersuchung durchgeführt werden könnte, die einen solchen Nachweis erbringt. Diskutiert wird dies in dem Artikel, der den Terminus "practitioner research" in das "Handbook of Research on Teaching" einführte (vgl. Zeichner, K. & Noffke, 2001).

Selbstverständlich muss sich auch die Praktikerforschung Qualitätsstandards unterwerfen. Dies gilt v.a. dann, wenn sie den Anspruch erhebt, dass ihre Ergebnisse veröffentlicht werden sollen und auch das Handeln anderer, die sie dann zur Kenntnis nehmen, beeinflussen sollen, seien diese nun andere Lehrerinnen und Lehrer, seien es Fortbildnerinnen und Fortbildner für Lehrkräfte oder seien es Bildungspolitikerninnen und -politiker.

Praktikerforschung ist allerdings immer äußerst kontextgebunden und kontextorientiert. Ihre Ansprüche an ihre eigene Gültigkeit und Wahrheit sind eng verbunden mit der Realisierung ihrer Ergebnisse in der Praxis und mit ihrer Beziehung zu Praxis sowie ihrem Einfluss auf Praxis. Die Forschenden fühlen sich also immer stark gegenüber den Personen im Kontext, in dem geforscht wurde (Kolleginnen und Kollegen sowie Schülerinnen und Schüler), verantwortlich, aber auch genauso den weiteren Rezipienten ihrer Ergebnisse gegenüber.

Im Zusammenhang mit dieser Diskussion entwickelten Lincoln und Guba (1985) das Konzept der 'trustworthiness', der 'Vertrauenswürdigkeit', das im Kontext von Praktikerforschung das Kriterium

der Validität ersetzen soll. Das Konzept impliziert, dass das gewonnene Wissen die Dimension Ethik, also Verantwortlichkeit gegenüber den Menschen, die in die Forschung involviert waren oder davon betroffen sind, und die Dimension Qualitätskriterien im engeren Sinn verbinden soll. Der Begriff nimmt Rücksicht darauf, dass diese Forschung immer nur in Beziehung zu Anderen zustande kommt, auch in Beziehung zwischen den Menschen, die das Wissen gewinnen und weitergeben, und den Wissensgebieten selbst. Zudem entwickelten sie eine Reihe von Standards für diese "trustworthiness". Einer davon ist, dass die Ergebnisse denen gegenüber, die die Daten bereitstellten, glaubwürdig erscheinen müssen. Ob das so ist, entscheiden diejenigen, die die Forschungsergebnisse in anderen Settings anzuwenden wünschen. Sie sollen beurteilen, ob eine externe Validität gegeben ist.

Auch aus der Praktikerforschung heraus wurde versucht, ein Set an Kriterien zu entwickeln, um die 'trustworthiness' und damit die Qualität der jeweiligen Forschungsarbeit genauer zu bestimmen. Auch Anderson et al. (1994) argumentieren, dass aufgrund des doppelten Ziels der Praktikerforschung, nämlich einerseits Praxis zu verstehen, aber andererseits auch, sie positiv zu verändern, Konzeptionen von Validität aus dem akademischen Kontext an ihre Grenzen stoßen und nur von begrenztem Nutzen für den Praktikerforscher sind. Anderson et al. postulieren eine Konzeption von Validität⁴, in der die besonderen Ziele und Zwecke des jeweiligen Forschungsprojekts die Art, in der dessen Validität definiert wird, auch beeinflussen müssen. Mit anderen Worten: Was Validität in der Praktikerforschung bedeutet, ist durch die Frage mitbestimmt, welchen Zweck diese Praktikerforschung jeweils erfüllen soll. Es gibt folglich unterschiedliche Konzepte von Validität für unterschiedliche Arten von Praktikerforschung. Konsequenz war, dass die verschiedenen Fachzeitschriften, die entstanden, auch unterschiedliche Maßstäbe anlegten.

Anderson et al. diskutieren auch das Thema der Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse und übernehmen die Vorstellung von einer sich aus der Sache selbst ergebenden Verallgemeinerbarkeit ("naturalistic generalisation or transferability"), das auch Stake (1995) postuliert. Es geht darum, dass diejenigen, die die Forschungsergebnisse in ihren eigenen Kontext übertragen wollen, selbst ent-

⁴ Anderson et al. selbst schlagen ein Set von fünf Kriterien vor, mit denen man die Validität von Praktikerforschung messen könnte: Democratic Validity, Outcome Validity, Process Validity, Catalytic Validity, Dialogic Validity. Je nachdem, was die Motivation und wie die Umstände des einzelnen Forschungsprojektes sind, sollten einzelne dieser Kriterien in den Mittelpunkt gestellt werden.

scheiden sollen, ob ihr Kontext dem erforschten Kontext ausreichend ähnelt ("external validity"), damit die Ergebnisse transferiert werden können. Sie argumentieren, dass die Konzeption von Nützlichkeit ("usefulness") dieser Forschung über ihren eigenen Kontext hinaus in Einklang stünde mit der Art und Weise, in der Praktikerinnen und Praktiker ohnehin Wissen austauschten, nämlich meist in Form von mündlich weitergegebenen Fallbeschreibungen, aus denen sie für ihren eigenen Kontext lernen.

Dieses Kriterienset von Anderson et al. nimmt für sich in Anspruch, breit genug angelegt zu sein, um allen Traditionen von Praktikerforschung gerecht zu werden. Allerdings ist es hier immer noch so, dass diese Kriterien von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern stammen, aufgestellt für Forschende, die in erster Linie Lehrerinnen und Lehrer sind. Das läuft den eigentlichen Zielen von Anderson et al. zuwider, die erziehungswissenschaftliche Forschung weiter zu demokratisieren. Diese implizieren auch selbst, dass die evaluativen Kriterien der Lehrkräfte anders sein können als die der universitären Wissenschaft.

Stevenson (1996) nennt einen dreifachen Zweck der Praktikerforschung:

- das eigene Verständnis des Handelns zu verbessern,
- das eigene Handeln zu verbessern,
- die Situationen zu verbessern, in denen das Handeln stattfindet.

Er stellt dann zehn Kriterien auf, die sowohl die Qualität der Wissensgenerierung als auch der wirklichen Veränderungen in der Praxis beschreiben können. Auch hier wird deutlich, dass in diesen Kriterien einerseits methodische und andererseits ethische Fragen vermischt werden. Zu diesen Kriterien gehört zum Beispiel, dass die Daten aus multiplen Perspektiven heraus erhoben werden sollen und Triangulation nötig ist. Auch wird fordert, dass es einen ständigen dialektischen Wechselbeziehungsprozess geben muss zwischen den Werten des oder der Forschenden und dem Handeln, und zwar so, dass die Werte das Handeln beeinflussen und umgekehrt. Hier wird deutlich, dass die Forschung nicht nur keinen Anspruch erhebt, neutral zu sein, sondern dass Neutralität sogar negativ zu bewerten wäre, dass eine bewusste Wertebeeinflussung gefordert wird. Stevensons Vorschläge beziehen sich in erster Linie auf britische und australische "teacher researchers" und sind möglicherweise nicht übertragbar auf andere Kontexte. Die Praktikerforschung in Nordamerika folgt oft nicht dieser stark organisatorisch-funktional verbesserungsorientierten Tradition (utilitaristische Funktion), die impli-

ziert, dass Forschung tatsächlich zu einem veränderten Handeln führen muss. In Nordamerika ist sie oft eher losgelöst und hat zum Ziel, die gegenwärtige Praxis zu reflektieren und sie auf einer individuellen Ebene besser zu verstehen. Natürlich trägt sie somit zur Professionalisierung der einzelnen Lehrkraft bei.

Ein weiterer Ansatz um Kriterien aufzustellen, um "trustworthiness" zu bestimmen, kommt aus dem Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Jacobson, 1998; Dadds, 1995). Dadds analysiert die Validität von drei "action research" Studien und postuliert das Konzept einer demokratischen Validierung ("democratic validation"). Es geht darum, dass die Betroffenen selbst in einem Dialog die Forschungsergebnisse sozusagen "absegnen" müssen und damit eine demokratische oder multiperspektivische Validierung geleistet wird. Die Qualität einer Praktikerforschungsstudie wird entschieden durch einen Prozess des Verhandels, des Inbezugsetzens und des Dialogs, in dem unterschiedliche Ziele und Beteiligte in Betracht gezogen werden. Dadds zieht auch den Begriff "valuing" dem Begriff "validation" vor. Nach Dadds kann Praktikerforschung beurteilt werden

- im Bezug zu dem Wissen, das sie entwickelt,
- im Bezug zu der Qualität des Textes, der entstanden ist, um die Forschungsergebnisse mitzuteilen,
- im Bezug zu dem Einfluss, den die Forschung auf das Handeln der Forschenden einerseits oder auf die Situation andererseits oder auf beide hatte,
- im Bezug auf den Einfluss, den diese Forschung auf den professionellen Lernzuwachs des Forschenden hatte,
- im Bezug auf die Qualität der Zusammenarbeit innerhalb dieses Forschungsprojekts.

Zu jedem dieser fünf Gebiete gibt es eigene Ansätze, wobei zwischen der Forschung selbst und ihrer Repräsentation in Textform ein Unterschied gemacht wird. Dadds konstatiert, dass in geschriebenen Texten die Komplexität und Bereicherung, die durch "action research" entsteht, nicht immer deutlich werden, und denkt über andere Formen der Dokumentation, Weitergabe und Veröffentlichung der Forschungsergebnisse nach. Wenn Texte verfasst werden, dann sollten unterschiedliche Arten von Texten für verschiedene Zielgruppen entstehen. Praktischer Hintergrund ist, dass die Autorin sich nicht vorstellen kann, dass eine Vollzeitlehrkraft auch noch die Zeitressourcen hat, elaborierte Texte zu produzieren. Aus der manchmal geringen Qualität des Geschriebenen dürfe man aber keine Rückschlüsse auf die Qualität der Forschung selbst zie-

hen. Auch sie fordert, dass die praktische Validität nicht von der Berücksichtigung ethischer und moralischer Validität der Arbeiten getrennt werden kann. Letztendlich postuliert sie ebenfalls, dass ein Prozess in Gang bleiben muss, in dem Kriterien, Standards und Validierungsprozesse entwickelt werden, die der Natur und den Zielen von Praktikerforschung angemessener sind als solche, die aus der tradierten Forschungspraxis der "academic community" kommen.

Zeichner und Noffke (2001) schlussfolgern: Unabhängig davon, welche Kriterien aufgestellt werden, ist es, um die Qualität in der Praktikerforschung zu definieren, wichtig, dass diese die unterschiedlichen Ziele widerspiegeln, die mit diesem Forschungsgenre verbunden sein können. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Forschenden selbst oft Vollzeit arbeitende Lehrkräfte sind. Dieser Art der Forschung und ihren Zielsetzungen werden konventionelle Begriffe der Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit nicht gerecht. Es gibt spezifische Forschungsarbeiten, bei denen man sie anwenden kann, aber es gibt wiederum viele, bei denen es eben nicht geht und bei denen beispielsweise ästhetische, literarische, pädagogische oder moralische Kriterien angemessener wären. Die Kriterien müssen zudem die verschiedenen Arbeitskontexte einbeziehen. Während einige Lehrkräfte in lehrerinitiierten Forschungsgruppen arbeiten, sind andere Teilnehmende an regionalen Fortbildungsprogrammen und wiederum andere wollen an der Universität einen akademischen Grad erwerben und schreiben über das Projekt ihre Masterarbeiten oder Dissertationen. Man kann die Qualität dieser Forschung aber nicht über einen Kamm scheren und eine Doktorarbeit gleichstellen mit dem Ausarbeiten einer Fallstudie oder mit einem Erfahrungsbericht für Kollegen.

Die Autoren sind skeptisch, ob die Forderung, ein einheitliches Kriterienset zu finden, überhaupt sinnvoll und umsetzbar ist. Zusätzlich müssten solche Kriterien auch noch die unterschiedlichen Arten, in denen die Ergebnisse dieser Forschung dokumentiert werden, in Betracht ziehen. Diese können von einem konventionellen Forschungsbericht zu ganz anderen Formen der Repräsentation reichen, z.B. zu tatsächlichem pädagogischem Handeln, einer strukturierten Diskussion, einer szenischen Umsetzung, Fotografien, Filmen oder literarischen Textsorten. Die Form ist abhängig von der Zielgruppe und der Zuhörerschaft, je nachdem, ob es sich um Lehrkräfte, Bildungspolitiker oder die Öffentlichkeit handelt oder um die "academic community". Für wichtig halten viele Autoren, dass eine Transparenz des Vorgehens entsteht.

Zentraler Aspekt ist dabei, wer eigentlich bestimmen kann, was Qualität und "trustworthiness" sind. Nach Meinung der Autoren müssten das tatsächlich die Praktikerinnen und Praktiker vor Ort selbst sein. Ein Forum dafür könnten z.B. Veranstaltungen wie die "International Teacher Research Conference" sein, die unter dem Dach der alljährlichen Konferenz der "American Education Research Association" (AERA) stattfindet.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Die drei Forschungsparadigmen lassen sich auf einer eindimensionalen Achse zwischen den Polen wissenschaftsfundiert - quantitativ empirisch - nicht direkt in Praxis transferierbar auf der einen Seite und von der wissenschaftlichen Schulforschung losgelöst - erfahrungsorientiert - direkt in die Praxis transferierbar auf der anderen Seite anordnen. Aber wo sie auch auf dieser Achse jeweils verortet sind, alle drei hier vorgestellten Paradigmen besitzen ihre Berechtigung, da sie alle für Wissenschaft und Praxis hilfreiche Ergebnisse liefern.

Praktikerforschung an der Schule, die den Beteiligten hilft, bessere und fundiertere Einsichten in ihre eigene Praxis oder überhaupt in praktisches Handeln zu gewinnen, die Lernsituationen ihrer Schülerinnen und Schüler zu verbessern und überhaupt positiven Einfluss auf die gesamte Schulsituation zu nehmen, muss schon allein für diese transformierenden Qualitäten wertgeschätzt werden. Sie trägt zur Professionalisierung von Einzelnen, von Gruppen bzw. ganzen Systemen bei und gewinnt dadurch vielfachen Wert, für den Einzelnen wie für die Organisationseinheit bzw. das System insgesamt.

Für die Wissenschaft wäre es ein großer Gewinn, einen besseren Bezug zum Forschungsgegenstand über qualitative Ansätze zu erreichen, die reich an Kontextaspekten sind. Zudem erfordern aktuelle Forschungsdesiderate in der Unterrichts- und Schulforschung ohnehin ein "mixed-research-design" (Triangulation), um überhaupt angemessene Antworten auf die komplexen Fragestellungen zu bekommen.

Plädiert werden muss aus diesem Grund für eine Kombination dieser Forschungsparadigmen, die vor allem von der Unterrichts- und Schulforschung zu leisten ist. Die einzelnen Paradigmen sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden. Vielmehr müsste eine Zusammenführung der verschiedenen Ansätze geleistet werden - wie z.B. bei der Diskussion zur Verbindung quantitativer und qualitativer Forschungsansätze in der empirischen Sozialforschung. Ziel müsste folglich sein, diese Ansätze und Arbeiten zu bündeln, vielleicht sogar zukünftige Forschungsarbeiten und Praktikerforschung so zu be-

einflussen, dass sie wechselseitig genutzt werden können. Dazu bedarf es eines Wissenstransfersystems - in beide Richtungen. So könnten die Forschungs- und Arbeitsergebnisse sowie die vielfältigen Erfahrungen zum Vorteil für die Wissenschaft wie für die Praxis fruchtbar gemacht werden. Hier könnten die sich in Deutschland etablierenden universitären Lehrerbildungszentren, die gelegentlich auch Zentren für Didaktik oder Lehr-Lern- und Bildungsforschung genannt werden, eine bedeutende Rolle spielen. Aus einem wissenschaftlichen Ansatz heraus, der die Praxis reflektiert, sollten, wo möglich, die in sich schon wertvollen Arbeiten von Praktikerinnen und Praktiker wissenschaftlich begleitet und unterstützt werden, auch um sie einer breiteren Gruppe von Interessierten, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehrkräften, Mitgliedern der Schulleitung, Schulaufsicht und Schulverwaltung zugänglich zu machen.

Referenzverzeichnis:

- Altrichter (2002). Die Rolle der ‚professional community‘ in der Lehrerforschung. In U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anderson, G.L., Herr, K. & Nihlen, A.S. (1994). *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Arnold, K.H. (2002). Braucht die akademische Schul- und Unterrichtsforschung die Schulbegleitforschung? In: *Jahrbuch Schulbegleitforschung Bremen* (3). Landesinstitut für Schule Bremen (LIS), 83 - 88.
- Dadds (1995). *Passionate enquiry and school development*. London: Falmer Press.
- Huber, S.G. (1999a). School Effectiveness: Was macht Schule wirksam? *Internationale Schulentwicklungsforschung* (I). *Schul-Management*, 2, 10-17.
- Huber, S.G. (1999b). School Improvement: Wie kann Schule verbessert werden? *Internationale Schulentwicklungsforschung* (II). *Schul-Management*, 3, 7-18.
- Huber, S.G. (1999c). Effectiveness & Improvement: Wirksamkeit und Verbesserung von Schule - eine Zusammenschau. *Internationale Schulentwicklungsforschung* (III). *Schul-Management*, 5, 8-18.
- Jacobson (1998). Defining the quality of practitio-

ner research. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 125-139.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Maritzen, N. (2002): Schulen forschend begleiten - Ist das schon Schulbegleitforschung? In: Breidenstein/Combe (Hrsg.). *Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Jahresheft des Nordverbunds SBF.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stevenson, R. (1996). What counts as "good" action research? Paper presented at the *Ethnography in Educational Research Forum*, Philadelphia.

Zeichner & Noffke (2001). *Practitioner Research*. In: V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.). Washington DC: American Educational Research Association

PISA 2003

ARM BLEIBT ALSO ARM, AUCH ARM AN BILDUNG

Dietmar Kirchhoff

Bildungsexpansion ist in unserem Land gewünscht – aber die Bildungsungleichheit hält trotzdem an. Es handelt sich um eine der wichtigsten und schwierigsten sozial-ökonomischen Fragestellungen des 21. Jahrhunderts sowohl im politischen als auch im wissenschaftlichen Bereich.

Damit ist auch eines der gravierendsten Probleme im Bremer Bildungssystem benannt. Unterschiedliche soziologische⁵ und erziehungswissenschaftliche Studien - die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) 2000 und 2003 sowie die Internationale Grundschule-Untersuchung (IG-LU) 2001⁶ - haben insbesondere für den Stadtstaat Bremen empirisch belegt, dass die Schülerinnen und Schüler aus ärmeren, bildungsferneren Elternhäusern viel schlechtere Startchancen besitzen als die Kinder wohlhabender Eltern, die selbst einen höheren Bildungsabschluss ausweisen.

In Deutschland – am ausgeprägtesten in Bremen – ist der Abstand zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern aus (inter-)nationaler Sicht am größten. Bereits der Armutsbericht 2004 der Arbeitnehmerkammer Bremen hat in seiner Einleitung darauf hingewiesen, dass die nationalen und internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU dem bremischen Schulwesen in diesem Zusammenhängen ein desaströses Zeugnis ausgestellt haben.

"Bremer Schülerinnen und Schüler schneiden im Vergleich außerordentlich schlecht ab. Die Gründe dafür mögen vielfältig sein, sicher ist aber, die soziale Lage des Elternhauses ist von entscheidender Bedeutung dafür, wie sich die schulische Entwicklung des Kindes vollzieht. Mehr noch: PISA hat bestätigt, dass die vorgefundene soziale Ungleichheit durch Schule nicht einmal ansatzweise aufgehoben, sondern eher noch verfestigt wird. Arm bleibt also arm, auch arm an Bildung. Insofern stellt sich nicht nur die Frage, inwieweit sich Schule verändern muss, um bessere Ergebnisse zu erreichen. Es besteht auch die Frage, wie sich die Gesellschaft verändern muss, um soziale Ungleichheiten abzubauen, was Schule offensichtlich nur unzureichend kann, obwohl es der Schlüssel zur Lösung des Problems ist" (Arbeitnehmerkammer 2004, S. 20). Dieses Ergebnis ist im Juli 2005 einmal mehr durch die Ergebnisse des Ländervergleichs im Rahmen von PISA 2003 bestätigt worden.⁷

⁵ Eine umfassende Zusammenstellung von Erklärungen und Befunden zu den Ursachen der Bildungsungleichheit geben Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2004): Bildung als Privileg?, Wiesbaden

⁶ Der internationale Name lautet: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), weitere Informationen unter: www.iea-dpc.de/Home/Studien/PIRLS/pirls.html

⁷ Die Ergebnisse der Studien sind unter www.ipn.uni-kiel.de/pisa

Bedeutsame Unterschiede in der Bildungsbeteiligung lassen sich also vor allem auf soziale Herkunft und scheinbar untrennbar damit verbunden auf die Nationalität bzw. auf den bestehenden Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler zurückführen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2002).

Die bekannten Schulleistungsstudien haben die soziale Chancengleichheit in der Bildung in jüngster Zeit stark ins öffentliche Interesse gerückt. Die neuesten Ergebnisse aus PISA 2003 werden nachfolgend kurz dargestellt.

1. Schulleistungsstudien - Ergebnisse und Folgerungen

Bereits vor der ersten Veröffentlichung der Ergebnisse der Schulleistungsuntersuchung PISA-I⁸ 2000 im Dezember 2001 waren die Fachleistungen in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften Gegenstand öffentlicher Diskussion. Neben internationalen Schulvergleichsstudien wie TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) sind auch deutsche Untersuchungen in die Diskussion aufgenommen worden⁹.

1.1. PISA-I (Programme for International Student Assessment)

Die generelle Zielsetzung des Programme for International Student Assessment¹⁰ ist es, den beteiligten 32 Staaten Bildungsindikatoren für Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen Leseverständnis (reading literacy), Mathematik (mathematical literacy) und Naturwissenschaften (scientific literacy) zur Verfügung zu stellen. Zusätzlich zu Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den genannten Bereichen werden auch fächerübergreifende Kompetenzen (cross-curricular competencies) in den Be-

abrufbar.

⁸ Durch die Zusätze I = International werden die internationalen Anteile der Schulleistungsstudie bzw. durch E = Erweiterung die nationalen Testanteile und Ergebnisse bezeichnet.

⁹ Dazu gehören MARKUS (Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext), QuaSUM (Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik, Brandenburg) und LAU (Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung, Hamburg). Die aufgeführten Untersuchungen und ihre Ergebnisse sind im Internet unter den folgenden Adressen zu finden. TIMSS:

http://www.timss.mpg.de/TIMSS_im_Ueberblick/TIMSSIII-Broschuere.pdf

MARKUS:

<http://www.rhrk.unikl.de/~zentrum/markus/markus.html>

QuaSUM:

http://www2.rz.hu-berlin.de/empir_bf/QuaSUM.htm

LAU:

<http://www.hamburger-bildungserver.de/welcome.phtml?unten=schulentwicklung/la/welcome.htm>

¹⁰ Umfassende Informationen sind vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin als erstes projektleitendes Institut über das Internet zu erhalten:

<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa>

reichen „Selbstreguliertes Lernen“ und „Problemlösefähigkeit“ erfasst. Das Gesamtprojekt gliedert sich in drei Zyklen mit den jeweiligen Schwerpunkten Lesekompetenz (2000), Mathematische Grundbildung (2003) und Naturwissenschaftliche Grundbildung (2006). In PISA 2000 wurden wichtige Voraussetzungen für selbstständiges und kooperatives Lernen erhoben. Die Zielpopulation der internationalen Untersuchung sind die 15jährigen Schülerinnen und Schüler. In einem Schülerfragebogen wurden zu den demographischen auch sozioökonomische und familiäre Daten erhoben und durch Fragen zu Unterrichtsmethoden in der Schule sowie der Selbsteinschätzung des eigenen Lernens ergänzt. Ein Elternfragebogen gibt Auskunft über familiäre Hintergründe. Schulleitungen waren aufgefordert, Angaben zu Rahmenbedingungen, Lage der Schule, Lernbedingungen und Ressourcen zu geben.

1.2 Ergebnisse PISA-I 2003

Der Vergleich der Ergebnisse aus 2000 und 2003 zeigt eine Verbesserung der Bildungsergebnisse für Deutschland. Während es eine Stagnation im Bereich der Lesekompetenz gibt, sind in Teilbereichen der mathematischen Kompetenz und in der naturwissenschaftlichen Kompetenz nachweisbare Zuwächse zu beobachten. Die im internationalen Vergleich überdurchschnittlichen Kompetenzwerte im Problemlösen lassen ein kognitives Potenzial der Jugendlichen in Deutschland erkennen, das nur zum Teil in fachbezogenes Wissen und Verständnis umgesetzt wurde. Die im Problemlösen erzielten Leistungen können als eine Bezugsgröße für Entwicklungsmöglichkeiten der Kompetenz in der Mathematik und in den Naturwissenschaften verstanden werden.

Die in PISA 2003 erfassten Kompetenzen und Verbesserungen in den Bereichen Mathematik und Naturwissenschaften können vor dem Hintergrund einer seit 1997 durch TIMSS bekannten Problemlage und den darauf folgenden Bemühungen, den Unterricht in diesen Fächern weiter zu entwickeln, betrachtet werden. Wie unzureichend die Lesekompetenz in Deutschland entwickelt ist, wurde erst Ende 2001 mit der Veröffentlichung der ersten PISA-Erhebung offensichtlich. Für den Zeitraum bis zur Erhebung 2003 lassen sich keine substantiellen Verbesserungen der Lesekompetenz absichern. Einer systematischen Förderung der Lesekompetenz kommt somit weiterhin in Deutschland eine herausragende Bedeutung zu. Die Streuung der Kompetenzwerte ist nach wie vor in allen Bereichen hoch. Bemerkenswert ist, dass die Kompetenzverbesserungen nicht gleichmäßig über das gesamte Leis-

tungsspektrum verteilt sind. Die stärksten Zuwächse sind in den Gymnasien zu verzeichnen, dort bei den Schülerinnen und Schülern der unteren Leistungsverteilung. Während auch für die Realschulen und die Integrierten Gesamtschulen in einigen Bereichen bedeutsame Zuwächse beobachtet werden können, sind die Kompetenzzuwächse in den Hauptschulen gering und statistisch nicht signifikant" (PISA-Konsortium 2003, S. 29).

Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die die Kompetenzstufe II nicht erreichen, ist in Deutschland in allen Bereichen eindeutig zu hoch. Die zentrale Herausforderung besteht also darin, die große Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit einer Risikoprognose für ihre weitere Schullaufbahn und ihr Berufsleben deutlich zu verringern. "Die Förderung leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler steht in einem Zusammenhang mit dem Problem der Kopplung von Merkmalen der sozialen Herkunft und Kompetenzunterschieden. Die für Deutschland beobachtete enge Kopplung beschreibt nicht nur ein Problem der Chancengerechtigkeit, sondern auch eines der Entwicklung von kognitiven Ressourcen und der Förderung von Talenten. Nach wie vor hängen die Chancen für einen Besuch des Gymnasiums nicht nur von der (bei PISA über den Test gemessenen) Lese- oder Mathematikkompetenz ab, sondern auch von der sozialen Herkunft. Besondere Aufmerksamkeit verlangt die Förderung von Schülerinnen und Schülern, die selbst bzw. deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind" (ebd., S. 30).

2. PISA-E – eine nationale Erweiterung

Um die Ergebnisse der Leistungsstudie PISA zusätzlich deutschen Rahmenbedingungen anpassen zu können, hat die Auftraggeberin der Studie, die Kultusministerkonferenz, festgelegt, die Untersuchung um die folgenden Merkmale zu erweitern:

- Aufnahme von lehrplanbezogenen Aufgaben,
- zusätzliche Testformen des Leseverständnisses,
- veränderte Gestaltung der Untersuchungsanlage zur Sicherung möglicher Ländervergleiche und deren Schulsysteme bzw. pädagogischen Konzepte,
- zusätzliche (Test-)Untersuchung der Problemlösefähigkeit im ersten Zyklus
- sowie zusätzliche Testinstrumente zur Erfassung sozialer Kompetenzen und motivationaler Aspekte des Lernens.

An dieser Stelle bleibt zunächst festzuhalten, dass im Umgang mit den Ergebnissen aus den o.a. Untersuchungsbereichen noch erhebliche Nachbesserungen erfolgen müssen. Dies gilt nicht nur für die bildungspolitischen Entscheidungsebenen, sondern auch für das vor Ort tätige Personal. Transferprojekte sind vor allem im Bereich der mangelnden Lesekompetenz einzurichten. Das Programm der Schulbegleitforschung könnte hier eine Vorreiterrolle übernehmen.

2.1 Ergebnisse PISA-E 2000 und 2003 im Ländervergleich¹¹

Am nationalen Test haben im Jahr 2000 insgesamt 45899 der 15jährigen Schülerinnen und Schüler

Lesekompetenz

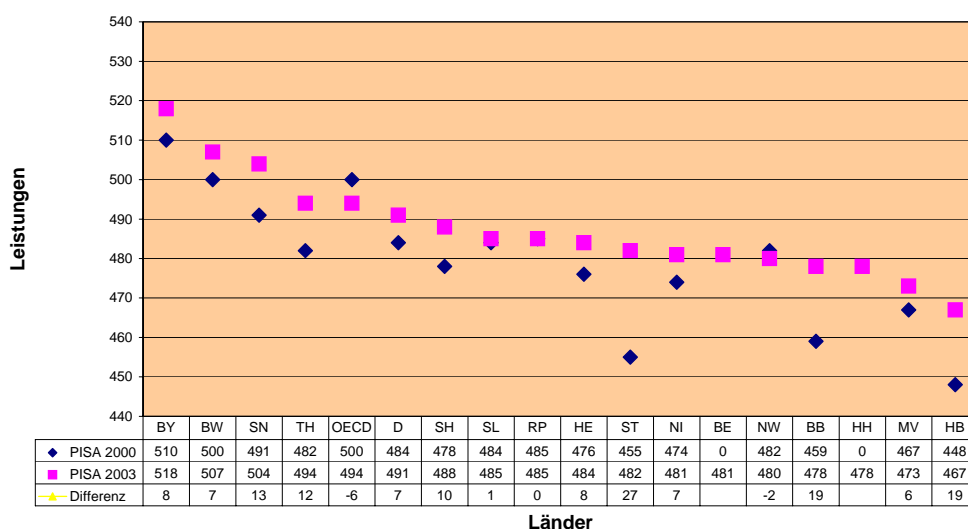


Abb.1: Lesekompetenz der 15-Jährigen in den Jahren 2000 und 2003

¹¹ Die detaillierten Ergebnisse PISA-E 2003 werden am 3. November 2005 veröffentlicht und finden Berücksichtigung, soweit sie im Vorbericht aus Juli 2005 veröffentlicht wurden.

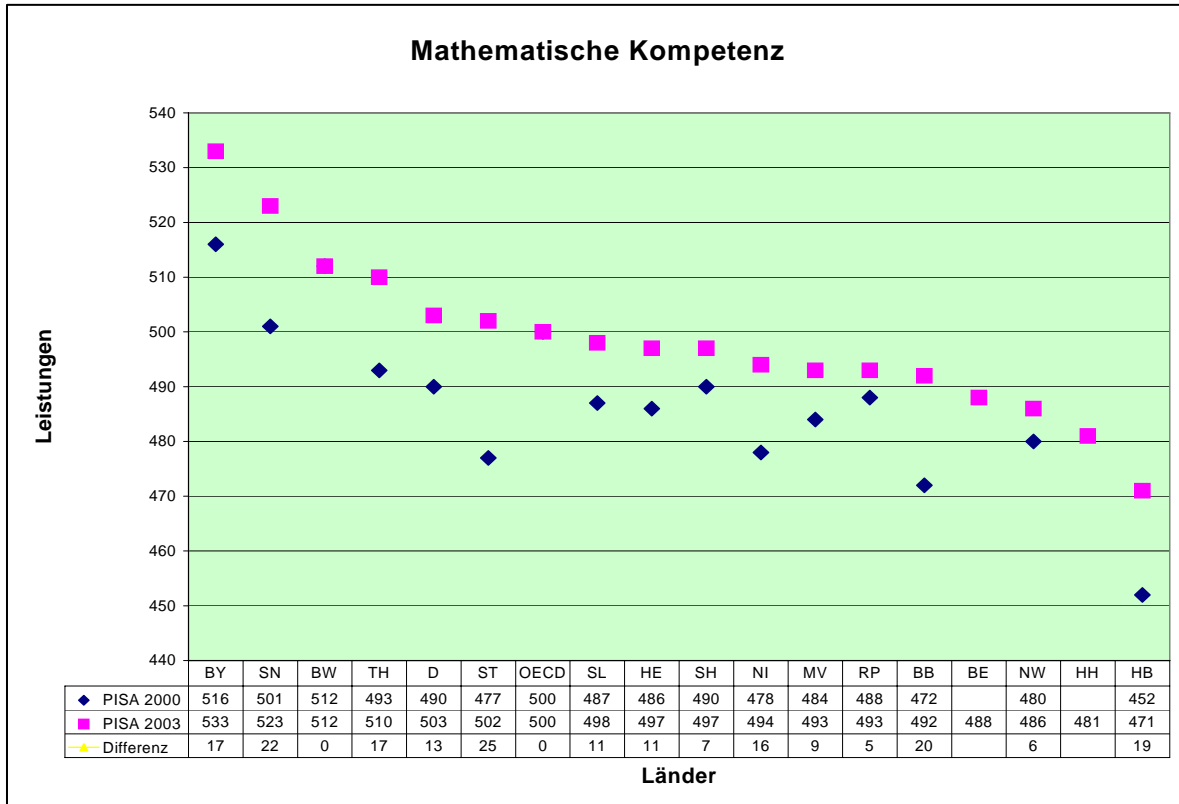
sowie der Neuntklässler aus allen 16 Bundesländern teilgenommen. Die Teilnahmezahlen für 2003 werden im November 2005 bekannt gegeben, sind aber in etwa gleich geblieben.

Testsieger in allen Kompetenzbereichen sind - vor Sachsen und Baden-Württemberg - sowohl im Jahr 2000 als auch im Jahr 2003 die bayrischen Schülerinnen und Schüler. Der Stadtstaat Bremen belegt 2000 mit deutlichem Abstand den letzten Platz. Dieser große Abstand zum Durchschnitt aller in Deutschland getesteten Schülerinnen und Schüler fordert für Bremen eine Ergebnisanalyse, die die besonderen Kontextdaten des Stadtstaates einbeziehen müssen. Für das Jahr 2003 hat sich der Abstand zum Vorletzten in allen untersuchten Kompetenzbereichen deutlich verringert. Bremen bleibt in der Rangliste jedoch in allen untersuchten Lernbereichen weiterhin auf Rang 16.

Die einzelnen Länder belegen in der Gesamtschau die in den Abb. 1 - 3 dargestellten Rangplätze. Die angegebenen Werte stellen den Mittelwert der erreichten Punkte der getesteten 15-jährigen Schüle-

rinnen und Schüler des jeweiligen Landes dar. Insgesamt waren die Leistungsveränderungen der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu den anderen Bundesländern in einigen Ländern besonders ausgeprägt. Bremen liegt bei den Leistungssteigerungen im oberen Drittel der 16 Bundesländer. Die im Vergleich beste Lernentwicklung gab es beim Lesen. Die Lesekompetenz steigerte sich von 448 auf 467 Punkte. Das ist die zweitbeste Steigerungsrate aller Länder nach Sachsen Anhalt. Die mathematische Kompetenz im Bereich 'Veränderung und Beziehung' stieg von 442 auf 472 Punkte bzw. im Bereich 'Raum und Form' von 449 auf 468 Punkte. Das ist die fünft- bzw. sechstbeste Steigerung aller Länder. In Naturwissenschaften stieg die Kompetenz von 461 auf 477 Punkte, auch diese Steigerung liegt über dem Durchschnitt der Länder (Platz 7). (...) Die neuen PISA- Daten machen aber auch deutlich, dass wir unsere Anstrengungen unvermindert fortsetzen müssen." (Pressemitteilung, Senator für Bildung und Wissenschaft vom 14.07.2005)

Abb.2: Mathematische Grundbildung der 15-Jährigen in den Jahren 2000 und 2003



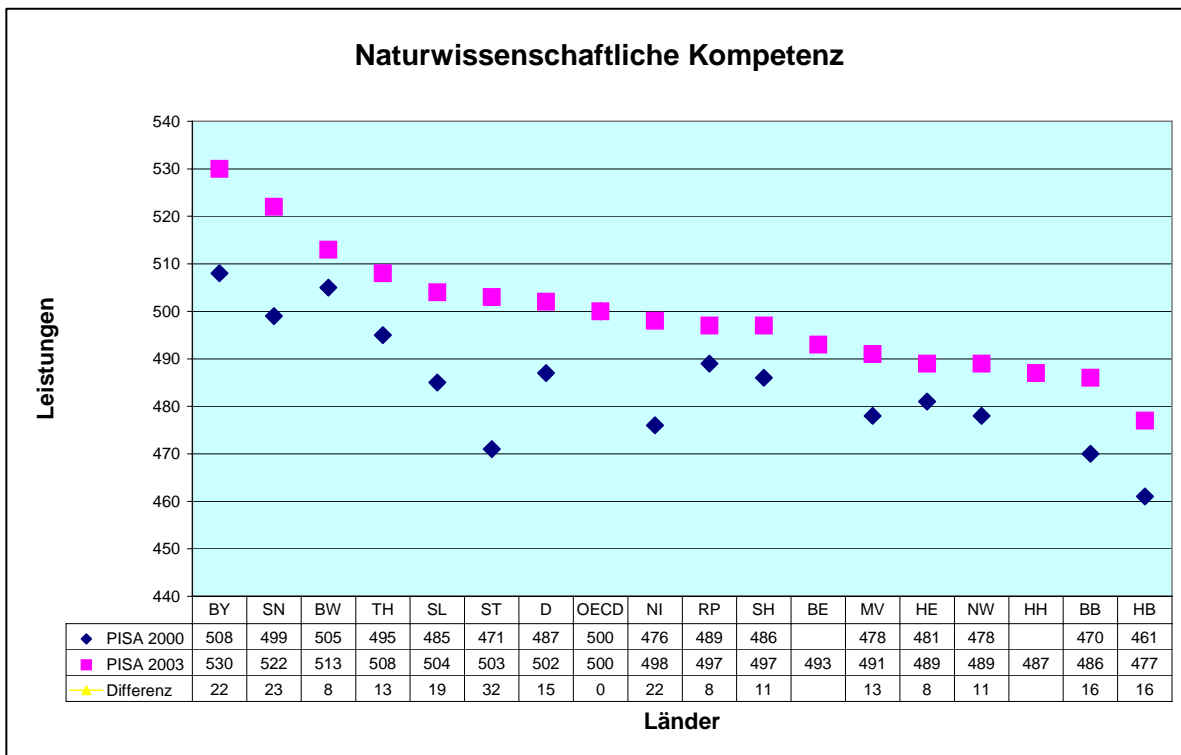


Abb.3: Naturwissenschaftliche Grundbildung der 15-Jährigen in den Jahren 2000 und 2003

Gestestet wird "die Fähigkeit, kognitive Prozesse zu nutzen, um reale, fächerübergreifende Problemstellungen zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar erkennbar ist" (PISA-Konsortium Deutschland; 2003, S. 15).

Die internationalen Ergebnisse im Bereich des Prob-

lemlösen weisen ein interessantes Ergebnis für Deutschland aus. Die Schülerinnen und Schüler haben eine überdurchschnittlich ausgeprägte Kompetenz im Bereich Problemlösen und lassen ein bemerkenswertes kognitives Potenzial erkennen. Es bestehen große Ähnlichkeiten mit den Anforderungen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Testbereich. Im Vergleich der Kompetenzniveaus, die die Schülerinnen und Schülern in Deutschland im Bereich der Mathematischen und in der Naturwissenschaftlichen Grundbildung errei-

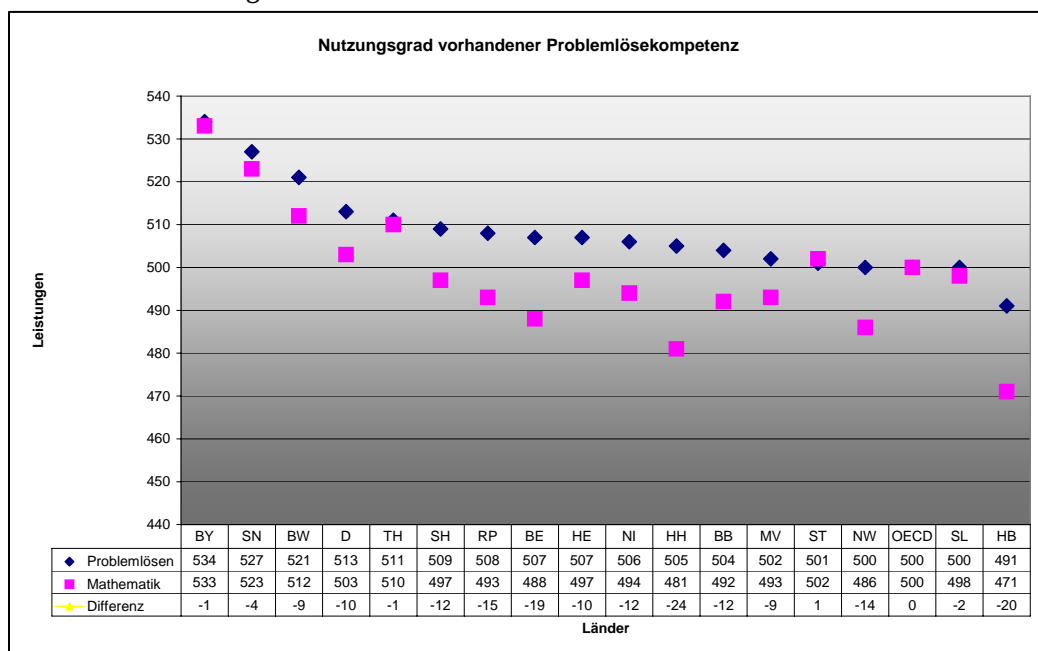


Abb. 4: Nutzungsgrad vorhandener Problemlösekompetenzen der 15-Jährigen in PISA-E 2003

chen, dann bleiben sie scheinbar hinter ihren kognitiven Möglichkeiten zurück. "Das kognitive Potenzial in stärker fachbezogenes Wissen und Verständnis umzusetzen, dürfte damit eine wichtige Herausforderung für die Schulen in Deutschland sein" (ebd.; S. 16).

Für Bremen bedeutet der Abstand der Kompetenzen in Mathematischer Grundbildung und Problemlösekompetenz von 20 Leistungspunkten, dass ein übergroßes Potenzial kognitiver Leistungsfähigkeit besteht, lediglich in Hamburg ist die Differenz zwischen den Leistungen in Mathematischer Grundbildung und der Problemlösekompetenz mit 24 Punkten noch höher. (vgl. Abb. 4) Problemlösekompetenz wird in den Schulen scheinbar nicht genügend für den Ausbau weiterer Kompetenzen in übergreifenden Lernbereichen genutzt. Da auch der dritte Stadtstaat Berlin diese Konstellation ausweist, liegen Interpretationen nahe, die sich auf das städtische Umfeld beziehen.

2.5 PISA-E 2000 und 2003 - Erste Rückschlüsse

Insgesamt lassen die Ergebnisse aus PISA-E 2000 und die bisher vorliegenden Teilergebnisse aus PISA-E 2003 die folgende ersten Rückschlüsse zu:

Die leistungsschwache Gruppe der Schülerinnen und Schüler wird in allen Kompetenzbereichen unzureichend gefördert.

Die Schülerinnen und Schüler des mittleren Leistungsspektrums (im internen Vergleich) werden annähernd ausreichend gefördert.

Es gelingt nicht, die in Großstädten vorhandene Leistungsspitze ausreichend zu fordern.

Die Lesekompetenz ist zu stärken und gleichzeitig soll eine höhere Motivation im Leseverhalten erreicht werden. Dieses gilt für alle Schülergruppen, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die während der Schulzeit zuwandern, sowie Schülerinnen und Schüler aus so genannten bildungsfernen Familien, die aufgrund des schlechten Sozialstatus eine geringere Bildungschance erhalten.

Die hohe Streuung zwischen den Kompetenzstufen zeugt von einer nicht ausreichenden Binnendifferenzierung in allen untersuchten Schulformen und lassen die gleichen Rückschlüsse auf alle Schulstufen zu. (Selektionseffekte)

Die sehr hohe Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die aus verschiedenen Gründen Lernzeiten verlieren (Rückstellungen, Sitzenbleiber, Schwänzer), muss gesenkt werden.

Interessant wird sein, welche bildungsrelevanten Ergebnisse die von 2004 - 2006 laufende Studie "Zuwanderer in der Stadt - Empfehlungen zur

stadträumlichen Integrationspolitik" (Verbundpartner "Zuwanderer in der Stadt" 2005) ergibt. Ausgangspunkt sind die folgenden zwei Hypothesen:

"Erstens: In allen Ländern mit starker Einwanderung gibt es die einheitliche Erfahrung, dass Zuwanderer sich in bestimmten Wohnquartieren konzentrieren. (...) Räumliche Konzentration mit ihren zahlreichen Unterstützungsstrukturen für Zuwanderer kann sich zur Abschottung gegenüber dem Einwanderungsland entwickeln. Die Folgen sind dann soziale und wirtschaftliche Isolation für mehrere Generationen von Zuwanderern. Aus diesen Quartieren heraus kann es auch zur Entwicklung von Gegenkulturen zum Leitbild einer offenen Gesellschaft kommen. Erst seit jüngstem und unter Druck der demographischen Entwicklung Deutschlands¹² wird die Integration von Zuwanderern allgemein als vom Staat gezielt zu fördernde zentrale gesellschaftliche Aufgabe anerkannt. (...)

Zweitens: Konjunkturell und strukturell bedingt nimmt die Integrationskraft des Arbeitsmarktes stetig ab. Im Gegenzug gewinnen Wohnviertel und die Wohnung als alltägliche Aufenthaltsorte steigende Bedeutung für die Integration." (ebd., S. 5f.) Genau diese Problemlagen spiegeln zum großen Teil die städteräumlichen Bedingungen in den Stadtgemeinden Bremen und Bremerhaven wider. Der Senator für Bildung und Wissenschaft reagiert durch ein langfristig angelegtes Projekt "Schule macht sich stark", welches insbesondere die Schulen in den sozialen Brennpunktgebieten umfassend unterstützt. (vgl. II. Handlungsfelder und Entwicklungsmöglichkeiten als Reaktion auf die Schulleistungsstudien)

PISA und IGLU beziehen sich - wie in der Untersuchungsanlage beschrieben - überwiegend auf die Primarstufe und die Sekundarstufe I, trotzdem gibt es erhebliche Auswirkungen auf und Veränderungsansprüche an die Qualität des Gesamtsystems Schule. Zwangsläufige Innovationen werden durch vorgegebene und nicht primär durch Schule beeinflussbare Rahmenbedingungen, u.a durch den Kontext der Einzelschulen, den individuellen Lernvoraussetzungen und -bedingungen oder im außerschulischen Lernbereichen, mitbestimmt.

Perspektivisch ist primär die Frage zu stellen: Was kann tatsächlich mit diesen empirisch ermittelten Tatbeständen für die Schulentwicklung insbesondere der einzelnen Schule angefangen werden? Die Antwort wird durch die Kooperation und Kommu-

¹² Eine umfassende Kritik zum Umgang mit der "demographischen Zeitbombe" stellt Ulrich Deupmann in seinem Buch "Die MACHT der KINDER!" Zusammen. Seine Forderung lautet: Kinder sind unsere Zukunft: wirtschaftlich, sozial, politisch. Deshalb brauchen wir den radikalen Umbau des Landes zur 'Kinderrepublik Deutschland'.

nikation aller an Schule Beteiligten, durch die Weiterentwicklung der Lern- und Unterrichtskultur sowie durch die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mitbestimmt. Erste Ansätze, Schulen in diese Fragestellungen zu unterstützen, wurden bereits frühzeitig in das Programm Schulbegleitforschung aufgenommen. Perspektivisch müssen die so entstandenen Erfahrungen in Form von Transferwissen in die Breite des Bremer Bildungssystems übermittelt werden. Diese Aufgabe kann die Schule nicht allein übernehmen, hier muss das Unterstützungssystem weiter ausgebaut werden.

SCHULLEISTUNGSSTUDIEN UND ARMUTSBERICHT

Dietmar Kirchhoff

Entwicklungsmöglichkeiten als Reaktion auf die Schulleistungstudien

Wer nach der Veröffentlichung der Ergebnisse aus TIMSS und PISA lediglich eine Verbesserung der einzelnen Schulen und damit des Unterrichts durch die einzelnen Fachdidaktiken, Fachkonferenzen und pädagogischen Fachleiter fordert, unterschätzt die Komplexität der empirischen Befunde.

Der Lernprozess und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden von einer Vielzahl außerschulischer und individueller Faktoren beeinflusst, auf die Bildungspolitik und die pädagogische Arbeit in den Schulen kaum Einfluss haben.

Vor allem soziologische Untersuchungen geben einen Einblick in die Lebenssituation vieler Schülerinnen und Schüler und zeigen den Umfang und die Erscheinungsformen speziell von Armut in der lern- und entwicklungspsychologisch frühen Lebensphase. So zählen z.B. zu den zentralen auf die Armutproblematik fokussierten Ergebnissen der Studien zu "Lebenslagen und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen", die das Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt (AWO-ISS-Studie) seit 1997 durchführt¹³:

(Kinder-)Armut ist in Deutschland viel verbreiteter, als angenommen wird. (Kinder-)Armut beschränkt sich nicht allein auf unzureichendes Einkommen, sondern führt bei Kindern vor allem zu Entwicklungsdefiziten, Unterversorgung und sozialer Ausgrenzung.

Auf der Basis des Lebenslageansatzes können verschiedene kindspezifische Armutsdimensionen erfasst und schon für Sechsjährige empirisch nachgewiesen werden.

Armut prägt die kindliche Lebenssituation von Vorschulkindern zwischen Wohlergehen und multipler Deprivation, doch leiden auch Kinder aus nicht-armen Familien durchaus unter vielfältigen Einschränkungen.

Die Folgen von Armut müssen frühzeitig und umfassender wahrgenommen und könnten stärker durch ein präventiv wirkendes Hilfesystem aufgefangen werden.

"Kinder - und unter diesen vor allem die jüngsten Altersgruppen (Kinder unter 10 Jahren) - zählen seit 20 Jahren zu den armutsgefährdetsten Bevölkerungsgruppen. Gegenwärtig lebt jedes siebte Kind (rd. zwei Millionen) in einem Haushalt, der als relativ arm einzustufen ist, jedes 14. Kind (rd. eine Million) ist auf Sozialhilfe angewiesen. In großstädtischen Quartieren (z.B. in Bremen, Berlin, Duisburg

¹³ Der Projektbericht ist unter <http://www.familienhandbuch.de/cms/Familienforschung-Armut.pdf> abrufbar.

oder München), aber auch in ländlichen Gemeinden Nord- und Ostdeutschlands sind Sozialhilfequoten von 20 bis 25 Prozent die Regel, jedes vierte bis fünfte Kind ist hier arm. Deutschland befindet sich im oberen Mittelfeld jener europäischen Staaten, die den höchsten Anteil an Kinderarmut aufweisen.

Die Entwicklung und die Zukunftschancen von armen im Vergleich zu nichtarmen Kindern lassen sich anhand der vier zentralen Lebenslagebereiche eines Kindes empirisch vergleichen und bewerten: die materielle Versorgung bzw. Grundversorgung des Kindes (Wohnen, Nahrung, Kleidung, Partizipationsmöglichkeiten); die Versorgung im kulturellen Bereich (z.B. kognitive Entwicklung, sprachliche und kulturelle Kompetenzen, Bildung); die Situation im sozialen Bereich (z.B. soziale Kontakte, soziale Kompetenzen) und die Situation im psychischen und physischen Bereich (z.B. Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung)." (Holz 2003, S. 3)

Der Umfang und die jeweilige Stärke der von Holz dargestellten Faktoren müssen weiter erforscht werden. Ein sich abzeichnender langanhaltender Streit in der pädagogischen Praxis hilft nicht wirklich weiter!

Ein erster systemischer und systematischer Ansatz zur Veränderung der schwierigen bildungsbezogenen aber auch sozio-ökonomischen Lage von Schülerinnen und Schülern aus der sogenannten Risikogruppe bezieht sich auf elf Schulen der Sekundarstufe I, die im Programm „Schule macht sich stark“ (SMS; Leitung: C. von Ilsemann; M. Reese) mitarbeiten.

Das Projekt "richtet sich an Schulen, die sowohl bezüglich der äußeren Bedingungen in einer kritischen Lage sind (weit überproportionaler Anteil von MigrantInnen, bildungsferne Elternhäuser, schwierige sozio-ökonomische Lage) als auch im Innern Krisensymptome zeigen (schwache Lernergebnisse, Konflikte im Kollegium, eine hohe Zahl von Wiederholern, Rückläufern und Schülerinnen und Schülern, die die Schule ohne Abschluss verlassen, Gewaltvorfälle). Am Programm beteiligen sich insgesamt 11 Sek I-Schulen, die über einen Zeitraum von vier Jahren (2004-2008) zielgerichtet Möglichkeiten systematischer, interner Qualitätsentwicklung nutzen. Zentrale Aufgabe des Projekts .. ist die systematische Qualitätssteigerung der Schulen. Der Erwerb von Basiskompetenzen und die Hinführung zu eigenverantwortlichem Handeln sind Grundbedingungen für die Bewältigung der Anforderungen beruflicher Tätigkeit und eines eigenständigen Lernens und Lebens. Dies kann nur gelingen, wenn alle Lehrkräfte sich beteiligen und die Schule Unterricht

und Schulleben so verändert, dass die jeweiligen Stärken und Schwächen eines jeden Jugendlichen und die Heterogenität der Schülerschaft berücksichtigt werden. Ein zuverlässiges und gut strukturiertes, forderndes und förderndes Lernumfeld sind wesentliche Voraussetzungen für eine positive Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler." (unveröffentlichte Projektbeschreibung, Reese 2005)

Die Hauptziele des Programms zielen im Kern auf eine Verbesserung des Unterrichts, wobei die Schulen sich auf zwei Leitziele konzentrieren sollen: Erstens: Die Förderung und Sicherung der Basiskompetenzen (Sprach- und Leseverständnis, mathematische Modellbildung, ggf. Englisch, Sicherheit im Umgang mit dem Computer); Zweitens: Die Verantwortungsübernahme der Schülerinnen und Schüler für ihr eigenes Leben und die Schulgemeinde.

Das gesamte Projekt wird wissenschaftlich begleitet. Das Erreichen der Projektziele wird alle zwei Jahre durch eine Lernstandserhebung der fünften, siebten und neunten Jahrgänge in den Fächern Mathematik und Deutsch evaluiert. Ergänzt wird die Untersuchung durch regelmäßige Überprüfung des Verantwortungsbewusstseins und der Sozialkompetenzen (vgl. ebd., 2005). Für die kommenden Jahre ist ein Ausbau des Ansatzes auf den Primarbereich vorgesehen.

Weitere systemische und strukturelle Ansätze werden gegenwärtig im Bereich des Ausbaues der Ganztagschulen im Rahmen des Investitionsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) realisiert.¹⁴

Fazit

Die Befunde aus PISA 2003 ermutigen, die Bemühungen um eine Verbesserung der Professionalität und Qualität von Unterricht und Schule fortzusetzen, konzeptionell weiter zu entwickeln und auf andere Kompetenzbereiche zu übertragen. Die Befunde zeigen aber auch einen unveränderten Bedarf an Konzeptionen, Maßnahmen und zusätzlichen Anstrengungen, um die große Streuung der Leistungen zu reduzieren, alle Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, und jungen Menschen unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft gerechte Entwicklungsmöglichkeiten zu geben.

„Insgesamt deckt das Erhebungsprogramm von PISA zentrale Teile eines allgemeinen Erklärungsmodells schulischer Leistungen gut ab. Damit öffnet PISA die Möglichkeit, theoretisch gehaltvolle Mo-

¹⁴ Auskünfte über das Investitionsprogramm sind zu finden unter: www.bmbf.de/de/1125.php

delle quantitativ zu schätzen. (...) [Es zeigt sich], dass diese Modelle nicht nur das Verständnis schulischer Wissenserwerbsprozesse verbessern, sondern auch gezielte Hinweise auf Interventions- und Verbesserungsmöglichkeiten geben. Trotz der theoriegeleiteten Programmentwicklung muss auch immer wieder auf die Grenzen der Aussagefähigkeit von PISA hingewiesen werden, wenn es um kausale Schlussfolgerungen geht. Aufgrund der querschnittlichen Anlage von PISA sind belastbare kausale Aussagen in der Regel nicht möglich. PISA ist aber ein hervorragendes exploratives Instrument, das sehr wohl geeignet ist, unsere Wissensbasis in dem komplexen Anwendungsfeld von Schule, Unterricht und Lernen erheblich zu erweitern und damit die Voraussetzung rationaler Diskurse zu verbessern.“ (Baumert; Stanat & Demmrich, 2001, S. 33)

Zukünftig ist das Programm der eingeleiteten bildungspolitischen Maßnahmen zu überprüfen. Dieses kann sehr zeitnah geschehen, denn die detaillierten Ergebnisse aus der PISA-E 2003 (Länderstudie) werden im November 2005 vorliegen. Eine Fokussierung auf festgestellte Defizite im Bildungssystem - und das belegen bereits die internationalen Ergebnisse aus PISA-I 2003 sowie der Kurzbericht zu den Ergebnissen aus PISA-E 2003 - muss erfolgen und wird eine Neuausrichtung in der Themenwahl neuer Projekte im Bremer Bildungsbereich leitend mitbestimmen. Eine entsprechend wissenschaftliche Unterstützung sollte dabei gewährleistet werden. Bereits im nächsten Jahr 2006 können die Bremer Schulen das entstandene Leistungsbild weiterhin nachdrücklich verbessern. Dagegen spricht, "dass primär bereichsübergreifende ökonomische, soziale, kulturelle, aber auch institutionelle Bedingungen für Leistungsunterschiede zwischen den Ländern verantwortlich sein dürften.“ (Deutsches PISA-Konsortium u.a. 2002, S. 225) Dieser Hinweis wird von R. Block und K. Klemm in ihrer Expertise "Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet?" unter demographischen, ökonomischen, institutionellen und familialen Bedingungen des Lernens aufgenommen und näher beleuchtet. Ziel der Studie ist es, eine Folie für die Interpretation der Ergebnisse des innerdeutschen Ländervergleichs bei PISA 2003, der in detaillierter Form erst im November 2005 veröffentlicht wird, zu bieten.

Für die 16 Bundesländer werden Indikatoren zu den Themenbereichen ‚Bevölkerung und Erwerbstätigkeit‘, ‚Wirtschaft und Finanzen‘, ‚Bildungseinrichtungen‘ sowie ‚Familiärer Hintergrund zehnjähriger bis fünfzehnjähriger Kinder‘ mit den nachfolgenden Ergebnissen zusammengetragen:

Es ist zwischen nichtdeutscher Nationalität (Bremen 12,7%) und Migrationshintergrund (Bremen nach

PISA 2000 40,7%) zu unterscheiden. Die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund hat eine große Auswirkung auf den jeweiligen Rangplatz in den Leistungsskalen

Ein überwiegender Anteil der Migranten Deutschlands ist beides zugleich: Minorität und Unterschicht. Beide Gruppen werden in Deutschlands Schulen besonders stark benachteiligt.

Die Zuzüge (Wanderungsbilanz) der deutschen und nichtdeutschen Bevölkerung verstärken in Bremen (Faktor 2,3) den Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung.

Deutschlandweit wird es in den vor uns liegenden Jahren zu einer deutlichen Verringerung zuerst der Schülerzahlen und dann der Zahlen derer kommen, die in das Erwerbsleben eintreten. Langfristig führt dies zu einer demografisch bedingten Verknappung. Vor diesem Hintergrund gewinnen Schwächen bei der Ausbildung junger Menschen eine besondere Dimension: Sie führen zu einer Vergeudung vorhandener Potenziale bei gleichzeitiger Knappheit. Selbst wenn davon abgesehen wird, dass eine mangelhafte Bildung und Ausbildung für die heranwachsende Generation einer Vorverurteilung zu einem Leben am Rande der Gesellschaft bedeutet, bleibt: Deutschland kann sich qualitative Mängel bei Bildung und Ausbildung ökonomisch nicht leisten!

In Bremen liegt der Anteil der 0 bis 1Jährigen nur noch bei 81,3 % der 19 - 20Jährigen,¹⁵ d.h. langfristig ist mit einem weiteren Schülerrückgang zu rechnen. (Da sich der Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung aufgrund der erheblich höheren Geburtenraten damit verändert, wird es zu einer weiteren Problemverschärfung hinsichtlich der Risikogruppen kommen.)

Bremen hat das zweihöchste BIP (Brutto-Inlands-Produkt) pro Kopf der Bevölkerung (nach Hamburg). Hier wird problematisch angemerkt, dass viele der Produzierenden nicht in Bremen leben und dieses zu einem Widerspruch zu anderen finanziellen bzw. wirtschaftlichen Werten führt. Hinsichtlich der öffentlichen Ausgaben liegt Bremen dagegen im Bundesdurchschnitt.

Mit 82% verfügbarer Kindergartenplätze (zum Anspruch) liegt Bremen in Deutschland am unteren Ende. Mit 9,9% Schüler ohne Abschluss liegt Bremen kurz über dem Bundesdurchschnitt (9,2%). Bremen hat die größte Gruppe der Lehrkräfte, die älter als 50 Jahre sind (62%, Bundesdurchschnitt 46 %)

Das Volumen der Unterrichtsstunden, das den Kindern und Jugendlichen von der ersten bis zum Ende

¹⁵ Hierzu noch einmal der Hinweis auf das Buch "Die Macht der Kinder" von Deupmann.

der neunten Klasse zur Verfügung gestellt wird, weist von Land zu Land erhebliche Unterschiede auf: Die Schüler und Schülerinnen Bremens erhalten in 9 Jahren 10982 (Schleswig-Holstein mit 9.918 Stunden die geringsten) Unterrichtsstundenzahl, während die Jugendlichen in Bayern mit 11.362, in Brandenburg mit 11.628 und in Berlin mit 12.882 Unterrichtsstunden auf das umfangreichste Unterrichtsstundenangebot erhalten. Diese Unterschiede sind bedeutsam, denn „mit einem steigenden nominellen Unterrichtsaufkommen, das für die gesamte Schulzeit von der ersten bis zur neunten Jahrgangsstufe erfasst wurde, verbessern sich auch die mittleren Leistungen in allen drei Kompetenzbereichen.“ (ebd., S. 225).

Das mittlere monatliche Familieneinkommen der Familien der 15-Jährigen liegt bei 89% des Bundesdurchschnitts. Hier wird besonders der Widerspruch zum BIP/ Kopf deutlich. Der Arbeiteranteil dieser Familien liegt 7% über dem Bundesdurchschnitt.

Der Anteil der Bezieher von Arbeitslosen-Geld/ Arbeitslosen-/ Sozial-Hilfe liegt in Bremen 65 % über dem Bundesdurchschnitt. (Bayern 61% unter und Baden-Württemberg 45% unter Bundesdurchschnitt, Sachsen-Anhalt +110%)

"Zwischen den günstiger und den eher ungünstig ausgestatteten Ländern Deutschlands tut sich damit heute schon eine breite Lücke auf, die angesichts der Unterschiede bei den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zwischen den Spitzenländern und den ihnen folgenden Ländern größer zu werden droht. Dabei wird das Anwachsen dieser klaffenden Lücke noch dadurch beschleunigt, dass der jetzt schon bestehende Rückstand der zurückliegenden Länder vergrößert wird, weil diese ihre Jugendlichen aufgrund ihrer im Ländervergleich schwächeren Wirtschaft nicht so wie die führenden Länder bilden und ausbilden können. So wird die Schulentwicklung das Auseinanderdriften der Bundesländer intergenerativ verstärken und beschleunigen. Von der ‚Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse‘ entfernen sich Deutschlands Regionen immer mehr –nicht nur in der Ost-West-, sondern auch in der Nord-Süd-Dimension.“ (Block, Klemm 2005, S. 27)

Die Ergebnisse der Schülerleistungsstudie PISA und IGLU verweisen zu dem nachweislich auf ein gesellschaftspolitisches Versagen bei der Unterstützung und Förderung eines großen Teils von Kindern und Jugendlichen. Das deutsche Schulsystem ist gegenwärtig nicht in der Lage, soziale Ungleichheiten auszugleichen. Es besteht weiterhin ein enger Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Bildungsbenachteiligung und Auswirkungen auf die Bildungskompetenz der Kinder sind aus der sozialen Herkunft ableitbar. Schichtzugehörigkeit und sozia-

le Herkunft werden durch gesellschaftliche Merkmale wie Einkommen, Wohnung, schulische und berufliche Qualifikation, sozialer Status oder auch Staatsangehörigkeit bestimmt und werden durch die materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen respektive Kompetenzen der Familie, durch die Möglichkeiten der gesellschaftlichen Partizipation und besonders durch den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (z.B. Kita, Schule) des Einzelnen gespeist. Kinder und Jugendliche galten bis ins letzte Jahrzehnt nicht als eigenständige Gruppe sondern allenfalls als Ursache von Familienarmut und als ein Armutsrisiko für Erwachsene.

"Kindheit galt als die unbelastete und problemlose Zeit zur Vorbereitung auf das Erwachsenenalter, nicht aber als eigene Lebensphase mit vielfältigen Entwicklungs- und Anpassungsleistungen. Kinder wurden eher als Objekt und weniger als handelndes Subjekt wahrgenommen. Die kindliche Wirklichkeit sieht aber ganz anders aus, und das vor allem für Kinder, die in familiärer Armut leben und so von Beginn an Benachteiligungen erfahren. Kinder in Deutschland erfahren und bewältigen einen Alltag, der sowohl 'kindliches Wohlergehen trotz Armut' als auch 'multiple Deprivation trotz Wohlstand' bedeuten kann.

Armut ist eine mehrdimensionale Lebenslage und muss aus der Sicht des Kindes definiert werden. (...) Ursächlich ist die zu geringe gesellschaftliche Absicherung der Existenz des Kindes. Dieses kostet seine Eltern weitaus mehr Geld, als der Staat kompensatorisch zur Verfügung stellt bzw. zu stellen bereit ist. Folglich sinkt mit der Geburt eines jeden Kindes der Lebensstandard oder Wohlstand der betreffenden Familie. Ungleichheit wird so gesellschaftlich [re-]produziert. Eine existenzsichernde Grundsicherung für Kinder sowie umfassende Förder- und Betreuungsangebote wären erste Schritte zur Vermeidung kindlicher Armut." (Holz 2003)

Schon in einer frühen biografischen Phase entscheidet sich somit, wer im weiteren Leben immer wieder mit der Gefahr der Verarmung und der sozialen Ausgrenzung konfrontiert sein wird – und wer nicht. Eine nicht ausreichende Bildung bestimmt den Lebenslauf in hohem Maß nachhaltig. Möglichkeiten eines Aufstiegs im Arbeitsmarkt sind sehr beschränkt, die Zugänge zu Weiterbildungsmöglichkeiten sind eng und werden zu dem weitere Einschränkungen erfahren. Zusätzlich ist die Gefahr groß, durch technologischen Wandel den Arbeitsplatz zu verlieren. Bildung beeinflusst zukünftige Familienkonstellationen durch die Wahl der Lebenspartner und hat Einfluss auf das Bildungsniveau der Eltern und somit wiederum auf den schulischen Erfolg der Kinder. Ein Systemkreislauf, der durch-

brochen werden muss!

Die Summe der aufgezeigten Zusammenhänge verdeutlicht die starke gesellschaftspolitische Bedeutung des Bildungssystems. Gelingt es, möglichst viele Kinder und Jugendlichen auf ein gutes Bildungsniveau zu bringen, wird sich das Verarmungsrisiko entsprechend vermindern. Versagt das Bildungswesen, wird die Anzahl von armutsbetroffenen Haushalten steigen.

Fazit: Bildung kann Armut und sozialer Ausgrenzung stoppen! Das Bildungssystem konnte jedoch bisher diese sozialpolitische Erkenntnis nur bedingt in wirkungsvolles Handeln umsetzen. Zu viele junge Menschen kommen noch immer mit zu wenig guter Bildung - wenn überhaupt - in das Berufsleben. Weitere Reformen – in Verbindung mit beschäftigungs- und familienpolitischen Massnahmen – sind weiterhin zwingend notwendig!

Literatur

Die folgende Literaturliste bezieht sich auf beide vorangehende Kirchhoff-Artikel.

Arbeitnehmerkammer Bremen (Hrsg.) (2004). Armut in Bremen

http://www.arbeitnehmerkammer.de/download/b_erichte/armutsbericht/armutsbericht2004.pdf

Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich (2001). Lesekompetenz: Testkonstruktion und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. S. 69 – 137.

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001). PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. S. 15 – 68.

Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.) (2004). Bildung als Privileg? Wiesbaden.

Block, Rainer; Klemm, Klaus (2005). Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet? Demographische, ökonomische, institutionelle und familiäre Bedingungen des Lernens im Bundesländervergleich. Essen. Manuskript.

Deupmann, Ulrich (2005). Die MACHT der KINDER!. Frankfurt/M.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). Planung von Schulrückmeldungen: Ein Vorschlag zu den Prinzipien, zur Gestaltung und zum Prozess der Schulrückmeldung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im in-

ternationalen Vergleich. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002). PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.

Holz, Gerda (2003). Kinderarmut verschärft Bildungsmisere. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (B 21 - 22/ 2003). Zitiert nach:

www.bpb.de/publikationen/5FTSAU.html

Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rolff, Hans-Günter; Rost, Jürgen und Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (PISA-Konsortium Deutschland) (2003). PISA 2003 - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs Zusammenfassung, Zitiert nach: www.ipn.uni-kiel.de/pisa

Prenzel, Manfred; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Lehmann, Rainer; Leutner, Detlev; Neubrand, Michael; Pekrun, Reinhard; Rost, Jürgen und Schiefele, Ulrich (Hrsg.) (PISA-Konsortium Deutschland) (2004). PISA 2003. Vorinformation zu PISA 2003: Zentrale Ergebnisse des zweiten Vergleichs der Länder in Deutschland. Zitiert nach: www.ipn.uni-kiel.de/pisa

Verbundpartner "Zuwanderer in der Stadt" (Hrsg.) (2005). Empfehlungen zur städteräumlichen Integrationspolitik. Darmstadt.

SCHULBEGLEITFORSCHUNG IN DER UNIVERSITÄREN LEHRERBILDUNG – DARF'S EIN BISSCHEN MEHR SEIN?

Susanne Prediger, Universität Bremen

Forschendes Lernen durch Schulbegleitforschung

Die Bedeutung forschenden Lernens für eine Professionalisierung von künftigen Lehrkräften ist gerade in den letzten Jahren immer wieder hervorgehoben worden (vgl. z.B. Feindt/Meyer 2000, Dirks/Hansmann 2002, Obolenski/Meyer 2003, auch durch die Bremer Bildungsbehörde: Bents-Rippel 2005): Wenn Schule als dauerhaft in Entwicklung begriffen wird, muss als adäquate Vorbereitung in der Lehrerbildung neben dem Aufbau von pädagogischen, fachinhaltlichen und fachdidaktischen Grundkenntnissen und Grundkompetenzen die Entwicklung einer reflexiven forschenden Grundhaltung im Vordergrund stehen.

Insbesondere die Oldenburger Teamforschung macht vor, wie durch Beteiligung von Studierenden an schulnaher Forschung durch Lehrerinnen und Lehrer eine solche forschende Grundhaltung aufgebaut werden kann (Feindt/Meyer 2000 u.a.). Auch in Bremer Schulbegleitforschungsprojekten gibt es vielfältige Erfahrungen dazu, welchen Beitrag die Beteiligung Studierender für deren eigene Professionalisierung leisten kann (z.B. Häfker/Glade 2003, Bolland et al. 2001, Durel/Schüttler 2001).

Gleichwohl ist die jetzige Studienpraxis weit davon entfernt, forschendes Lernen in größerem Umfang als integralen Bestandteil der Ausbildung aller künftigen Lehrerinnen und Lehrer vorzusehen. Eine Einbeziehung in Forschungsprojekte ist nach wie vor eher der Einzel- als der Regelfall. Dies könnte sich nun ändern, weil sich durch die Strukturveränderungen an den Universitäten neue Chancen ergeben:

1. Chance. Aktuelle Reform der Lehrerbildung in Bremen

Die aktuellen Reformen in der Bremer Lehrerbildung bieten eine interessante Chance. Seit dem Wintersemester 05/06 gibt es keine neuen Studienanfängerinnen und -anfänger in den bisherigen Lehramtsstudiengängen. Statt dessen werden in allen schulrelevanten Fächern Bachelor-Studiengänge angeboten, die nach sechs Semestern durch einen zweisemestrigen (für Grund-, Haupt- und Realschule) bzw. viersemestrigen Master (für Gymnasium und Gesamtschule) ergänzt werden können. Polyvalent sind die Studiengänge insofern, als sie nach sechs Semestern mit dem Bachelor-Abschluss einen Zwischenausstieg für diejenigen ermöglichen, die sich gegen die Schule entscheiden. Bremen hat sich aber – glücklicherweise - gegen eine falsch verstandene Polyvalenz entschieden, die das Wort Schule im Bachelor nicht auftauchen lässt, sondern hat trotz (formalem) Polyvalenzanspruch von Beginn an die künftige Tätigkeit als Lehrkraft im Blick.

Eine Verbesserung der Lehrerbildung könnten die neuen Bachelor-Studiengänge insofern darstellen, als durch die Modularisierung und die Fixierung von Kerncurricula die Diskussion in Gang darüber gesetzt wurde, was eine künftige Lehrkraft eigentlich tatsächlich erfahren, lernen, wissen und können sollte.

Im Hinblick auf den Aspekt forschenden Lernens wird es jedoch entscheidend auf die noch ausstehende Ausgestaltung der Master-Programme ankommen, denn hier soll dem Anspruch nach besonderer Wert auf forschendes Lernen gelegt werden.

2. Chance. Neuer Kristallisationspunkt Zentrum für Lehrerbildung

Eine weitere Chance, Schulbegleitforschung oder andere Formen forschenden Lernens in der Universität konsequenter zu verankern, ergibt sich durch das im April 2003 eingerichtete Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Bremen.

Das Zentrum ist eine fachbereichsübergreifende Organisationseinheit, der alle in den Lehramtsstudiengängen involvierten Lehrenden in einer Zweitzuordnung angehören. Es dient der Kooperation der lehrerbildenden Fachbereiche untereinander und der Kooperation der Universität mit anderen Institutionen der Lehrerbildung im Lande Bremen mit dem Ziel, die Weiterentwicklung der Lehrerbildung zu organisieren und aktiv mitzugestalten. Dabei geht es laut Satzung insbesondere um folgende Ziele:

- Verbesserung der Qualität der Lehramtsausbildung;
- Stärkung des Professionsbewusstseins und der Professionsorientierung der Lehramtsstudierenden;
- Ausprägung eines eigenständigen Profils des Lehramtsstudiums gegenüber einem reinen Fachstudium;
- Ausbau des Stellenwerts der Lehrerbildung in den daran beteiligten Fachbereichen und der Universität insgesamt;
- Verbesserung der Kooperation und Kommunikation zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Einrichtungen und Personen.

Obwohl Forschung auch weiterhin in der Zuständigkeit der einzelnen Fachbereiche bleibt, hat das Zentrum - neben all den Aufgaben mit Bezug zur Lehre - im Bereich Forschung explizit die Aufgabe übernommen, Vorhaben im Bereich der Schulbegleitforschung und Lehrerbildungsforschung zu fördern und die Beteiligung der Universität an der Schulbegleitforschung zu koordinieren. Damit erhält die Schulbegleitforschung an der Universität einen

neuen institutionellen Kristallisationspunkt, den es auszugestalten gilt, sobald die Reform der Studiengänge nicht mehr alle Kapazitäten des Zentrums bindet.

Mögliche Ausgestaltungen studentischer Teilhabe an Schulbegleitforschung

Wie also lassen sich diese Chancen nutzen, um forschende Anteile in den Studiengängen zu stärken? Für den Aufbau einer forschenden Grundhaltung und einer Kompetenz zur reflexiven, methodisch abgesicherten Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts sind viele Formen des forschenden Lernens möglich. Dies beginnt in didaktischen und pädagogischen Grundveranstaltungen durch die Einbeziehung von Fallbeispielen und ihrer sorgfältigen Reflexion, um für die Komplexität von Lehr-Lernsituationen zu sensibilisieren statt durch einfache Handlungsrezepte jegliches Hinsehen überflüssig zu machen. Es kann aber auch bis zur Einbeziehung von Studierenden in grundlagenorientierten Forschungsprojekten reichen.

Da forschendes Lernen im Studium jedoch nicht vorrangig auf die Hervorbringung wissenschaftlichen Nachwuchses für die Bildungswissenschaften ausgerichtet sein sollte, sondern auf die Entwicklung reflektierender Praktikerinnen und Praktiker (Schön 1987), ist der Kontakt mit solchen Formen des Forschens zu bevorzugen, der direkt auf die Unterrichtspraxis und ihre Weiterentwicklung ausgerichtet ist. Hierzu bildet die Bremer Schulbegleitforschung insofern einen interessanten Rahmen, als einerseits durch die zentrale Rolle der forschenden Lehrerinnen und Lehrer die Verknüpfung mit und Relevanz für schulische Praxis immer gewährleistet ist. Andererseits wird durch die wissenschaftliche Begleitung ein methodisch abgesichertes Vorgehen sicher gestellt. Denn reflektierende Praktikerinnen und Praktiker brauchen nicht nur eine forschende Grundhaltung, sondern auch Strategien und Methoden, um den reflexiven Fragen systematisch nachzugehen.

Gegenwärtig gibt es vier Organisationsformen, in denen Studierende in Schulbegleitforschungsprojekten beteiligt werden:

Sie übernehmen für ein universitäres Seminar die Präsentation eines Schulbegleitforschungsprojektes. Dabei stellen sie den Kontakt zu dem Projektteam her, führen die Akteure in die Seminarsitzung ein, moderieren und dokumentieren die Veranstaltung. Sie übernehmen als Einzelpersonen im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Abschlussarbeit in einem laufenden Projekt eine Teilaufgabe, die sie bearbeiten und dokumentieren. Inhaltlich können das sehr unterschiedliche Arbeiten sein: Evaluation eines entwi-

ckelten Unterrichtselements, Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtselements für ein Projekt, Analyse bestimmter als relevant befundener Phänomene im Rahmen eines empirischen Forschungsdesigns u.a.m.

Sie haben als Einzelpersonen die Gelegenheit, im Rahmen ihres Halbjahrespraktikums in ein schulbegleitforschendes Lehrerteam einzusteigen. Sie können dabei verschiedene Rollen einnehmen, das ganze Spektrum möglicher handlungsforschender Aktivitäten ist dabei denkbar.

Sie sind durch ein Projektseminar bei der wissenschaftlichen Begleitung als größeres Team an einem Schulbegleitforschungsprojekt beteiligt; hier kann wiederum die Arbeit zwischen forschenden Lehrkräften und forschenden Studierenden unterschiedlich verteilt sein.

In der ersten Form sind Studierende Außenstehende, die sich aktiv mit den Forschungen eines Teams auseinandersetzen, aber selbst nicht forschend aktiv werden. Der Wert liegt darin, relativ einfach in übliche Seminarveranstaltungen integriert werden zu können.

Die zweite Beteiligungsform wird in Zukunft an Bedeutung gewinnen können, weil alle Studierenden ihre Master-Arbeiten in Erziehungswissenschaft oder in Fachdidaktik schreiben werden - die gegenwärtigen Prüfungsanforderungen haben dies in manchen Fächern gerade für die Sekundarstufe II erheblich eingeschränkt.

Die dritte Beteiligungsform wird ihren Charakter verändern müssen, weil das Halbjahrespraktikum im Rahmen der neuen Studiengänge in mehrere kürzere Praktika aufgeteilt wird. Dies erschwert, einen Forschungsprozess über längere Zeit zu begleiten, ermöglicht aber andererseits, die zweite Beteiligungsform durch forschungsbezogene Praktika im Rahmen von Projektseminaren mit der vierten Beteiligungsform zu verschmelzen. Dies ist durch die Modularisierung des Master-Studiengangs besonders gut möglich: In einem Modul werden Veranstaltungen unterschiedlichen Charakters kombiniert und als Einheit gedacht; die Einführung des Kreditpunktesystems, in denen der echte Arbeitsaufwand von Veranstaltungen und nicht die Präsenzzeit in Semesterwochenstunden zur relevanten Rechengröße wird, ermöglicht es eher, auch die Zeit, die in der Praxis verbracht wird, realistisch mit zu veranschlagen.

Die dritte und vierte Beteiligungsform lassen sich am besten realisieren, wenn die anbietende Lehrperson an der Universität gleichzeitig die wissenschaftliche Begleitung eines Schulbegleitforschungsprojekts innehat. Dadurch ergeben sich für die wissenschaftliche Begleitung interessante Syn-

ergieeffekte zwischen Lehrverpflichtung und Beratungstätigkeit, und sowohl die forschenden Studierenden als auch die forschenden Lehrkräfte profitieren von der Zusammenarbeit, wenn die Aufgaben gut abgesteckt sind.

Inhaltlich sind der Phantasie für derartige Projektseminare keine Grenzen gesetzt: Von Evaluationen bestehender oder sich gerade entwickelnder Unterrichtselemente über eine rein deskriptive Analyse unterschiedlicher Tiefe von komplexen Phänomenen bis hin zu Entwicklung und Erprobung neuer Ansätze ist alles möglich. In Schulbegleitforschungsprojekten ist es meist eine Mischung aus mehreren Elementen.

Im Gegensatz zu der überwiegend allgemeinpädagogisch ausgerichteten Oldenburger Teamforschung sollten die Fragestellung auch fachdidaktischen Charakter haben. Einerseits sollte sich Professionalisierung nicht unabhängig von den fachspezifischen Fragen vollziehen, und andererseits sollte Unterrichtsentwicklung immer auch mit fachdidaktischem Fokus betrieben werden. Unterrichtsqualität entscheidet sich auch an genuin fachdidaktischen Fragen - eine ausführlichere Argumentation zur Bedeutung fachdidaktischer Handlungsforschung für Professionalisierung und Unterrichtsentwicklung findet sich bei Peter-Koop/Prediger (2005).

Um die studentische Beteiligung von den einzelnen wissenschaftlichen Begleitungen etwas unabhängiger zu machen, wäre die Installation einer Forschungswerkstatt mit Fokus auf Schulbegleitforschung ein interessantes Ziel, das sich das Zentrum für Lehrerbildung zu eigen machen könnte: Eine Forschungswerkstatt, die es als Modellprojekt an der Universität Bremen ja sogar schon einmal gab (vgl. Bolland 2001), könnte der Anlaufpunkt für Projektteams sein, die sich studentische Beteiligung wünschen, wie auch ein Kompetenzzentrum für Methoden und Strategien für pädagogische und fachdidaktische Handlungsforschung. Es könnte der ideale Ort sein, wissenschaftliche Begleitungen zu vermitteln und sich über Qualitätssicherung für Schulbegleitforschung auszutauschen.

Noch sind all dies Zukunftsvisionen. Was sich davon für die Master-Studiengänge realisiert, wird sich in den nächsten zwei Jahren entscheiden. Es liegt in der Hand der Lehrenden an der Universität, die neuen Chancen zu nutzen!

Literatur

Bents-Rippel, B. (2005), „Einige Gedanken aus Sicht der Lehrerbildung zur Schulbegleitforschung“ Jahrbuch Schulbegleitforschung 6, LIS Bremen. S. 96 - 99.

Bolland, A. (2001). Forschend lernen ohne Geländer: Das Modellprojekt Forschungswerkstatt in der LehrerInnenbildung an der Universität Bremen; in: Kolbe, Fritz-Ulrich/ Koch-Priewe, Barbara/ Wildt, Johannes (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, Klinkhardt Verlag.

Bolland, A. et.al. (2001): Studentische Forschung verändert die schulische Praxis, in: Jahrbuch Schulbegleitforschung 2, Landesinstitut für Schule, Bremen. S. 84 – 86.

Dirks, U. / Hansmann, W. (2002) (Hrsg.). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Durel, M. / Schüttler, M. (2001): Notenfreie Grundschule, in: Jahrbuch Schulbegleitforschung 2, LIS Bremen, S. 87 – 89.

Feindt, A. / Meyer, H. (2000) (Hrsg.). Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität, Didaktisches Zentrum.

Häfker, T. / Glade, U. (2003): Schulbegleitforschung. – ist das noch Wissenschaft, in: Jahrbuch Schulbegleitforschung 4, Landesinstitut für Schule, Bremen, S. 22f.

Obolenski, A. / Meyer, H. (2003) (Hrsg.). Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Peter-Koop, A. / Prediger, S. (2005). Dimensionen, Perspektiven und Projekte mathematikdidaktischer Handlungsforschung, in: Eckert, Ela / Fichten, Wolfgang (Hrsg.): Schulbegleitforschung: Erwartungen – Ergebnisse - Wirkungen, Münster: Waxmann, Sammelband in Vorbereitung.

Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practitioner, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SCHULFORSCHUNG IN BREMEN – HANDLUNGS- UND SCHULFORSCHUNG IN ANDEREN PROJEKTEN DES SENATORS FÜR BIL- DUNG

Wolfram Sailer

Schulbegleitforschung gibt es inzwischen seit fast fünfzehn Jahren. Sie ist ein Handlungsforschungsprogramm, das klare Strukturen aufweist. Teams bewerben sich auf thematische Ausschreibungen hin. Sie entwickeln gemeinsam mit ihren wissenschaftlichen Begleiterinnen und Begleitern Forschungsfragen. Dabei wie auch bei ihrem weiteren Forschungsprozess werden sie durch Mitglieder des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung beraten und unterstützt. Im Laufe ihres in der Regel dreijährigen Forschungsprozesses werden den Teams Fortbildungen und Qualifizierungen unterschiedlicher Art angeboten. Sie sind aufgefordert, Zwischenberichte und Ausstellungen zu erstellen. Sie vertreten ihren Forschungsprozess und die dabei ggf. entstehenden Produkte an der eigenen und an anderen Schulen. Sie verfassen am Ende ihres Forschungsprozesses einen Abschlussbericht und sorgen für den Transfer der Ergebnisse an der eigenen und anderen Schulen.

Im Projektverlauf, der immer wieder Austausch zwischen den beteiligten Teams und die Herstellung einer Öffentlichkeit der Forschenden vorsieht, lässt sich in allen Bereichen Vielfalt festhalten: die Schulen reichen von der Grundschule bis zur Berufsschule, die Teams von kleinen Forschungsteams bis zu Verbänden zwischen mehreren Schulen, die Art der Forschung von empirischen Forschungsprozessen, die durch die Universität induziert wurden, bis hin zur Entwicklung von Diagnoseprogrammen und Handbüchern. Die Forschungsprojekte sind – wie es sich für Handlungsforschung ‚gehört‘ – zugleich Schulentwicklungsprojekte und Qualifizierungsmaßnahmen für alle Beteiligten.

Eine Stärke von Schulbegleitforschung liegt in der klaren Struktur der Unterstützungssysteme und Anforderungen bei gleichzeitiger hoher Autonomie der Forschungsteams; daraus erklärt sich auch die große Zufriedenheit von Forschungsteams mit der Begleitung des Forschungsprozesses.

In Bremen gibt es meines Wissens kein anderes Schulentwicklungsprojekt mit vergleichbarer Dimension, Laufzeit oder ähnlicher Strukturiertheit. Dennoch gibt es in den letzten Jahren einige weitere Projekte, die in mancherlei Hinsicht Ähnlichkeiten mit Schulbegleitforschung aufweisen. Wir wollen sie kurz darstellen und beleuchten, um zu prüfen, was wir von ihnen lernen können, und auszuloten, wo Kooperationen und Anschlüsse denkbar und sinnvoll sind. Dabei beruhen die Informationen über die Projekte im wesentlichen auf Daten, die ich Konzeptpapieren entnommen habe. Sie sind größtenteils erst im vergangenen oder diesem Jahr begonnen worden und es gibt noch vergleichsweise wenig Erfahrungen mit dem praktischen Ablauf.

QVP: Qualitätsverbesserungsprozess

In Zusammenarbeit mit der Stiftung der Deutschen Wirtschaft für Qualität und Kooperation arbeiten seit etwa zwei Jahren einige Bremer Schulen daran, in einem Qualitätsverbesserungsprozess (QVP) die Schritte von der Formulierung eines Schulprogramms mit vereinbarten Zielen über die Überprüfung des schulischen Leistungsspektrums bis hin zu den notwendigen Veränderungen zu gehen.

PISA hat gezeigt, dass Schulen Instrumente brauchen, um ihre Leistung überprüfen und bewerten zu können. Schulen müssen in der Lage sein, Entwicklungen zur Qualitätsverbesserung einzuleiten. Dabei gibt es externe Unterstützung durch die Wirtschaft.

In Bremen wurden drei Qualitätsregionen mit je einer Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule und einem Gymnasium als Benchmark-Schulen eingerichtet. Die 15 Benchmark-Schulen sollen den eigenen Qualitätsverbesserungsprozess steuern und 45 anderen Schulen in der Region als Berater und Coach dienen. Das Programm ist auf vier Jahre angelegt. Zunächst werden die Benchmark-Schulen zwei Jahre lang für den Qualitätsverbesserungsprozess qualifiziert und für die Kooperation mit dem Partnerunternehmen und die Teamfähigkeit mit internen und externen Partnern geschult. In der abschließenden zweijährigen Erweiterungsphase werden die Ergebnisse des bisherigen Qualitätsverbesserungsprozesses als Handreichungen für Dritte aufbereitet. Die Teams bestehen aus der Schulleitung und 10 – 15 % des Kollegiums sowie Beteiligten aus der Wirtschaft und aus den Regionalschulen.

Dabei werden Schulungen durch die Stiftung der deutschen Wirtschaft durchgeführt. Eigene Forschungsprozesse sind nicht vorgesehen. Das Paradigma, an dem sich dieses Projekt orientiert, ist Organisationsentwicklung in einem Unternehmen. Um die Voraussetzungen für den Qualitätsverbesserungsprozess zu schaffen, ist ein Analyse- und Bewertungsinstrument für die interne Evaluation notwendig, in dessen Aufbau und Anwendung die Schulen auf Workshops eingearbeitet werden. Zugleich wird ein Netzwerk von Unternehmen in der Region aufgebaut, das die Schulen im Qualitätsverbesserungsprozess begleitet und durch unternehmerisches Know-how unterstützt.

In der Erweiterungsphase übernimmt die Benchmarkschule die Verantwortung für drei Satellitenschulen – sie soll als Berater und Coach fungieren. Das Ziel ist es, einen auf Dauer angelegten Qualitätsverbesserungsprozess in Gang zu setzen, den die Schulen am Ende selbstständig durchführen sollen. Schulen sollen dadurch selbstständiger, unternehmerischer und verantwortlicher für ihr Leis-

tungsspektrum werden. Unternehmerische Arbeitsweisen sollen durch die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen an die Schulen transferiert werden, unternehmerisches Denken und Handeln in der Schule breiter verankert werden.

Schulbegleitforschung arbeitet bekanntermaßen mit einem völlig anderen Paradigma: dem von Forschung und Wissenschaft. Sicher ist es hilfreich, auch von anderen Standpunkten her auf Schule zu schauen. Allerdings setzt dieses Programm nicht an den vorhandenen Forschungskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern an, sondern implementiert Kompetenzen aus dem Bereich der Wirtschaft, ohne umgekehrt aus dem pädagogischen Bereich ähnliche Lernmöglichkeiten systematisch bereit zu halten. Gerade die Reversibilität der Beziehungen, der Austausch von Erfahrungen und die wechselseitige Nutzung der unterschiedlichen Kompetenzen und Verbindungen, die die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in Schulbegleitforschungsteams ermöglicht, gehört zu den strukturellen Stärken des Programms. Allerdings kann ich mir gut vorstellen, dass die bei QVP verankerten Transferprozesse in andere ‚Satellitenschulen‘ für die Benchmarking-schulen noch einmal einen substantiellen Schritt nach vorne bedeuten – obwohl ich die Wirkung in die andere Richtung eher für gering halte.

LIT - Lehrer im Team/Qualitätsentwicklung im Team

Bei LIT handelt es sich um ein Schulförderprogramm der Robert-Bosch-Stiftung zum Zweck der Unterrichtsentwicklung. Die Qualität des Unterrichts an Schulen soll durch den Aufbau einer wirk-samen Teamarbeit im Kollegium nachhaltig verbessert werden. In einer Pilotphase werden in zwei Regionalverbänden je fünf bis acht Projektschulen beteiligt. Einer dieser Regionalverbände befindet sich in Bremen.

Voraussetzung für ein erfolgreiches Vorgehen sei ein hochkooperatives Klima im Kollegium sowie eine effiziente und zugleich visionäre Schulleitung. Die Stiftung stellt Hospitationsschulen, die ersten Adressen von Reformpädagogik in Deutschland, die von den Projektschulen besucht werden können und ihnen Vorbild und Orientierung für ihre Veränderungsprozesse sein sollen. Diese werden für ihre Hospitationsbereitschaft kompensiert. Auch Schulberater, die im Tandem arbeiten, und Evaluationskapazitäten werden von der Stiftung eingebracht.

Dabei zielt die Fortbildung auf 5 – 8 Schulleiter aus jedem Regionalverbund. In Fallbesprechungsgruppen und durch wechselseitige Schulbesuche sollen

sie sich in den drei Jahren, die das Projekt läuft, weiter entwickeln. Für jeden Regionalverbund fallen Kosten in Höhe von 500.000 an. Gütekriterium für Erfolg ist die Verbesserung des Unterrichts. Die Schulauswahl soll durch gezielte Ansprache und Konkurrenz erfolgen, der Schwerpunkt liegt auf der Sekundarstufe I.

Für die Klärung der Ziele werden Schulberater eingesetzt, die auch die Planungsgruppe unterstützen sollen. Als Evaluationsinstrument findet die Evaluation des DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) Verwendung.

Im 1. Jahr, der Sondierungsphase, geht es um Bewerbung, Klärung und Planung. Im 2. und 3. Jahr werden die geplanten Maßnahmen umgesetzt. Am Ende des 3. Jahres finden die Evaluationen statt und im 4. Jahr dreht sich alles um die Aufgaben als Multiplikatoren. In einem Gesprächskreis der Schulaufsicht werden die Erfahrungen begleitet.

Schulentwicklungsprogramme setzen entweder beim ‚System Schule‘ oder beim einzelnen Lehrer oder bei einem Thema (SINUS; Demokratisch Handeln etc.) an. Bei der Schulentwicklung gibt es drei entscheidende Schwachstellen: 1. fehlende Kooperation im Lehrerkollegium, 2. die mangelnde Führung durch zu wenig professionelle Schulleiter und 3. fehlende Unterstützung durch Schulaufsicht.

Die Kombination von internem und externem Ansatzpunkt, d.h. von Veränderungsinteresse in der Schule kombiniert mit Erfahrung von best practice – Schulen und Unterstützung von außen verspricht wahrscheinlich gute Erfolge für Schulentwicklung.

Im Unterschied zu Schulbegleitforschung, die zwar immer auch die Einbeziehung und Beteiligung von Schulleitungen vorsieht, aber den Schwerpunkt der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in die Hände von durch wissenschaftliche Begleitungen unterstützte Teams von Lehrerinnen und Lehrern legt, scheint mir bei diesem Programm die Gefahr zu bestehen, zu stark auf die Leitungsebene von Schule abzielen. Ganz sicher haben Schulleitungen eine zentrale Funktion für Schulentwicklung. Ihre anderen Aufgaben beschränken jedoch häufig die Möglichkeiten, dabei eine Avantgardeposition einzunehmen.

sinus transfer – ein Programm zur mehrstufigen Dissemination und flächendeckenden Ausbreitung eines Programms zur Steigerung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

Als Ergebnis des flächendeckenden BLK-Modellversuchs SINUS, der in der Sekundarstufe I angesiedelt war, ist sinus transfer als auf die Grundschule abzielendes Programm anzusehen. Die Aufgaben in der Grundschule sind in besonderer Weise

anzugehen. Begründungen für sinus finden sich in allen internationalen Vergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU, PIRLS).

Zu den besonderen Schwerpunkten von sinus transfer gehört die Förderung von Schülern mit erheblichen Leistungsschwächen, aber auch das Entdecken und Fördern von Spitzengruppen. Dabei wird dem Umgang mit Heterogenität besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Lehrerinnen und Lehrer werden ermuntert und unterstützt, ihre Unterrichtsformen zu erweitern. Die soziale Kopplung, die starke Bindung von Schulerfolg an die soziale Herkunft, soll durch sinus transfer bearbeitet werden. Dabei geraten vor allem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ins Blickfeld.

Die Stichwörter Diagnose und Prognose markieren ein wichtiges Problemfeld im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Die durch die bremische Schulorganisation aufgegebene Schnittstelle, die in der Regel nach der 4. Klasse ist, nach dem Übergang auf sogenannte weiterführende Schulen, soll durch sinus transfer bearbeitet werden.

Dabei entwickeln Lehrkräfte gemeinsam und problemorientiert ihren Unterricht, tauschen ihre Erfahrungen aus und geben sie an andere Schulen weiter. Sinus transfer versteht sich als Qualitätsentwicklungs- und Professionalisierungsprogramm.

Gegenüber dem vorhergehenden SINUS-Programm soll es mehr Strukturen und mehr Führung geben. Diese kurze Andeutung verweist auf die Problematik vieler Modellversuche. Bis die notwendigen Kooperationsstrukturen aufgebaut und die Aufgaben allen Beteiligten hinreichend klar sind, ist in der Regel bereits ein großer Teil der Projektzeit abgelaufen. Durch eine fünfjährige Laufzeit und die Möglichkeit der einzelnen Schulen, aus zehn Modulen mit Themen wie „Gute Aufgaben“, „Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern“, „Lernen begleiten – Lernerfolg beurteilen“ vier Module auszuwählen, wird versucht, dem entgegen zu wirken und auf die Gegebenheiten in den einzelnen Schulen und Lehrkräfteteams einzugehen. Zwar bietet sinus transfer nicht die Freiheit von Schulbegleitforschung, in einem vorgegebenen Forschungsschwerpunkt ein Thema zu wählen, aber immerhin die Möglichkeit der Wahl. Der Zuwachs an Autonomie führt in der Regel auch zu einem Zuwachs an Selbstverantwortung.

SMS – Schule macht sich stark

Das erklärte Ziel von SMS ist die Reduzierung der sozialen und ethnischen Disparitäten, die in Bremen nach PISA auffällig hoch sind. An fünf Schulen der Sekundarstufe I, die sich sowohl von den äußeren

Bedingungen als auch von den inneren Strukturen her in kritischer Lage befinden, werden über einen Zeitraum von 4 Jahren zielgerichtet Möglichkeiten systematischer interner Qualitätsentwicklung durchgeführt. Es gibt neben der sogenannten Treatment-gruppe von fünf Schulen eine Kontrollgruppe von sechs Schulen.

Das Ziel ist die Verbesserung des Unterrichts, v.a. der Basiskompetenzen und der Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Dabei wird besonderer Wert auf die Kooperation mit Betrieben im Stadtteil gelegt. Schwerpunktmäßig wird der output evaluiert – dazu werden sowohl Zahl und Art von Abschlüssen wie auch die Anzahl von Gewalttaten gerechnet.

Ausgangspunkt ist der Besuch externer Schulentwicklungsberaterinnen und Schulentwicklungsberater zur Klärung der Ausgangslage und zur Beratung des Antragsverfahrens. In extern durchgeführten empirischen Untersuchungen wird die Lernausgangslage und die Lernentwicklung in mehreren Phasen der Förderung (Kl. 5, 7 und 9) evaluiert. Wenn die Schule dies wünscht, wird sie durch ein Schulentwicklerteam begleitet. Durch maßgeschneiderte, systematische Fortbildungsprogramme, die auf die Bedarfe der Schule im Rahmen ihrer Planung abgestimmt werden, werden die Lehrerinnen und Lehrer geschult. Wenn gewünscht, wird ein Coaching der Schulleitung durchgeführt. Zu Partnerschulen mit passenden ‚Best Practice‘ Modellen wird Kontakt aufgebaut. Eine erste Zwischenevaluation findet nach 2 Jahren statt. Pro Schule werden vier zusätzliche ‚Innovationsstunden‘ für Planung, Koordination und Evaluation der Prozesse vergeben. In einem Kontrakt werden Verpflichtungen der Behörde und der Schule festgehalten.

In vielen Punkten greift das Bremische Modell SMS Strukturen auf, die LIT ebenfalls aufweist. Auch bei diesem Programm wird mir nicht klar, wie die Schulgemeinde in breiterer Form an den Schulentwicklungsprozessen beteiligt wird.

Was kann Schulbegleitforschung von anderen existierenden Projekten der Schulentwicklung lernen und wie könnte eine Zusammenarbeit aussehen?

Schulbegleitforschung ist unter den vorgestellten Programmen, die lediglich eine Auswahl darstellen, das Programm mit der längsten Laufzeit und den klarsten Strukturen. Die Erfahrungen der nun bald fünfzehnjährigen Forschungs- und Entwicklungstätigkeit, der kritischen Freunde von innen und außen, der Überlebenskämpfe gegen eine Schulbehörde, die zunächst wohlwollend, in den letzten Jahren allerdings mit aufgabenkritischem und zu-

nehmend auf die Ressourcen neidischem Blick auf Schulbegleitforschung geschaut hat, all diese Dinge haben aus Schulbegleitforschung ein Flaggschiff der Schulentwicklung in Bremen gemacht.

Schulbegleitforschung verfügt über spezifische Kompetenzen, die sie für andere Bereiche von Schulentwicklung interessant machen. Schulbegleitforschung organisiert regelmäßige Treffen der beteiligten und anderer interessierter schulforschenden Lehrkräfte und stellt so eine Öffentlichkeit her, die für die Professionalisierung in diesem Bereich eine wichtige Rolle spielt. Auf den FOREN Schulbegleitforschung organisieren wir jährlich für alle Beteiligten Fortbildungsangebote aus unseren eigenen Reihen, die zu einer bedeutsamen persönlichen Qualifizierung der Schulbegleitforschenden führen. In diesem Jahr unternehmen wir zum ersten Mal den Versuch, diese Fortbildungsangebote wie auch das gesamte FORUM für die in Modellversuchen engagieren Lehrerinnen und Lehrer zu öffnen. Dies wäre auch für alle anderen in Schulentwicklungsprojekten engagierte Lehrkräfte denkbar. So ließe sich eine Akademie für Handlungsforschung entwickeln, die hier im Lande Bremen vor Ort die notwendige Unterstützung für Schulentwicklungsprozesse bereit hielte.

Zu einer Akademie gehört das entsprechende Schrifttum. Schulbegleitforschung verfügt über eingeführte Publikationsreihen – inzwischen mehr als 100 einheitlich gestaltete Endberichte, ein jährlicher Wegweiser und ein Jahrbuch, das mittlerweile im sechsten Jahr erscheint. Auch diese Reihen könnte Schulbegleitforschung für andere Projekte bereit stellen. Ähnliches gilt für den gut entwickelten Internetauftritt von Schulbegleitforschung.

Ein unschätzbare Wert stellen die gut funktionierenden Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulen, Forschenden an der Universität, Fortbildenden und Schulentwickelnden am LIS und einigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schulbehörde dar. Das in jahrelanger Zusammenarbeit erworbene Vertrauen ist häufig die Basis gelungener Kooperation und die beste Grundlage für innovative Arbeit. Schulbegleitforschung eignet sich daher in besonderer Weise als Grundgerüst für ein Zentrum für Innovation an Bremer Schulen. Die Verbindung zu und wechselseitige Unterstützung mit den anderen Qualitätsprojekten sollte auf gleicher Augenhöhe geklärt werden – ich bin überzeugt, sowohl QVP, SMS, LIT und die Modellversuche als umgekehrt auch Schulbegleitforschung könnten von den entstehenden Synergien viel profitieren. Eines scheint mir aber klar: Ein solches Zentrum kann nicht in der Behörde angesiedelt sein – die Qualitätsabteilung des LIS scheint mir der

rechte Ort der organisatorischen Anbindung. Der Bezug aller Schulforschungs- und Schulentwicklungsprojekte zur Universität und v.a. zum dortigen sich konstituierenden Zentrum für Lehrerbildung sollte organisatorisch geklärt werden. Gerade die heutige Zeit der Rückbesinnung der schulrelevanten Studiengänge, die sich im Moment ja zu BA/MA-Studiengängen umstrukturieren, auf den zukünftigen Arbeitsplatz ihrer Absolventinnen und Absolventen ist günstig für neue Kooperationen. Schulbegleitforschung und die anderen Qualitätsprojekte stellen ideale Praktikumsplätze für Schulpraktikantinnen und –praktikanten dar, gerade wenn diese nicht mehr in einem geschlossenen Halbjahr an die Schule gehen, sondern diese Zeit auf mehrere Praktika verteilen.¹⁶ Eine Werkstatt für Schulbegleitforschung, die in enger Kooperation mit der Grundschulwerkstatt und der Reformpädagogischen Werkstatt Sekundarstufe I arbeitet, und die Vermittlung von Praktika, die Kooperation zwischen studentischen Arbeitsgruppen und schulischen Forschungs- und Entwicklungsteams übernimmt, die Entstehung von Magister-, Diplom- und Doktorarbeiten betreut, sowie die Vermittlung von Praxislehrkräften in die Seminare der Universität und viele andere Aufgaben leistet, würde dazu beitragen.

»Jeder Lehrer muss ein Forscher sein«, zitiert Reinhard Kahl in einem Zeit-Artikel zu Finnlands Schulen Matti Meri, »der das Lernen der Kinder begreift und die Arbeit in der Schule analysiert.« Mit einer Öffnung von Schulbegleitforschung für die anderen Schulentwicklungsprojekte können wir dazu beitragen, diese Forschungsprozesse auf eine solide, breite Basis zu stellen.

¹⁶ Man vergleiche zu diesem Thema den vorhergehenden Beitrag von Susanne Prediger, Schulbegleitforschung in der universitären Lehrerbildung – darf's ein bisschen mehr sein?, in diesem Jahrbuch.

KURSÜBERGREIFENDE KOEDUKATIONS- ORIENTIERTE PROJEKTE (MUSIK/ PSYCHOLOGIE) IN DER SEKUNDARSTUFE II

Ulli Sittermann

Schulbegleitforschungsprojekt 89

„Kursübergreifende koedukationsorientierte Projekte (Musik/ Psychologie) in der Sekundarstufe II“
Ortrud Staudé; Dr. Klaus Berger (Schulzentrum Kurt-Schumacher-Allee, Gymnasiale Oberstufe)

Methodenkompetenz...

Seit dem Schuljahr 2004/05 ist im Land Bremen flächendeckend in der Gymnasialen Oberstufe (GyO) die sogenannte ‚Profiloberstufe‘ eingeführt worden. Als Profil gestaltendes Element dient die Fächer kombinierende Schwerpunktsetzung mit einem fünfständigen Leistungskurs und zwei dreistündigen Grundkursen, die eine Lerngruppe vom 11. – 13. Jahrgang gemeinsam zu durchlaufen hat. Darüber hinaus ist im 11. Jahrgang ein Angebot für zweistündigen Methodenunterricht ebenso verbindlich geworden wie im 12. Jg. fächerübergreifende Projekte zu gestalten sind. Zu beiden genannten Vorhaben wurden von Teams der Schulbegleitforschung Pionierprojekte entwickelt. Dazu haben wir bereits im ‚Jahrbuch 2004‘ das Schulbegleitforschungsprojekt Nr. 121 „Orientieren – Auswählen – Kompensieren – Fordern – ein Unterrichtsmodell für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe“ vorgestellt, das in der gymnasialen Oberstufe am Schulzentrum Alwin-Lonke-Straße durchgeführt worden ist. Kern des Vorhabens ist die bewusste Förderung von grundlegender Methodenkompetenz. Hierzu wird vom Umgang mit Texten, von Rechercheprinzipien und Anforderungen an die Referaterstellung über Kreativitätstechniken bis hin zu Präsentationsmethoden ein breit gefasstes Spektrum angeboten, das jeweils fachspezifisch ergänzt werden kann. Die Ausführungen des Endberichts bestechen durch konzeptionelle Klarheit, methodische Vielfalt und reflektierte Praxisauswertung - und haben bereits zahlreiche Rezipienten¹⁷ in der bremischen gymnasialen Oberstufe gefunden.

... und exemplarische Projektentwicklung

Dieselben Maßstäbe dürfen auch an das Schulbegleitforschungsprojekt Nr. 89 zur Entwicklung ‚kursübergreifender Projekte‘ in der GyO angelegt werden. Über die Fachspezifika Musik/Psychologie darf hier getrost ‚hinweggelesen‘ werden und auf Aspekte der Koedukationsbetrachtung wird in dieser Rezension verzichtet; allerdings dürfen wir daran Interessierte auf die entsprechenden Berichtsschnitte verweisen.

Der Endbericht zeichnet sich primär dadurch aus, dass zwecks Fehlerreduzierung das A und O gelin-

¹⁷ Aus Gründen der Vereinfachung wird in dieser Rezension auf die weibliche Sprachform verzichtet.

gender Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern auch in der gymnasialen Oberstufe die produktive Lösung der folgenden, immer wiederkehrenden Probleme und Schwierigkeiten gefordert ist:

- Die Projektplanung oder das Projektmanagement bedürfen konzentrierter Aufmerksamkeit, weil nach gängiger Erfahrung hierbei vieles ‚aus dem Ruder läuft‘.
- Als großer Stolperstein erweist sich die Zeitplanung, die gemeinhin von den Lernenden unterschätzt und vernachlässigt wird.
- Als ähnliche Problematik offenbart sich die Motivationslage der Lernenden, denn viele Schülerinnen und Schüler dosieren ihre Anstrengungsbereitschaft in längerfristiger Projektarbeit eher unter ‚taktischen‘ Gesichtspunkten.
- Eine weitere Hürde stellt die mangelnde Verzahnung von Individualergebnissen im Prozess und bei der Präsentation von Resultaten einer Gruppenarbeit dar.
- Der Ertrag von Projektarbeit ist an messbaren, von Beginn an offen gelegten Beurteilungskriterien auszurichten.
- Das Ziel, auch als Instanz qualifizierter Vorbereitung auf Studium und Beruf, die Selbstorganisation und Eigenverantwortung der Lernenden im Projektunterricht zu fördern und weiter zu entwickeln, bleibt stets im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

Forschungsansätze

Da es dem Schulbegleitforschungsteam nicht vergönnt war, eine kontinuierliche (sondern leider nur temporäre) wissenschaftliche Begleitung zu erhalten, hat es selbstständig seine Forschungsziele auf unterrichtspraktische Veränderungen der Projektarbeit fokussiert. Ausgehend von der Definition eines Projekts, - ein inhaltlich-thematisch einmaliges, zeitlich befristetes Vorhaben, in dem Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt Inhalte, Formen und Resultate des Lernens organisieren -, sollte der Weg dorthin in folgenden Etappen beschriftet werden:

Vorrangig war das doppelte Interesse, Unterrichtsformen zu erproben, die den Lernenden mehr Eigeninitiative und -verantwortung und den Lehrenden weniger Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen sowie weniger Korrekturen abverlangen.

Es erwuchs ein Bedürfnis nach mehr Kompetenz, um vor allem theoretisch-reflektierende Gruppenarbeitsphasen zufriedenstellend begleiten zu können und den Ertrag der Projektarbeit messbar zu verbessern.

Leitmotivisch resultierte daraus die Fragestellung nach Entwicklung, Einübung und Evaluation geeigneter Methoden und Routinen für die Durchfüh-

rung von fächerübergreifender und fachspezifischer Projektarbeit in großen Schülergruppen (Gruppenarbeit, Plenum, Präsentationsumfang).

Die dazu erforderlichen Instrumentarien wurden insbesondere unter den Gesichtspunkten der Handhabbar- und Zweckmäßigkeit sowie der Arbeitsbelastung entwickelt und erprobt.

Erste Praxisergebnisse

Die frühen Praxisverläufe förderten zunächst missliche - oder vielleicht doch eher normale - Zwischenergebnisse zutage. Typische erste Effekte freieren Arbeitens führten bei den Schülern zwar zu einem verbesserten Kursklima, aber die Qualität der Produkte ließ deutlich zu wünschen übrig. Überwiegend handelte es sich dabei um in letzter Minute eiligst zusammen geschusterte Sammlungen mehr oder weniger zufällig gefundener Quellentexte. Auch der kritische Reflexionsgrad und begründete eigene Stellungnahmen waren oftmals gering ausgeprägt. Erkennbar blieb die Zeiteinteilung der Schüler ebenso unbefriedigend wie die wechselseitige Kenntnisnahme von den Arbeitsanteilen der übrigen Gruppenmitglieder. Bei den Lehrkräften verdichtete sich der Eindruck, dass nicht der gesamte Arbeitsprozess in die Hände der Schüler gelegt werden kann. Zwar beharrten die Schüler auf dem Angebot der Selbstständigkeit, sie waren zugleich aber nicht willens, ihre defizitären Arbeitsweisen zu ändern. Es fiel den Lehrkräften in diesem Stadium durchaus nicht leicht wahrzunehmen, dass die Beratung nicht in erster Linie auf inhaltliche Klärungen zu beziehen war, sondern auf die Lernstrategien der Schüler.

Daraus resultierten folgende konkrete Fragestellungen:

Wie kann sichergestellt werden, dass Gruppenarbeiten im Rahmen einer zeitlich notwendigen Einteilung keine bloße Sammlung von Einzelarbeiten sind?

Wann können bzw. sollten Gruppen intervenierend beraten werden?

Wie können Schüler zu sinnvollen eigenständigen Fragen bei der Arbeit mit Quellen und Informationen angeregt werden?

Weitere Konsequenz - Projektmanagement und Meilenstein-Konzept

Auf der Basis von Empfehlungen, die in der Fachliteratur zur Handlungsforschung in praktisch erprobter Weise bereitgehalten werden, bewegte sich die Arbeitsweise der Lehrkräfte fortan im Rhythmus Aktion – Beobachtung – Reflexion – Kompetenzerweiterung/ neue Ideen – Aktion. Eine erste Schlussfolgerung bezog sich auf die Einführung eines Pro-

jektmanagements, das - als Prozessbegleitung verstanden – eine inhaltliche und zeitliche Struktur schuf, innerhalb derer Qualitätsanforderungen vermittelt und überprüft werden und die Schüler sich ansonsten frei bewegen können. Diese Begleitung im Prozess von Gruppenarbeit in Projekten erlaubt intervenierende Unterstützung der Schüler, ohne diesen die Verantwortung aus den Händen zu nehmen.

Der Arbeitsprozess, ausgerichtet nach Prinzipien des Projektmanagements, ist danach als Meilenstein-Konzept in einzelne Schritte zerlegt und nach folgenden Abschnitten unterschieden worden:

- Festlegung des Projektthemas
- Gruppenbildung und Themenfindung
- Entwicklung vorläufiger Fragestellungen
- Entwurf eines Arbeitsplans, eines Zeitplans und jeweiliger Aufgabenstellung
- Informationsbeschaffung
- Auswertung von Quellen
- Diskussion der Ergebnisse in der Gruppe mit Gewichtung/Zusammenführung
- Erarbeitung eines zusammenhängenden Textes
- Präsentation der Ergebnisse
- Reflektion der Resultate im Projektzusammenhang
- Benotung

Die Arbeitsschritte Nr. 2 bis 8 werden als jeweilige Anforderung an die Arbeitsgruppen gestellt und mit einem Termin versehen, bis zu dem ein jeder Arbeitsschritt abgeschlossen sein muss. Der jeweilige Meilenstein fordert ein in der Regel schriftliches Resultat, das zeitgerecht abgegeben und auch benotet wird. Die Benotung geht in die Halbjahreszensur ein. Diese im Schulbegleitforschungsvorhaben dokumentierte Vorgehensweise hat sich, auch in fachspezifischer Modifikation, bewährt. Die dafür eingesetzten Beurteilungsmaßstäbe sind im Anhang des Endberichts gut nachvollziehbar beigefügt und können als Praxisanregung rezipiert werden.

Zwischenbilanz

Längere Erfahrung hat gezeigt, dass diese Vorgehensweise die Arbeit der Schülergruppen deutlich strukturiert und ihnen geholfen hat, die Anforderungen stärker zu beachten und sie zeitgerecht zu bewältigen, auch wenn es nicht immer gelungen ist, Terminzwänge zu mildern. Zur Durchsetzung des Zeitplans hat sich ein ‚Vertrag auf Gegenseitigkeit‘ als hilfreich erwiesen – mit strenger Wächterfunktion der Lehrkräfte. Darüber hinaus gibt die Prozessbegleitung den Lehrenden tiefere Einblicke in die personale Arbeitsweise und den jeweiligen Stand der Gruppenarbeit. In der Folge tritt klarer

hervor, wann Einzelne oder eine Gruppe welche Art der Unterstützung benötigen. Allerdings muss ohne Beschönigung hervorgehoben werden, dass die ‚Verlaufslogik‘ eines Projektunterrichts noch zahlreiche Knackpunkte enthält, die auch vom Schulbegleitforschungsteam einer näheren Betrachtung mit kritischer Bilanz unterzogen worden sind.

Die sensiblen Stellen eines Projektverlaufs

Entlang der Gliederung des Meilenstein-Konzepts werden einige Beispiele beleuchtet, die erfahrungsgemäß für Erfolg oder Misserfolg von Phasen eines Projekts und dessen Gesamtergebnis mitentscheidend sind.

Festlegung des Projektthemas

Grundlegend für jede Projektarbeit ist die Identifikation der Schüler mit dem Thema. Wenn sich das Projektthema nicht durch Setzung aus dem vorhergehenden Unterricht ableitet, sollte das Oberthema des Projekts gemeinsam mit den Schülern entwickelt werden. Metaplantechniken zur Ideensammlung, Meinungsbildung und abschließende Entscheidung bieten sich an. Hierbei gesparte Zeit ist an falscher Stelle gespart. Der Themenfindungsprozess ist gemeinhin das Einstiegsszenario für die Identifikation mit dem zentralen Thema, denn in dieser Phase wird Bedeutsames ausgehandelt, in der die Schülerinnen und Schüler Fragen entdecken, Neugier entwickeln und subjektiv wesentliche Lernkontexte aufbauen (können).

Entwicklung einer vorläufigen Fragestellung

Schülerinnen und Schüler tauschen zunächst ihr Vorwissen und Interesse am Thema aus, um zu einer vorläufigen Fragestellung zu gelangen. Oftmals geht diese aber nicht über ein eher schmales Informationsbedürfnis hinaus und schlägt sich zu häufig in einem systematischen Artikel allenfalls zu einem Begriff nieder. Weiter gehende, vertiefende Fragen, die erst im Erarbeitungsprozess entstehen (können) und als Suchprozess im Sinne wissenschaftspropädeutischen Arbeitens erwünscht sind, bedürfen daher der nachhaltigen Impulse durch die Lehrenden. Grundlegend ergeben sich Fragestellungen aus Theorien, Interessen, Neugierde und Beobachtungen. Wenn jedoch von Schülerinnen und Schülern kein eigenes, forschend entdeckendes Erkenntnisinteresse formuliert wird, so werden am Ende auch keine qualitativ angemessenen Bewertungen über Ergebnisse abgegeben. Solche werden aber v.a. auf der Anforderungsebene III in Klausuren und nach den Abiturprüfungsrichtlinien verlangt. Folglich kommt diesem Abschnitt der Gruppenarbeit in der GyO hohe Bedeutung zu, denn gemeinhin bietet

der vorherrschende Frontalunterricht für diesen Kompetenzerwerb kaum Raum. Es bedurfte aus der Sicht der Lehrenden eines längeren Weges differenzierter Interventionen, so dass sich erst nach dem Verlauf mehrerer Projektphasen ein Kompetenzzuwachs bei den Schülern herauszubilden begann.

Entwurf von Arbeits- und Zeitplan und einer Aufgabenstellung

Bestimmte Aufgaben festzulegen, zu verteilen und Zeitpläne zu erstellen, all das bereitete den Schülern in jeweiligen Arbeitsgruppen vordergründig keine Probleme. Die Schwierigkeiten aber folgten auf dem Fuße, wenn es darum ging, diese Pläne einzuhalten, vor allem aber sich gegenseitig bei Nichteinhaltung selbst gesetzter Termine und Arbeitsergebnisse zur Verantwortung zu ziehen. Diese erwiesen sich im Verlauf des Schulbegleitforschungsvorhabens zweifelsfrei als ‚hoch sensible Stellen‘ und stellten in fast jedem neuen Projekt einen ‚Dauerbrenner‘ dar. Es sind bestimmte Rollenerwartungen und Schülersolidaritäten, die einer produktiven Auseinandersetzung um nicht erbrachte Leistungen entgegenstehen. So war es ein weiter Weg bis zur nüchternen Erkenntnis, dass auch kurzfristige Konfliktmoderation und intensive Vertrauensarbeit der Lehrenden nur beschränkte Einflussmöglichkeiten auf die Arbeitsintensität der Schüler zeigten, wenn deren Selbstverständnis und spezifische Einstellung zur Schule dem entgegenstehen, wenn sie also nicht bereit sind, die ‚Herausforderungen an ihr Selbst-lernkonzept‘ so zu akzeptieren, wie sie in der Projektarbeit an sie gestellt sind.

Informationsbeschaffung und Quellenauswertung

In dieser Phase steht Einzelarbeit zunächst im Vordergrund und endet mit einem Meilenstein-Produkt sortierter und gewichteter Notizen. Die Schülerinnen und Schüler sind dadurch gezwungen, aufbereitete Informationen als Bericht an die übrigen Gruppenmitglieder abzugeben. Des Weiteren bietet sich hier eine erste Nahtstelle für die Lehrenden, den Informations- und Reflexionsgrad der Lernenden zu überprüfen, um Korrekturen vorzunehmen und Anstöße für befruchtende Weiterarbeit zu geben.

Ergebnisdiskussion in der Gruppe

In dieser Projektphase trat die Diskrepanz zwischen Quellenlage/-auswahl und Theoriebezug deutlich hervor. Schüler offenbarten Schwierigkeiten, über die Quellenauswertung zu einer wirklich inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Gruppenmitgliedern zu kommen. Hier ist pädagogische Kärrnerarbeit gefordert, um für Schüler einsichtig zu machen,

die Funde mit der Fragestellung, dem eigenen Vorverständnis und dem der Gruppenmitglieder zu vergleichen, damit Wertungen zu verbinden und wie diese Ergebnisse mit eigenen Interessen zu verbinden sind. Noch größere Probleme tun sich bei Schülern auf im Umgang mit Theorien, die notwendig sind, wenn es um Auswählen, Ordnen, Gewichten, Erklären und rational begründetes Handeln geht. Als hilfreich hat sich herausgestellt, wenn Schülern und Schüler über den Zugang zu ihren eigenen, immer vorhandenen subjektiven Theorien diese zum Gegenstand der Betrachtung machten, um sich dann dem Stand der wissenschaftlichen Theorien annähern zu können. Doch dieses bedarf höchst behutsamer Intervention der Lehrenden, damit zu frühe und ‚fremd wirkende‘ Theorieüberfrachtung nicht den Unwillen der Lernenden provoziert.

Erarbeitung eines zusammenhängenden Textes

Die ersten Projektergebnisse waren offensichtlich unbefriedigend, denn selten war es den Schülern gelungen, einen wirklich zusammenhängenden, ‚in einer Sprache‘ verfassten Text vorzulegen. Meistens war der Text am Inhaltsverzeichnis entlang als bloße Addition von Einzeldarstellungen mit Wiederholungen und mehr oder weniger ausgeprägten inhaltlichen Widersprüchen erkennbar. Qualitätsverbesserungen traten erst nach oftmaligen Interventionen ein.

Präsentation der Arbeitsprodukte

Die Präsentation ist für Schüler fast immer ein Ort der Identifikation mit ihrem Resultat, ein Ort der Selbstwirksamkeitserfahrung, wenn dazu auch das Feedback über die Wirkung der Präsentation auf die Zuhörenden gehört. Wichtig ist eine sorgfältige Dramaturgie der zeitlichen Länge – nie mehr als 20 Minuten - und Ansetzung sowie der Reihenfolge der Darbietungen. Damit keine Langeweile durch Wiederholungseffekte entsteht, ist auch auf die kreative Vielfalt in den Präsentationsformen Wert zu legen. So muss oft eine Power Point-Präsentation als misslungen kritisiert werden, weil sie dem vorrangigen Zweck zuwiderläuft, primär aus einem angemessenen Wechsel von kurz gefassten Leitfragen, inhaltlicher Impulsgebung, reflektierender Zwischenbilanz, fixierten Ergebnissen gestaltet zu sein. Als Instrument der Leistungsmessung hat sich ein nicht fachspezifisch verengter Kriterienkatalog zur Bewertung des schriftlichen Referats und der Präsentation - unter Einbeziehung von Beurteilungskriterien der mündlichen Abiturprüfung – sehr bewährt und kann dem Anhang des Endberichts entnommen werden.

Reflexion der Ergebnisse im Projektzusammenhang

Ebenfalls im Anhang des Endberichts dieses Schulbegleitforschungsvorhabens befindet sich ein Fragenkatalog, den alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Projektphase schriftlich zu beantworten, die Antworten dann in die jeweilige Arbeitsgruppe einzubringen und die unterschiedlichen Erfahrungen und Einschätzungen im Plenum vorzustellen haben. Hier hat sich ein Forum für Kritik, Anregungen und Änderungswünschen herausgebildet, das langfristig von Nutzen für die weitere, qualitativ verbesserte Arbeit in Projekten geworden ist.

Resümee

Der Projektendbericht offeriert zahlreiche weitere Anregungen, die sich für Interessierte lohnen, in die eigene Unterrichtspraxis aufgenommen zu werden. Hervorzuheben ist die Fülle an benannten und analysierten Gefahrenpunkten, die sich als Stolpersteine in der Projektarbeit erwiesen haben. Es ist das Verdienst des Schulbegleitforschungsteams, Ratschläge gegeben zu haben, die präventiv der Fehlervermeidung dienen und zugleich auch anregend für das Gestalten Erfolg versprechender Projektarbeit nützlich sind.

SCHULPROFILBILDUNG DURCH ARBEITSLEHRE

Jochen Behrendt

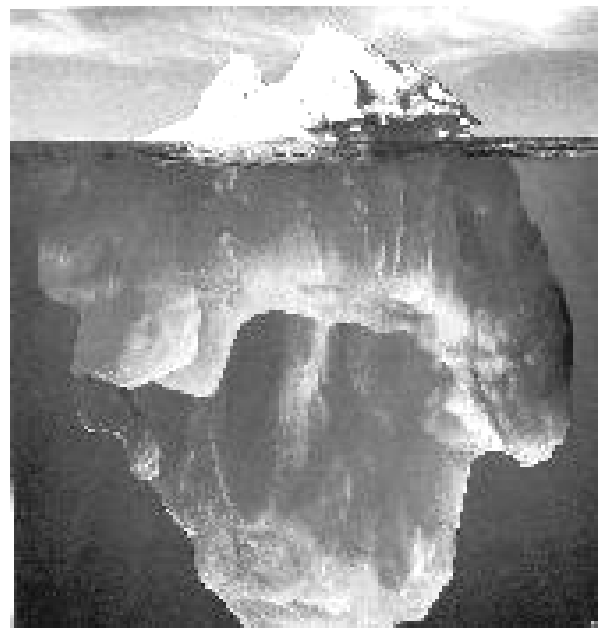
Schulbegleitforschungsprojekt 99

„Das AL-10 Projekt Lebensplanung im Lernfeld Arbeitslehre, das Eisbergmodell vom SZ Pestalozzi in Bremen“

Renate Drögemüller (Projektleitung), Martin Breyel, Edelgard Winkler, Ulrike Dreiskämper (SZ an der Pestalozzistraße, jetzt Integrierte Stadtteilschule Johann-Heinrich-Pestalozzi), Dr. Heike Ehrig (Universität Bremen), Dr. Jürgen Linke (Universität Bremen), Dr. Wolfram Sailer (Gesamtschule Bremen-Mitte/Universität Bremen)

Die Autorinnen und Autoren des Endberichtes 99 schreiben in der Reflexion zur Projektarbeit: „Am SZ an der Pestalozzistraße (jetzt Integrierte Stadtteilschule Johann-Heinrich-Pestalozzi) findet regelmäßig Schulbegleitforschung statt. ... Diese Schulbegleitforschungsprojekte haben die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse maßgeblich unterstützt bzw. in Gang gebracht“ (S. 29). Sie beziehen sich dabei auf die Projekte „Veränderung von Schule und Schulklima durch Schulöffnung“ (1994-97) und das oben angegebene (1998-2002). Beide sind im Kontext von zehn Jahren Entwicklungsarbeit an der Schule und eben speziell im Lernfeld Arbeitslehre der 10. Klassen zu sehen.

In diesem Lernfeld arbeiten die Schülerinnen und Schüler im Wahlpflichtbereich projektartig in heterogenen Gruppen mit Expertinnen und Experten aus den Bereichen Soziales, Wirtschaft, Politik und Schule. Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler besser zu befähigen, ihr Leben eigenverantwortlich zu planen und zu gestalten. Das Eisbergmodell soll die Gewichtung zeigen:



Über dem Wasser die Sachkompetenzen, der große Teil unter Wasser die Schlüsselqualifikationen in den Bereichen Eigenverantwortung und selbstständiges Arbeiten. Hier geht es vor allem um den Umgang mit außerschulischen Organisationsformen, um Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz oder auch um Empathie. Gerade die falsche Einschätzung der Alltagsrealität außerhalb des ‚Schonraumes‘ Schule führt bei Schülerinnen und Schülern immer wieder zu Problemen am Arbeitsplatz. Darüber hinaus wird oft Rückzug von Mädchen in die Familie oder Auflösung von Ausbildungsverhältnissen beobachtet. Vor diesem Hintergrund erfolgt bei den Projektangeboten eine starke Öffnung nach außen und eine sehr weite Fächerung.

Wie sieht das in der Praxis aus? Das Angebot im Schuljahr 2000/2001 umfasste z. B. 44 Kurse – die Mehrzahl von externen Veranstaltenden - aus den Bereichen Hauswirtschaft, Technisches Werken, Textilarbeit, Familie/Kinder und Erziehung, Liebe und Sexualität, Drogen, Politik und Gesellschaft, Umwelt, Berufsqualifizierung, Berufsvorbereitungstraining und Gesundheit. Alle Schülerinnen und Schüler des 10. Jahrgangs wählen zu Beginn des Schuljahres vier Kurse aus (immer mit Erst- bis Drittwahl), die dann mit durchschnittlich zwei Wochenstunden jeweils über ein Vierteljahr durchgeführt werden. Am Ende werden verschiedene Qualifikationsnachweise ausgegeben.

Forschung im Projekt

Das Team berichtet davon, wie schwierig es ist, im Rahmen dieses umfangreichen Unterrichts- und Schulentwicklungsprojektes zwischen „forschungsrelevanten“ und „alltäglichen“ Fragen und Problemen zu unterscheiden. Die Forschungsarbeit wurde durch die Vielzahl von Informationen und die vielen aktuellen Probleme erschwert; sie wurde oft durch Organisations- und Entwicklungsaufgaben überlagert. „Vor dem Hintergrund der vielen Informationen und Probleme war es am Anfang sehr schwierig, sich auf wenige Forschungsfragen zu beschränken, ...“ (Bericht S. 29).

Dennoch gelingt es dem Team, zusammen mit der wissenschaftlichen Begleitung die Forschungsarbeit im Endeffekt auf zwei wesentliche Bereiche zu fokussieren:

- Das Anwahlverhalten der Schülerinnen und Schüler und die ggf. daraus resultierende Modifizierung der Angebote,
- Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte durch Qualifikationsnachweise und Zertifikate.

Die wichtigsten Forschungsfragen lauten: Wie nut-

zen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten des AL-10 Projektes? Welche Angebote sind (zusätzlich) nötig? Welche Rückmeldungen über Fähigkeiten oder Defizite der Lernenden sind möglich?

Spannende Fragen zur Kooperation mit den außerschulischen Expertinnen und Experten (Beispiel: Wie sind Rückmeldungen von den externen Anbietenden und an diese möglich?) konnten nicht genauer unter dem Blickpunkt ‚Forschung‘ bearbeitet werden; im Anhang wird aber ein Fragebogen an die Anbietenden vorgestellt. An dieser Stelle zeigt sich, dass allein das Einholen von Veranstaltungsangeboten sowie die fortlaufende Kommunikation mit den Veranstaltenden einen sehr hohen Aufwand darstellen. Ein Teil dieser Kommunikation ist übrigens das „Dankeschönfest“ am Ende des Schuljahres mit allen Beteiligten.

Als Forschungsinstrumente wurden eingesetzt: Ein Fragebogen für Schülerinnen und Schüler zur Begründung des Wahlverhaltens, Gespräche und mündliche Befragungen durch die Lehrerinnen und Lehrer, Interviews der wissenschaftlichen Begleitung. Den umfangreichsten Teil der Arbeit machten die Erhebungen zum Anwahlverhalten aus.

- Das Anwahlverhalten und die Zuordnung nach Anwahlpriorität,
- das geschlechtsspezifische Anwahlverhalten,
- Anwahl und Akzeptanz der für Migrantinnen und Migranten ausgeschriebenen Angebote,
- Anwahl und Akzeptanz geschlechtsspezifisch ausgeschriebener Angebote,
- typische und untypische Anwahl der Mädchen und Jungen,
- das inner- und außerschulische Anwahlverhalten.

Um Anwahl und Auswertung plastischer darzustellen, wurden die Ergebnisse teilweise am Beispiel einer einzelnen ausländischen Schülerin dargestellt und bewertet.

Einige Ergebnisse

In einem typischen Aktions-Reflexions-Kreislauf, im besten Sinne von Handlungsforschung, wurden Angebote gemacht, das Anwahlverhalten untersucht und daraufhin die Angebote teilweise modifiziert. Hierzu gehört, dass es nach einem ‚Runden Tisch Mädchen‘ veränderte geschlechtsspezifische Angebote gab; die Drogenberatung nahm inhaltliche Korrekturen bei ihren Angeboten vor.

Zu den Ergebnissen gehören kurz gefasst folgende Erkenntnisse:

Geschlechtshomogene Gruppen (z. B. ITB, Lebensberatung, Pro Familia, Berufsqualifizierung) werden gerne ausgewählt.

Die Jungen und noch mehr die Mädchen wählen nach wie vor stark geschlechtstypisch (z. B. Technisches Werken vs. Stoffmalerei, aber auch Beck's vs. Drogenprävention), allerdings stärker in der Hauptschule als in Realschule oder Gymnasium hin abnehmend. Rollenklischees lassen sich auch durch „geschlechtsneutrale“ Angebote nur schwer überwinden.

Insgesamt kommen die Angebote den Bedürfnissen der Jugendlichen in hohem Maße entgegen.

Sehr interessant ist die Auswertung des Anwahlverhaltens hinsichtlich inner- und außerschulischer Angebote (s. Tabelle). Innerhalb von drei Jahren ist – mit Ausnahme der Mädchen im gymnasialen Bildungsgang - in allen Schularten die Anwahl außerschulischer Angebote signifikant gestiegen; dies zeigt die große Bedeutung von Schulöffnung in diesem Projekt. Die Befragungen hierzu ergaben, dass zahlreiche Gründe eine Rolle spielen, z.B. Anreiz durch Zertifikate, ansprechende Methoden der externen Anbietenden, Eingehen auf die reale Lebenssituation der Lernenden, Blockveranstaltungen, Jugendliche fühlen sich erwachsen. Eine wichtige Rolle spielt hier, dass positive Erfahrungen durch Mundpropaganda weitergegeben werden.

Tab.: Vergleich: Innerschulisches und außerschulisches Anwahlverhalten in den Schuljahren 2000/01 und 2003/04 (Bericht S. 24)

	* HAUPTSCHULE		REALSCHULE		GYMNASIUM	
	2000/01	2003/04	2000/01	2003/04	2000/01	2003/04
Anzahl der Jugendlichen (In den Klammern: Anwahlmöglichkeit bei 12 Wahlen je Jugendl.)	38 (456)	47 (564)	51 (612)	54 (648)	20 (240)	30 (360)
Davon Jungen	17 (204)	22 (264)	27 (324)	24 (288)	9 (108)	8 (96)
Mädchen	21 (252)	21 (300)	21 (288)	30 (360)	11 (132)	22 (264)
Innerschulische Anwahl (In den Klammern %)	190 (42 %)	120 (21 %)	186 (30 %)	156 (24 %)	130 (55 %)	97 (27 %)
Davon Jungen	79 (39 %)	64 (24 %)	79 (25 %)	57 (20 %)	107 (81 %)	21 (22 %)
Mädchen	111 (44 %)	56 (19 %)	106 (37 %)	99 (28 %)	23 (21 %)	76 (29 %)
Außerschulische Anwahl (In den Klammern %)	261 (58 %)	444 (79 %)	426 (70 %)	492 (76 %)	110 (45 %)	263 (73 %)
Davon Jungen	123 (61 %)	200 (76 %)	244 (75 %)	23 (80 %)	25 (19 %)	75 (78 %)
Mädchen	138 (56 %)	244 (81 %)	182 (63 %)	261 (72 %)	85 (79 %)	188 (71 %)

Hinsichtlich der Rückmeldung und Dokumentation von Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind während des Projektes vier Instrumente entwickelt und eingesetzt worden: Projektschein, Zertifikat, AL-10 Zeugnis und „Eisbergmappe“ (Portfolio). Während ein kurzer Text der Projektleiterin oder des Projektleiters im Projektschein Aufschluss über die erbrachten Leistungen gibt, stellt das AL-10 Zeugnis eher eine allgemeine Teilnahmebestätigung mit einer Auflistung der im Projekt angestrebten und trainierten Kompetenzen dar. Viele außerschulische Institutionen erstellen zusätzlich Zertifikate mit dem Inhalt des Angebots und einer Bestätigung der erfolgreichen Teilnahme.

Ein sehr gutes Instrument der Dokumentation und Rückmeldung ist das speziell für dieses Projekt entwickelte Portfolio genannt ‚Eisbergmappe‘. Neben den oben genannten Papieren enthält es das gesamte Angebotsraster und Infobriefe zum AL-10 Projekt sowie Arbeitsblätter, Bilder, Flyer usw. zu den vier Zeitblöcken. Zu jedem Projekt muss ein Kurzbericht, Tagebuch oder Aufsatz (ca. eine Seite) erstellt werden, wodurch die Arbeit in den Gruppen reflektiert werden soll. Diese Mappen werden nach jedem Zeitblock in einem Beurteilungsbogen mit einer Note bewertet. Alle im Projekt ausgestellten Leistungsnachweise können den Jugendlichen bei Bewerbungen eine wertvolle Hilfe sein.

*2000/01 war an der Hauptschule der 6. Durchgang, an der Realschule der 3. Durchgang und am Gymnasium der 1. Durchgang

Insgesamt führt das Projekt zu großer Zustimmung bei den Schülerinnen und Schülern und ist mittlerweile fester Bestandteil des Schulprofils.

Nicht unterschätzen sollte man die Ausstrahlung der Schulbegleitforschungsprojekte auf weitere Initiativen und die Bedeutung für andere Programme an dieser Schule (z. B. das BLK-Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“).

Der Endbericht gibt viele wertvolle Einblicke in und Anregungen für die Schulentwicklungsarbeit – gerade auch in einem strukturschwachen Stadtteil. Er beinhaltet ein flammendes Plädoyer für Schulöffnung und Projektarbeit. Schulen bzw. Lehrkräfte, die in diese Richtung arbeiten (wollen), sei die Lektüre dieses Berichtes deshalb sehr empfohlen. Das Modell und die guten Erfahrungen sind mittlerweile an etlichen Schulen in Bremen, durch Symposien, Workshops und Publikationen aber auch überregional vorgestellt worden. Es bleibt zu wünschen, dass trotz der verringerten Ressourcen im Bildungsbereich und auch bei den externen Veranstaltenden die Fortsetzung des Projektes nicht gefährdet wird.

Weitere Informationen sind zwei CDs und der Homepage der Schule unter www.szpestalozzi.de/profil zu entnehmen.

KONFLIKTE BEWÄLTIGEN? KOMMUNIKATION STÄRKEN!

Karin Behring

Schulbegleitforschungsprojekt 157

Konflikt erkannt - Konflikt gebannt? Wege zur Konfliktlösung in Schule und Betrieb.

Ilse Biermann, Wilhelm-Wagenfeld-Schule, berufliche Schulen Abt. Körperpflege; Norma Metag und Gabriele Waterkamp, Schulzentrum der Sekundarstufe II Alwin-Lonke-Straße, berufliche Schulen Baunebenberufe; Anne Grotrian und Dr. Eva Quanten-Brandt, Akademie für Arbeit und Politik.

Ausgangslage und Ziele

In der dualen Berufsausbildung ist in einigen Ausbildungsberufen die Ausbildungsabbruchquote enorm hoch. Eine wesentliche Ursache dafür ist die mangelnde Fähigkeit zu konstruktiver Kommunikation. Besonders in Konfliktsituationen - und jeder Ausbildungsabbruch kommt im weitesten Sinne durch einen Konflikt zu Stande - führt die wenig ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit dazu, dass ein Konflikt eher verstärkt als gelöst wird. Mit der Absicht, dem etwas entgegenzusetzen, haben sich Beraterinnen des Projekts ‚Ausbildung - Bleib dran‘¹⁸ und Klassen - und Fachlehrerinnen von zwei beruflichen Schulen in den Ausbildungsbereichen Maler/Lackierer und Friseur zu einem Team zusammengefunden. Sie wollten in einem Schulbegleitforschungsprojekt Möglichkeiten zur Intervention schaffen und erproben.

Mittelpunkt des Forschungsvorhabens war zu erfahren, ob die Umsetzung einer Unterrichtseinheit zum Thema Konfliktbearbeitung zur Prävention und Intervention von Ausbildungsabbrüchen beiträgt. Um dazu Erkenntnisse zu gewinnen, ging das Schulbegleitforschungsteam folgenden Fragen nach:

- Kann eine Unterrichtseinheit mit der Thematik Konfliktbearbeitung dazu beitragen, die Fähigkeit zur Konfliktbewältigung zu verbessern?
- Kann über diese Unterrichtsinhalte eine Veränderung der Kommunikationsstrategien erreicht werden?
- Lässt sich durch dieses Thema das Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern verbessern?
- Trägt die Auseinandersetzung mit dieser Problematik zu einer Veränderung der Lehrerrolle bei?
- Kann Schule einen Vermittlungsprozess zwischen Betrieb und Auszubildenden einleiten?
- Ist es den Auszubildenden aufgrund dieser

¹⁸ Ein vom europäischen Sozialfond und der Bremer Landesregierung gefördertes Projekt, das Beratung und Vermittlung bei Berufsbildungskonflikten anbietet.

Unterstützung eher möglich, mit Problemen in der Ausbildung nutzbringend umzugehen?

Hindernisse

Im Lehrplan sind die sehr wichtigen Themen Kommunikation und Konfliktbearbeitung nur in geringem Umfang ausgewiesen und deshalb kaum Bestandteil des Unterrichts. Der fachbezogene Unterrichtsstoff nimmt dagegen sehr viel Raum ein. Die Lehrkräfte meinen, es nicht verantworten zu können, mit diesen Schlüsselqualifikationen dem Fachunterricht Zeit zu entziehen, zumal die Behandlung dieser Thematik nicht verpflichtend ist.

Auch im Betrieb wird dem Bereich Kommunikation und Konfliktbearbeitung aufgrund der betrieblichen Rahmenbedingungen nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In den Handwerksbetrieben herrscht überwiegend hierarchisch strukturierte Kommunikation vor. Zudem ist der Auszubildende von der ausbildenden Person sehr stark abhängig. Der Jugendliche benötigt deshalb im besonderen Maße soziale und kommunikative Kompetenzen, damit bei Konflikten im Betrieb nicht die Auflösung des Ausbildungsverhältnisses als einzige Möglichkeit bleibt.

Vorgehensweise

Die Schulbegleitforschenden versuchten deshalb, diesen Mangel anzugehen und zu bessern. Zum einen machten sich die Lehrerinnen daran, im Berufsschulunterricht gemeinsam mit den Auszubildenden die Ursachen für die Ausbildungsabbrüche zu ergründen, zum anderen wollten sie auch das Kommunikations- und Konfliktverhalten der Auszubildenden verändern. Sie sollten so besser in die Lage versetzt werden, schwierige Situationen in ihrem Ausbildungs- und späteren Berufsalltag konstruktiv zu bewältigen. Die Lehrerinnen integrierten in unterschiedlicher Form das Thema Ausbildungskonflikte in den Unterricht. Damit wurde ein Rahmen für die Jugendlichen geschaffen, individuelle Konflikte anzusprechen und ein Austausch über konkret erlebte Konfliktsituationen ermöglicht. Es folgten gemeinsames Nachdenken über Strategien zur Konfliktbewältigung und ‚Probehandeln‘ im Unterricht. Zusätzlich wurde dieses Vorgehen gestützt durch zwei Projektstage mit außerschulischen Bildungsträgern zu den Themen „Konfliktlösungen im betrieblichen Alltag“ und „Strategien zur Vorbereitung von Prüfungen/Umgang mit Prüfungsangst“.

Die Schulbegleitforschenden stellen in ihrem Endbericht ihre Vorgehensweise genau dar. Im Anhang finden interessierte Lehrerinnen und Lehrer dazu Dokumente und Materialien zu den Unterrichtseinheiten und Projekttagen. Diese sind nicht nur für Berufsschullehrkräfte anregend, sondern auch für

Lehrkräfte in den oberen Klassen der weiterführenden Schulen.

Kooperationen

Das Schulbegleitforschungsteam kooperierte mit anderen Arbeitsgruppen in und außerhalb der Schule und nutzte auch deren Erfahrungen und Erkenntnisse. Es stand in einem direkten Arbeitszusammenhang mit dem Projekt ‚Ausbildung – bleib dran‘ und dem Arbeitsausschuss ‚AusbildungsabbrecherInnen‘. Durch die Teilnahme an Fachtagungen und an Fortbildungen für Berufsschullehrer sowie an den Arbeitsausschusssitzungen erfuhren die Mitglieder Austausch, Unterstützung und Vertiefung zu ihrem Vorhaben. Eine Lehrerin nahm zusätzlich an dem Modellversuch ‚Leila‘ teil, einem Projekt des Institutes für Arbeit und Wirtschaft (iaw) der Universität Bremen. Eine weitere Zusammenarbeit erfolgte bei der Vorbereitung des ersten Projekttages mit dem Jugendbildungswerk der Bremischen Evangelischen Kirche.

Ergebnisse und Wirkungen

Das Schulbegleitforschungsteam kommt nach eingehender Reflexion und Selbstevaluation ihres Projektes u.a. zu folgenden Einschätzungen:

- Die Lehrerinnen stellen häufiger und eher eine betrieblichen Erstkontakt her;
- die erweiterte individuelle Kompetenz der Lehrerinnen fördert die Berücksichtigung von Konflikten im Unterricht;
- Konflikte werden von den Lehrerinnen früher und häufiger erkannt;
- die Schule und der Unterricht bieten einen Rahmen für die Behandlung dieser Themen;
- Auszubildende sind eher bereit, Konflikte in der Schule zu thematisieren.

Die Befragung der Schülerinnen und Schüler hat ergeben:

- Die Behandlung des Themas gehört in den Berufsschulunterricht und soll auch für zukünftige Auszubildende Teil des Unterrichts sein;
- Die Behandlung des Themas im Unterricht ist Gewinn bringend und führt zu Veränderung der Konfliktlösungsstrategien.
- Frauen leiden stärker als Männer unter den Konflikten in den Betrieben, selbst nach der Behandlung des Themas im Unterricht.
- Ein Interesse an den Projekttagen ist vorhanden. Das Thema Prüfungsvorbereitung und Prüfungsangst stößt auf größere Resonanz als das Thema Konfliktlösungen im betrieblichen Alltag. Die Durchführung der Projektstage außerhalb der Schule sowie die Möglichkeit, diese Themen

dann mit Auszubildenden anderer Ausbildungsbereiche zu bearbeiten und sich darüber auszutauschen, wird positiv gesehen.

- Migrantinnen und Migranten schätzen die Behandlung der Thematik für sich als besonders hilfreich ein. Sie können danach ihr Konfliktverhalten besser einschätzen und leiden weniger unter Konflikten als zuvor.

Das Schulbegleitforschungsteam hat noch eine ganze Reihe weiterer Erkenntnisse sowie Anregungen und Hypothesen zur Thematik Kommunikation und Konfliktbearbeitung gewonnen, die entweder zur Umsetzung in der Praxis auffordern oder zur weiteren Erforschung und Bearbeitung animieren.

Grenzen

In der praktischen Arbeit sind dem Schulbegleitforschungsteam die Grenzen der Eingriffs- und Veränderungsmöglichkeiten deutlich geworden, die durch die Strukturen von Schulorganisation und Betriebsabläufen gesetzt werden. So sind Änderungen in den Lehrplänen erforderlich, die die Konfliktbehandlung in Schule und Unterricht verbindlich machen.

Der Vermittlungsprozess zwischen Betrieb und Auszubildenden einerseits sowie Schule und Lehrkräften andererseits kann nur bedingt gelingen, denn in der dualen Ausbildung handeln Schule und Betrieb nur eingeschränkt als Partner. Nicht selten stehen sie mit ihrem Ausbildungsauftrag miteinander in Konkurrenz, sodass es den Beteiligten in Konfliktsituationen schwer fällt, Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen.

Das Schulbegleitforschungsteam hält fest, dass das auf nur zwei Jahre angelegte Projekt noch nicht genügend in die Kollegien der beteiligten Schulen hineingetragen werden konnte. Das Team hat im Laufe eines weiteren Jahres intensiv nachgearbeitet. Dies lässt sich dem Artikel Transfer in der Schulbegleitforschung von Eva Quante-Brandt entnehmen.¹⁹

Ergebnisvermittlung und Transfer

Das Team wird Materialien für die unterrichtliche Behandlung bereitstellen und Fortbildungen für Lehrkräfte anbieten. Auch Hospitationen sowie eine gemeinsame Auswertung der Unterrichtsstunden sollen angeboten werden.

Zusätzlich haben sie vor, Ausbildungskonferenzen zwischen den Lehrkräften und den Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungsbetriebe zu initiieren und durchzuführen, um die duale Struktur der Ausbildung enger zusammenzuführen.

Weiterentwicklungen

Die Mitwirkenden im Schulbegleitforschungsprojekt sehen es als unverzichtbar an, dass Kommunikation und Konfliktbearbeitung in der Berufsschule (und nicht nur auf dieser Schulstufe) obligatorisch werden. Ihr Konzept zur Konfliktbearbeitung im Unterricht lässt sich auf die duale Ausbildung in anderen Ausbildungsbereichen direkt übertragen. Transfermöglichkeiten in den Sekundarbereich I sind durchaus denkbar. Das Schulbegleitforschungsteam wird Wege aufzeigen, wie Schul- und Abteilungsleitungen zusammen mit den Lehrkräften diesen Prozess der Weiterentwicklung von Schule gehen können. Wir empfehlen den Endbericht 157 vor allem Lehrkräften und Schulleitungen im Bereich der Sekundarstufen I und II Schulen, die sich auf dem Gebiet Kommunikation und Konfliktbewältigung weiterentwickeln wollen und ggf. eine Aufnahme dieses Themenkomplexes in ihr Schulprogrammen ins Auge fassen, sei der Kontakt mit dem Schulbegleitforschungsteam 157 besonders empfohlen.

¹⁹ Siehe S. 83 - 87 des vorliegenden Jahrbuchs.

„Wer viel Theater spielt, wird gut in Mathematik“. Theater in der Schule. Projekt 127.

Wolfram Sailer

Schulbegleitforschungsprojekt 127
Theater in der Schule

Irmgard Janus, Charlotte Räuchle (beide Integrierte Stadtteilschule am Leibnizplatz), Prof. Dr. Gert Artus (Universität Bremen), Dipl. Psych. Jan Bleckwedel, Rebecca Hohmann (MOKS Theater)

Den kühnen Brückenschlag zwischen den darstellenden Künsten und der Königin der Geisteswissenschaften stellt Enja Riegel, die ehemalige Leiterin der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, her.²⁰ An dieser Schule spielt jeder Schüler und jede Schülerin, ja jede Klasse vier Wochen im Jahr Theater. Trotz der dafür aufgewendeten und daher für den Fachunterricht ausfallenden Stunden hat die Schule bei PISA hervorragend abgeschnitten. Offensichtlich sind die Erfolge, die das Theaterspielen hervorruft, wichtiger als die entgangenen Fachunterrichtsstunden. Verkürzt gesagt, gibt es also gute Gründe, in Bremer Schulen mehr Theater zu spielen.

Da die vielen positiven Auswirkungen von Theaterarbeit in der Literatur ausführlich beschrieben sind, haben die Autorinnen des vorliegenden Endberichts des Projektes 127 „Theater in der Schule“ mehr Wert auf die praktische Darstellung der von ihnen entwickelten Schultheaterarbeit als auf theoretische Grundlegungen und Wirkungsuntersuchungen gelegt. Ihre Darstellung ist daher nicht so sehr wissenschaftliche Begründung der Theaterarbeit, sondern vielmehr ein anregender Leitfaden für alle, die Interesse haben, in der Schule mit den Schülerinnen und Schülern Theater zu spielen. Dabei ist der Ansatz ein weit gespannter – der Bericht wendet sich nicht speziell an Theaterlehrkräfte, sondern sieht in allen Fächern Möglichkeiten zum Einsatz theatralischer Mittel. Und es lohnt sich – so ist die überzeugende Bilanz der beiden Autorinnen des Handbuchs, Charlotte Räuchle und Irmgard Janus, die beide an der Integrierten Stadtteilschule Leibnizplatz Fremde Sprachen und Theater unterrichten. Ihr Handbuch der Theaterarbeit ist selbst wie ein Theaterstück gegliedert. Der Vorhang öffnet sich zu einem Vorwort, in dem die Autorinnen ihr Selbstverständnis als Theaterlehrerinnen entwickeln. Dabei wird deutlich, dass ihr Abschlussbericht die übliche Abfolge – Forschungsergebnisse im Hauptteil, Unterrichtsmaterialien im Anhang – auf den Kopf stellt: Hier ist der Hauptteil dem praktischen Vorgehen gewidmet und erst im Anhang finden sich begleitende Untersuchungen und Befragungen. Sehr viel Wert wird in dem Bericht der tatsächlichen

²⁰ Riegel, E. (2004). Schule kann gelingen. Frankfurt. S. 111.

Realität des schulischen Alltags gewidmet. So wird intensiv auf mögliche Konflikte mit den anderen Lehrkräften der Schule eingegangen und konkrete Möglichkeiten, diese zu begrenzen und zu bearbeiten, angegeben. Beispielsweise wird der Problematik, die sich aus den längeren Abwesenheitszeiten von Theaterschülerinnen und –schülern im normalen Unterricht ergeben, durch die schriftliche Verpflichtung der Lernenden, Versäumtes nachzuholen, begegnet. Solche pragmatische hilfreiche Aspekte nehmen in der Arbeit breiten Raum ein.

Die Autorinnen verfolgen mit ihrer engagierten Arbeit nicht das Ziel, die Lernenden da abzuholen, wo sie sind. Sie wollen sie vielmehr mit Neuem konfrontieren und ihnen zeigen, was Theater heißt. Wahrscheinlich sind es gerade die klaren Anforderungen, die die hohe Qualität der Theaterarbeit am Leibnizplatz begründen. Das kann jeder und jede bestätigen, der oder die eines ihrer Stücke gesehen hat: Zum Beispiel bei der zehnjährigen Jubelfeier für Schulbegleitforschung in der oberen Rathaushalle.

Im Hauptteil des Berichtes wird die Theaterarbeit selbst als Theaterstück dargestellt. Nach dem ‚Vorhang auf‘ des Vorwortes kommen nun die Hauptakteure auf die Bühne: Die Gruppe wird beschrieben, das Stück und die Findung des Themas der Spielvorlage dargestellt. Und dann geht es zur Sache: An verschiedenen Stationen wird deutlich, wie die jungen Schauspielerinnen und Schauspieler am Leibnizplatz an die Theaterarbeit herangeführt werden. Von der Körperarbeit über den Einsatz von Raum, Requisiten und Phantasie bis hin zur Bedeutung von Rollen und Emotionen reicht die Breite der dargestellten praktischen Übungen, deren Organisation ebenso dargestellt werden wie die verwendeten Materialien, vor allem aber die folgenden Spielabläufe und zugrunde liegenden Regeln. So ist jede der insgesamt 19 Übungen für jede Leserin und jeden Leser, der sie in seiner eigenen Klasse oder seiner eigenen Theatergruppe einsetzen will, gut nachvollziehbar und ohne Schwierigkeiten für die eigene Arbeit adaptierbar. In ihren Bemerkungen zu jeder Übung geben die Autorinnen Tipps aus ihrer langjährigen Theaterpraxis, die über viele Klippen hinweg helfen.

Diese Übungen sind übrigens nicht nur in Theatergruppen einsetzbar, sie eignen sich ebenso für ‚normalen‘ Unterricht, wo sie z.B. als energizier, aber auch in konkreten zielgerichteten Situationen eingesetzt werden können. Auch der Hinweis auf feste Rituale, die jede Probe bestimmen, und deren Beschreibung lassen sich als Tipps für den gesamten schulischen Alltag lesen: „Rituale und eine feste zeitliche Abfolge“ ersparen überflüssige Diskussionen und schaffen Raum für die kreative Arbeit. Ein

Theatervertrag, der im Anhang abgebildet ist, könnte Vorbild für Kontrakte zwischen Lernenden und Unterrichtenden in allen möglichen Fächern sein, wobei die Freiwilligkeit und das hohe Engagement der schauspielernden Schülerinnen und Schülern sicher einen Unterschied zum sonstigen Unterricht macht.

Für Lehrkräfte an anderen Schulen, die Theater spielen anbieten, hilf- und aufschlussreich sind die konkreten Hinweise, die die Autorinnen zu Textbüchern, Fundus, Werbung, Premiere, Finanzen und Kooperationen außerhalb der Schule machen. Hier haben zwei versierte und erfahrene Lehrerinnen ihre Schatzkästlein der Erfahrung weit geöffnet und geben diese mit vollen Händen weiter. Der Bericht gehört daher auch in die Hand jedes und jeder an Theaterarbeit mit Schülerinnen und Schülern interessierten Studierenden oder im Referendariat Befindlichen.

Darüber hinaus erhalten auch Lehrkräfte, die in anderen Fächern wie Welt/Umwelt oder Englisch unterrichten, brauchbare Hinweise zum Einsatz theatralischer Mittel, denn selbst das ‚th‘ kann mit theatralischen Mitteln vergnüglicher und erfolgreicher geübt werden.

Eine kurze didaktische Begründung für Theaterarbeit findet sich auf den abschließenden Seiten des Berichtes. Sie belegt die solide theoretische Fundierung, auf der dieser hilf- und sinnreiche Bericht zu Theater in der Schule aufgebaut ist. Ich wünsche dem Endbericht viele Leserinnen und Leser, vor allem aber viele Anwenderinnen und Anwender, die so ein wenig von dem offenbaren Glück der Lernenden und Lehrenden, die in diesem Schulbegleitforschungsprojekt Theater praktisch mitgewirkt haben, nachvollziehen können.

WIE GELINGT EIGENVER- ANTWORTLICHES LERNEN AUF VIELFÄLTIGEN WE- GEN? UMGANG MIT HE- TEROGENITÄT IM MA- THEMATIKUNTERRICHT

Susanne Bialek, Jutta Fernholz, Andreas Kraatz-
Röper, Susanne Prediger, Rüdiger Vernay

Das Projekt Nr. 165 läuft an der Gesamtschule Mitte seit August 2003 und ist bis Juli 2006 geplant. Vier Lehrerinnen und Lehrer arbeiten gemeinsam mit Susanne Prediger als Wissenschaftliche Begleitung und Studierenden in wechselnder Besetzung daran, für alle drei Klassen eines hochwachsenden Jahrgangs 6/7/8 exemplarisch Materialien, Strukturen und Methoden zu entwickeln, um das eigenverantwortliche Lernen auf vielfältigen Wegen zu unterstützen.

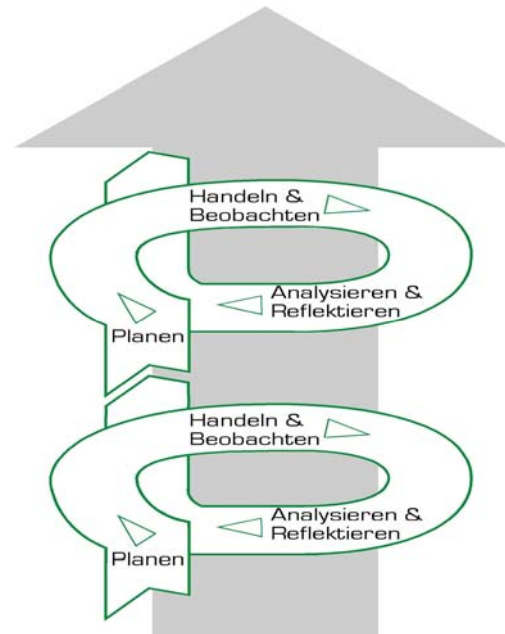


Abb. 1: Spiralmodell der Handlungsforschung
(nach Atweh 2004)

Im Projekt wird nach dem in Abb. 1 dargestellten Spiralmodell der Handlungsforschung gearbeitet, das Entwicklungsarbeiten im wiederholten Zyklus der Tätigkeiten Reflektieren – Planen – Handeln & Beobachten – Analysieren & Reflektieren strukturiert (das Vorgehen ist in Peter-Koop/Prediger 2005 genauer erläutert).

Im folgenden sollen Beispiele für konkrete Unterrichtseinheiten in den ersten beiden Projektjahren beschrieben werden:

1. Eigenverantwortliches Sichern von Basiswissen („Übungszeit“)

In den damals 6. Klassen war eine große Bandbreite von mathematischen Grundfertigkeiten zu erkennen. Dazu kam eine ebenso große Spanne in der Bereitschaft und dem Vermögen der Schülerinnen und Schüler damit umzugehen. Deswegen wurde nach einem Lernarrangement gesucht, in dem die Lernenden ihre Defizite eigenverantwortlich aufarbeiten konnten. Beim Planen, Umsetzen und Beobachten stand die Frage im Vordergrund, unter

welchen Bedingungen es gelingt, dass die Lernenden die Eigenverantwortung auch tatsächlich übernehmen.

Wir entwickelten folgende Struktur für die Übungsphase:

Einstiegstest

Hiermit überprüften die Lernenden zunächst ihren aktuellen Wissensstand.

Arbeit mit Übungsmaterialien

Es gab eine Materialauswahl gestaffelt nach Inhalten und Schwierigkeitsgrad.

Selbst-Test

Dieser diente der Überprüfung, ob das Gelernte tatsächlich genügt, um die nächste Stufe „Diplom“ zu erreichen (mit Selbstkontrolle).

Diplomtest - Diplom

Wenn die Schülerinnen und Schüler der Meinung waren, die Defizite aufgearbeitet zu haben, stellten sie sich dem Diplomtest (Lehrerkontrolle). Wurde er erfolgreich absolviert, erhielten sie für diesen Teilbereich ein „Diplom“, das in die Portfolio-Mappe aufgenommen wurde. Bei Nichtbestehen durfte der Test wiederholt werden.

Die Lernenden hatten dafür jede Woche 20 Minuten im Unterricht zur Verfügung („Übungszeit“); zusätzlich wurde Weiterarbeit zu Hause erwartet.

Sie gingen sehr unterschiedlich mit diesen Anforderungen um. Einige arbeiteten sehr konzentriert, regelmäßig und zielgerichtet, andere schafften es lediglich für kurze Zeit bei der Arbeit zu bleiben. Es zeigte sich, dass die für das eigenverantwortliche Arbeiten notwendigen Selbstlernkompetenzen bei einigen erst entwickelt werden müssen.

Die Schülerinnen und Schüler, die bereits über alle Basiskompetenzen verfügten, sollten nicht durch stupides Abarbeiten von Aufgaben frustriert werden. Für sie wurden „mathematische Erkundungen“ entwickelt, Lernsituationen, die tiefergehende und ausdauerndere Beschäftigung mit dem gestellten Problem erfordert. Hierzu muss allerdings noch eine befriedigende Plattform zur Besprechung der Ergebnisse gefunden werden.

2. Gruppenpuzzle Kreisbilder

Das Gruppenpuzzle gehört zu den aktivierenden Unterrichtsmethoden, denen vielerorts ein besonders großes Potenzial zur Initiierung eigenverantwortlichen Lernens zugesprochen wird. Die Grundidee ist bestechend: Man bietet ein Arrangement für arbeitsteilige Gruppenarbeit, in dem jede Person hinterher in der Verantwortung steht, einigen Mitlernenden die eigenständig erarbeiteten Inhalte zu erklären. Es erscheint als eine Lernform, die in idealer Weise die Umsetzung der Idee des „Lernens durch Lehren“ für alle Schülerinnen und Schüler

gleichzeitig ermöglicht, und damit einen hohen Beitrag leisten kann zu einem eigenverantwortlichen Lernen.

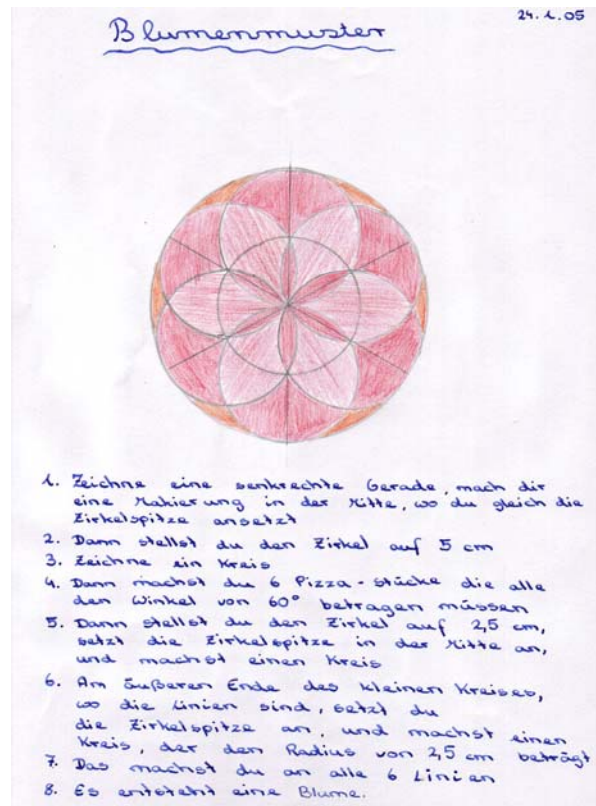


Abb. 2: Konstruktionsanleitung einer Schülerin

Unser erster Versuch, die Methode in den Projekt-klassen zu aktivieren, scheiterte kläglich. Aus der Analyse, wieso die Lernenden im ersten Versuch nicht in der Lage waren, die ihnen übergebene Teilverantwortung für das Lernen der anderen zu übernehmen, lernten wir, welche Strukturen, welche fachlich-inhaltlichen und methodischen Arrangements notwendig sind.

Mit einer überschaubaren Thematik (Kreiskonstruktionen) wurden die Möglichkeiten dieser Methode weiter entwickelt (ausführlicher beschrieben in Pre-diger/Vernay 2005).

Aufgabe bei dem neuen Lernarrangement war es: Gegebene Kreismuster selbst zu konstruieren und gemeinsam in der Expertengruppe eine Konstruktionsbeschreibung zu erarbeiten (s. Beispiel in Abb. 2).

In der nächsten Phase sollten die anderen in den neu gebildeten Gruppen die Konstruktion nachvollziehen – und zwar allein mit Hilfe der mündlichen Beschreibung der Experten (Situation „Telefongespräch“). Die Ergebnisse wurden anschließend mit denen der Expertengruppe verglichen und diskutiert.

In dem nun gewählten Arrangement konnten die Kinder die Herausforderung gut annehmen.

3. Plus und Minus

Bei dieser Unterrichtseinheit wurde der Versuch unternommen, die bisherigen Erfahrungen (Eigenständiges Üben und Kommunikation zwischen Schülern) in die Entwicklung einer größeren Unterrichtseinheit zu integrieren. Außerdem galt als weitere Randbedingung, sich stärker am Schulbuch als dem immer noch dominanten Arbeitsmittel zu bedienen. Die Einheit „Plus und Minus“ bot sich an, da das Kapitel im Buch didaktisch interessant aufbereitet ist – es werden zwei unterschiedliche Verständnismodelle für die Schülerinnen und Schülern zur Auswahl gestellt – und der Zugang spielerisch erfolgt, was die Lernenden positiv anspricht.

Es wurde eine Unterrichtseinheit entwickelt, die im Wechsel stärker individualisiertes Lernen (mit der Möglichkeit der Kommunikation und der gegenseitigen Hilfe untereinander) und Erarbeitungen im Klassengespräch beinhaltet.

Daher wurde zum ersten Mal in größerem Umfang mit „Aufgabenpools“ gearbeitet: Die Lernenden wählen aus vorgegebenen Aufgaben so viele aus, wie sie zum Erreichen der erwarteten (und auf einer Checkliste publizierten) Kompetenzen für nötig halten. In nicht zu großen Abständen konnten sie ihren Kenntnisstand durch Kurztests überprüfen. Sie erhielten anschließend konkrete Rückmeldungen durch die Lehrperson sowie ggf. Vorschläge zur Aufarbeitung der Defizite.

Bei der anschließenden Auswertung wurde verstärkt darauf geachtet, dass eine Selbstevaluation zu einer Liste von uns erarbeiteter Kompetenzen der selbstständigen Arbeitsfähigkeit erfolgte. Hier betraf es vor allem den Umgang mit den Aufgabenpools und den Zwischentests. Die Selbsteinschätzung wurde durch eine Einschätzung der Lehrkräfte ergänzt. Übereinstimmungen bzw. Unterschiede waren Gesprächsanlass für ein pädagogisches Gespräch. Dabei stellten beispielsweise einige Lernende fest, dass sie ihre Lösungen nicht rechtzeitig oder sorgfältig genug korrigiert hatten. Auffällig war weiterhin, dass sich auch schwächere Lernende vergleichsweise häufiger an die Lehrkraft wendeten und um weiteres Übungsmaterial baten. In der Gesamtbewertung des Vorgehens fiel die Bilanz der Lernenden ebenso positiv aus wie die der Lehrkräfte.

4. Auswirkungen

Durch das beschriebene Einsetzen von individualisierenden Phasen verändert sich inzwischen die gesamte Unterrichtskultur merkbar. Die Lernenden

fordern immer häufiger Arbeitspläne und damit ein größeres Angebot an differenziertem Material ein. Insbesondere nach der Einheit zu „Plus und Minus“ wünschen sie sich, dass ein weiteres Thema in dieser Form aufbereitet wird, obwohl sie zu Beginn große Bedenken hatten, weil ihnen der Arbeitsplan zunächst sehr lang und somit als eine zu hohe Anforderung erschien.

Als eine zentrale Herausforderung für die weitere Unterrichtsentwicklung hat sich das Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung (die aufgrund der Heterogenität geboten erscheint) und gemeinsamer Kommunikation (die zur vertieften verständnisorientierten Auseinandersetzung mit den Inhalten notwendig ist) herausgestellt. Keiner der Pole bildet für sich allein ein tragfähiges Unterrichtskonzept; die angemessene Balance zu finden, ist eine nicht triviale Entwicklungsaufgabe, bei der auch die Heterogenität der beteiligten Lehrkräfte bzgl. ihrer individuellen Präferenzen deutlich sichtbar wird.

Literatur:

Atweh, Bill (2004): Understanding for changing and changing for understanding. Praxis between practice and theory through action research in mathematics education, in: R. Zevenbergen / P. Bolero (Hrsg.): Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology, Kluwer, Dordrecht, S. 1-14.

Peter-Koop, Andrea / Prediger, Susanne (2005, in Druck): Dimensionen, Perspektiven und Projekte mathematikdidaktischer Handlungsforschung, erscheint in: Eckert, Ela / Fichten, Wolfgang (Hrsg.): Schulbegleitforschung: Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen, Waxmann Verlag, Münster.

Prediger, Susanne / Vernay, Rüdiger (2005, in Druck): Kreisbilder erklären im Gruppenpuzzle – eine kommunikative Herausforderung, erscheint in: Praxis der Mathematik in der Schule 47 (6).

UMGANG MIT HETEROGENITÄT IN DER BERUFLICHEN SCHULE - EIN ZWISCHENSTAND

Thorsten Witte

Schulbegleitforschungsprojekt 167

Mitglieder des Projekts sind: Hanna Cassens, Börje Horn, Uwe Hülße, Hans-Jürgen Koch (Leitung), Carsten Müller, Joachim Seeck und Dr. Thorsten Witte (wissenschaftl. Begleitung)

Das genannte Schulbegleitforschungsprojekt heißt in seiner Langform "Veränderter Umgang mit Heterogenität zur Reduzierung von Wiederholer- und Abbrecherquoten und zur Optimierung der Unterrichtsqualität". Es wird am Schulzentrum der Sekundarstufe II Utbremen durchgeführt, das eine breite Palette von Vollzeit- und Teilzeitbildungsgängen in unterschiedlichen Profildfeldern anbietet. In der Vergangenheit hat sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler an unserer Schule, die ihre Ausbildung freiwillig oder aufgrund mangelnder Leistungen abbrechen, auf einem Anteil von ca. 25% eingependelt. Diesem Phänomen will das Projekt auf den Grund gehen, um schließlich Gegenmaßnahmen zu entwickeln, auszuprobieren und zu evaluieren.

Die Heterogenität kann dabei wie folgt als Ausgangslage beschrieben werden:

Die beruflichen Schulen haben Schülerinnen und Schüler

- * aus allen sozialen Bereichen,
- * aus allen Schulformen,
- * mit unterschiedlichen Vorbildungen,
- * aus verschiedenen Altersstufen.

Es müssen aber alle Schülerinnen und Schüler eine einheitliche Prüfung ablegen und den hohen Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht werden.

Als Ergebnis bzw. Schlussfolgerung kann festgehalten werden, dass die beruflichen Schulen verschiedene soziale Probleme lösen, Defizite in der Vorbildung ausgleichen bzw. stärkere Schülerinnen und Schüler fördern, allen Altersstufen gerecht werden und alle Schüler für die Prüfungen bzw. den Arbeitsmarkt qualifizieren müssen.

Aus diesen Ergebnissen hat das Schulbegleitforschungsteam folgende Vorgehensweisen für das Projekt abgeleitet. Das Ausgangsproblem soll auf drei Ebenen behandelt werden:

1. Sichtung des allgemeinen Forschungsstandes,
2. Datenerhebung und Auswertung,
3. Ableitung, Umsetzung und Evaluation konkreter Maßnahmen.

Auf den ersten Schwerpunkt, Sichtung des Forschungsstandes, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Es muss aber festgestellt werden, dass zur Heterogenität in der beruflichen Bildung kaum wissenschaftliche Forschung, Modellversuche und Projekte vorhanden sind.

Zum Schwerpunkt Datenerhebung ist an dieser Stelle auf mehrere durchgeführte und ausgewertete empirische Untersuchungen hinzuweisen. So wurden Daten zur Prüfungsevaluation erhoben, um zunächst die Abbrecherquoten und die Anzahl der Wiederholer zu ermitteln. Anschließend sind in einer zweiten Erhebung die Abbrecher selbst nach Gründen für den Abbruch befragt worden.

Bei uns durchgeführte Stützkurse wurden auf ihre Effizienz und Akzeptanz hin untersucht. Diese Untersuchung ist auf Akzeptanz gestoßen und hat unerwartet hohen Bedarf dokumentiert.

Außerdem wurden die Herkunftsschulen ermittelt um feststellen zu können, ob es Korrelationen zwischen Abbrecher- bzw. Wiederholerquoten und einzelnen Schulen bzw. Bildungsgängen gibt. Weil es über 40 Herkunftsschulen gibt und keine Häufungen erkennbar waren, konnte ein solcher Zusammenhang bisher nicht ermittelt werden.

Weitere Datenerhebungen befinden sich in der Planung bzw. werden gerade durchgeführt. Zum Beispiel wird in einem Leitfaden (s. Anlage) nach dem Erfolg von Beratungsgesprächen bei potenziellen Abbrechern bzw. Wiederholern gefragt.

Der dritte Schwerpunkt Maßnahmen zielt als Konsequenz aus den ermittelten Ergebnissen auf die Reduzierung von Wiederholer- und Abbrecherquoten sowie Optimierung der Unterrichtsqualität. Hier werden exemplarisch Maßnahmen genannt.

- a) Fördermaßnahmen, z.B. Stützkurse (Lehrkräfte bzw. Schülerinnen und Schüler helfen Schülern und Schülerinnen), Beratungsgespräche,
- b) Handlungsempfehlungen, z. B. zur Arbeitsorganisation, zum Zeit- und Projektmanagement,
- c) Sozialberatungen, z. B. zur Stressbewältigung oder zur Sicherung des Lebensunterhaltes,
- d) veränderte Zugangsvoraussetzungen, z. B. durch Auswahlverfahren statt Losverfahren,
- e) unterrichtliche Maßnahmen, z.B. Lernen lernen, Binnendifferenzierung, Aufgabenstellungen, Kooperative Lehr- und Lernformen.

Die zuletzt genannte Maßnahme beschreibt einen derzeitigen Schwerpunkt des Schulbegleitforschungsprojekts 167: Wir wollen Vorschläge für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht zu ermitteln, die auch von nicht am Projekt beteiligten Lehrkräften ohne umfangreiche Fortbildungsmaßnahmen wirksam umgesetzt werden können.

Literatur:

- Bröker, Elmar: "Integration von Konfliktvermittlung in der Berufsausbildung", Hamburg, 2004.
- Friedrich, Jahresheft 2004.
- Groeben, Annemarie von der: "Lernen in heterogenen Gruppen", Bielefeld, 2003.
- Zeitschrift Pädagogik, Ausgabe September 2003.

Thorsten Witte (Wissenschaftliche Begleitung, Ausbildungsbeauftragter am LIS)Anlage:

Leitfaden für ein Beratungsgespräch mit Schülern, bei denen die Gefahr eines Abbruchs besteht

- Wer führt die Beratung durch?
→ Klassenlehrer bzw. Fachlehrer
 - Wann wird die Beratung durchgeführt?
→ wenn alle ersten Klausuren geschrieben worden sind (ca. 1-2 Wochen nach den Herbstferien)
 - Welche Schüler werden beraten?
→ Alle Schüler der Eingangsklassen (Unterstufen), bei denen ein Erreichen des Schulzieles gefährdet ist, z.B. wegen schlechter Noten oder Fehlzeiten.
 - Zweck der Beratung:
→ Das Beratungsgespräch soll dazu dienen, die Gründe für die wenig erfolgreiche Unterrichtsteilnahme offen zu legen und dem Schüler Möglichkeiten aufzeigen, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen.
- Fragen zur Durchführung der Beratung:
- Vertraulichkeit zusichern
 - Einstieg: Wie ist die Anfangsphase hier an der Schule für dich gelaufen?
An welche positiven Sachen erinnerst du dich besonders?
An welche negativen Sachen erinnerst du dich besonders?
 - Motivation: Welches waren die entscheidenden Motive, diese Ausbildung zu beginnen? Wie siehst du es heute?
 - Perspektiven: Was möchtest du im Anschluss an die Ausbildung tun?
 - Erwartung: Was erwartest du von der Ausbildung? Wie stellst du dir eine gute Ausbildung / guten Unterricht vor?
 - Zeitaufwand: Wie hoch empfindest du den Zeitaufwand, um dir den Lernstoff anzueignen?
 - schulische Probleme: Was ist besonders problematisch? Wie gehst du mit den Problemen um? An wen wendest du dich bei Problemen? Wie gehst Du mit Kenntnisdefiziten um?
 - außerschulische Probleme: Gibt es außerschulische Probleme, die dich am Lernen hindern? Welche? (Familie, Sicherung des Lebensunterhalts, Jobben, gesundheitliche Probleme)
 - Wie könnte dich die Schule bei der Lösung deiner Probleme unterstützen?
 - Was muss sich deiner Meinung nach ändern, damit du die Versetzung schaffst?
- Konsequenzen/Lösungsmöglichkeiten:
- Konkrete Vereinbarungen zum Lernen treffen, wie
 - Lerntagebuch führen
 - Nachhilfe
 - Stützkurs
 - Üben am Rechner
 - Auf Hilfe durch außerschulische Einrichtungen (z.B. Sozialamt, Bafögamt, sozialpsychiatrischer Dienst, Jugendamt) hinweisen.
 - Bei minderjährigen Schülern Kontakt mit den Erziehungsberechtigten aufnehmen.

FRIEDENSERZIEHUNG AM BEISPIEL DER KOOPERATION VERSCHIEDENER BILDUNGSGÄNGE UND LERNGRUPPEN AM SZ NEUSTADT

Gertrud Fiege

Schulbegleitforschungsprojekt 172

Mitglieder des Projekts sind: Kur Bröker, Gertrud Fiege, Dr. Wolfram Grams, Dr. Fritz Quenstedt, Velten Schmiedmann (alle SZ Neustadt) und Prof. Dr. Reiner Drechsel (wissenschaftl. Begleitung)

Das Projekt 172 hat es sich zum Ziel gesetzt, Schülerinnen und Schülern einer B/BFS-Klasse benachteiligter Jugendlicher und einer Erzieherklasse, die miteinander kooperieren, Frieden als erstrebenswertes Ziel nahe zu bringen.

Unser Lehrkräfteteam ging hoch motiviert an die Planung und Durchführung gemeinsamer Aktivitäten mit den angehenden Erzieherinnen (Fachschule für Sozialpädagogik) und den sozial benachteiligten B/BFS-Schülerinnen und Schülern (Berufseingangsstufe/Berufsfachschule für Hauswirtschaft, Schwerpunkt: Altenversorgung). Doch bereits beim ersten Zusammentreffen beider Schülergruppen fiel auf, dass sich die Kooperation in der Praxis schwieriger gestalten würde als dies im Voraus von uns Lehrkräften erwartet wurde. Sowohl die angehenden Erzieherinnen als auch die B/BFS-Schülerinnen und Schüler zeigten starke Berührungängste. Zunächst blieb jede Gruppe mehr oder weniger für sich allein, beobachtete die zukünftigen Mitschülerinnen und Mitschüler kritisch und kommentierte deren Verhalten abfällig. Dies erinnert uns an Basil Bernstein, den wir noch aus den 70er Jahren kennen, als dieser der sozialen Unterschicht pauschal den restringierten Sprachcode zuschrieb und der sogenannten Mittelschicht den elaborierten Sprachstil. Doch auch ohne Bernstein wird deutlich: Auch zukünftig werden beide Schülergruppen Schwierigkeiten in der Kommunikation miteinander haben... und dies nicht nur sprachlich, sondern auch non-verbal, wie wir seit Watzlawick wissen, denn „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Berührungängste und gestörte Kommunikation erschwerten uns Lehrkräften die formale Beschreibung der möglichen Ziele unseres Projektes. Nach dieser ersten gemeinsamen Veranstaltung waren die Schülerinnen und Schüler mehr verunsichert, als dass sie nun wussten, was wir eigentlich gemeinsam machen wollten. Auch die Lehrkräfte sahen dieses Problem. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass es beim nächsten Treffen eigentlich nur besser werden könnte.

Beim zweiten Treffen wurde die Atmosphäre zusehends gelöster. Beim gemeinsamen Spiel ließen sich die Schülerinnen und Schüler beider Gruppen aufeinander ein. Anschließend wurden erneut die Ziele des Projektes besprochen und irgendwie hatten die Jugendlichen nun verstanden, was wir Lehrkräfte mit ihnen plantem, und sie fanden es sogar



Bild 1: Spurensuche auf dem Friedhof

interessant und gut. Wir kamen zu dem Ergebnis, dass wir offensichtlich die falsche Reihenfolge gewählt hatten und den zweiten Schritt vor dem ersten gemacht hatten. Der methodisch klügere Weg wäre gewesen, sich erst beim miteinander Spielen kennen zu lernen und dann die Ziele des Projektes vorzustellen.

Das dritte gemeinsame Treffen fand auf dem Osterholzer Friedhof statt; beide Schülergruppen begaben sich gemeinsam auf Spurensuche nach Toten und deren Angehörigen vor allem aus dem II. Weltkrieg. Wichtige Informationen über die Toten und die Bedeutung des Friedhofs als Mahnmal auch für die Stadt Bremen erhielten die Jugendlichen von unserem Projektpartner Herrn Kook, Schulreferent beim Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. Bremen. Die Aufgabenstellung war von Herrn Kook so angeordnet, dass jeweils paarweise immer ein angehender Erzieher oder eine angehende Erzieherin mit einem B/BFS-Schüler oder einer Schülerin zusammenarbeiten musste. Die Arbeitsergebnisse wurden im Unterricht besprochen.

Beim vierten Gruppentreffen unmittelbar vor den Weihnachtsferien wurde gemeinsam gefrühstückt. Beide Gruppen blieben noch immer weitgehend für sich. Das von uns Lehrkräften gewünschte sozialpädagogische Mischen der Gruppen ist schwierig und lässt sich auch nicht verordnen oder beschleunigen. In der Nachbesprechung kamen wir



Bild 2: Beim vierten Gruppentreff: Kollagen erstellen

Lehrkräfte zu dem Ergebnis, dass wir nicht weiter in den gruppendynamischen Prozess eingreifen wollten.

Das fünfte Gruppentreffen fand dann unmittelbar nach den Weihnachtsferien statt, weil die angehenden Erzieherinnen bis zu den Osterferien im Praktikum waren. Die B/BFS-Gruppe lud die zukünftigen Erzieherinnen zum Mittagessen ein. Diese Veranstaltung war pädagogisch sinnvoll und gelungen.



Bild 3: Präsentation auf dem Bremer Domshof am 8. Mai 2005.

Noch vor den Osterferien stellte die B/BFS-Gruppe einen Überblick über „Kriegsgebiete und Krisenherde in der Welt“ zusammen. Unmittelbar nach den Osterferien arbeiteten die beiden Gruppen an Kollagen zu den Themen „Frieden ist...“ und „Krieg ist...“. Die Arbeitsergebnisse sind auf Wandplaka-

ten dokumentiert und wurden am 8. Mai 2005 auf dem Domshof ausgestellt. Die Zusammenarbeit beider Schülergruppen wurde von den Lehrkräften in der Nachbesprechung positiv bewertet.

Als weitere gemeinsame Aktivitäten fanden am 26.4.2005 eine Führung durch die „Anne Frank – Ausstellung“ in der Stephanikirche und am 7.6.2005 der Besuch des Theaterstücks „Anne Frank“ im Schnürschuhtheater statt.

PRÄVENTION MIT ÄSTHETISCH-GESTALTERISCHEN MITTELN BEI VERHALTENS- AUFFÄLLIGEN SCHÜLERN

Ruth Hampe

Schulbegleitforschungsprojekt 173

Ingrid Christoffers (Grundschule am Buntentorsteinweg), Angelika Tolle-Herlyn und Janice Bächler (Förderzentrum am Oslebshäuser Park), Regina Contzen (Gesamtschule Bremen-West) Peter Hegele (Schulpsychologischer Dienst), PD Dr. Ruth Hampe (Universität Bremen)

Im Zusammenhang mit der Veränderung der Lebenssituation haben auch Schulprobleme zugenommen. Aggression, Verweigerung, Konzentrationschwierigkeiten, Ängste, Hyperaktivität, Depression, Essstörungen u.a. lassen sich beobachten. Zerüttete Familienverhältnisse, die Trennung und/oder Scheidung von Eltern, Arbeitslosigkeit, Vernachlässigung von Kindern, zudem sexueller Mißbrauch, Gewalt wie auch psychische Probleme sind keine Seltenheit. Kinder werden in dieser Hinsicht psychisch und/oder körperlich vernachlässigt (vgl. Julius 2001, S. 175), und Lehrkräfte werden mit konfliktbeladenen psychosozialen Problemsituationen im Rahmen des Schulunterrichts konfrontiert, was ihre Kompetenzen und Interventionsmöglichkeiten z.T. überschreitet. Des Weiteren haben sich die kulturellen Einflüsse in den letzten Jahren mit der Zunahme an Videospiele, Computern, Internet, durch Simulation des Realen in generierten Computerbildern und Fantasiespielen u.a. verändert.

Um eine integrierte Förderungsmaßnahme für verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler aufzubauen, wurde das Projekt exemplarisch an drei unterschiedlichen Schultypen begonnen, d.h. an einer Grundschule, einer Gesamtschule und einem Förderzentrum im sozialen Brennpunkt. Mittels Entspannungstechniken und ästhetisch-gestalterischen Ausdrucksformen sollen verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler in Einzel- und/oder Gruppenarbeit in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gestützt werden. Neurobiologische Forschungsergebnisse und Erkenntnisse aus Kinder- und Jugendzeichnungen sowie dem ästhetischen Gestalten bilden dabei grundlegende Zugänge. So verweist beispielsweise die neurobiologische Forschung darauf, dass Lernen einen erlebnisorientierten Zugang hat oder Erfahrungen sinngebende Grundlagen bilden. Entsprechend hebt Gerhard Roth (vgl. 2000; 2001) hervor, dass es das emotionale Gedächtnis ist, das Handeln bestimmt und für die Veränderung von Handlungen entscheidend ist. Um Gewohnheiten oder festgefahrene Verhaltensweisen zu überwinden, bedarf es also alternativer Erlebenssituationen. So wie im affektiven Traumerleben neue Formen der Affekt-

musterzusammenhänge erprobt werden bzw. Tages- und Lebensereignisse affektiv verarbeitet und spielerisch neue Formen gefunden werden können (vgl. Rütther 2000), lässt sich ein erlebnisbezogener Handlungszusammenhang im spielerischen Sinne persönlichkeitsfördernd nutzen. Diese spielerische Veränderung von Affektmustern kommt ähnlich der Tagtraumebene dem ästhetischen Gestaltungsprozess zu. Es können neue Handlungsmuster erprobt und über ein affektives Ausdrücken im gestalterischen Prozess belastende Erfahrungen transformiert und transzendiert werden.

Gleichfalls können Kinder- und Jugendzeichnungen Aufschluss geben sowohl über belastende Lebenssituationen als auch über ungelebte Wünsche und Hoffnungen. Über den ästhetischen Gestaltungsprozess kann eine kathartische und entspannende Wirkung zustande kommen (vgl. Hampe 1999, S. 104ff.), wobei Ängste, Widerstände und Blockaden wieder einem Kommunikationsprozess auf der transverbale Ebene zugänglich werden. Die bildnerischen Ausdrucksformen lassen sich so als Sprachformen des Unbewussten wahrnehmen und vermögen in verschlüsselter Form Erlebnisinhalte zu repräsentieren (vgl. Bach 1993; Furth 1991; Richter 1999 u.a.).

Dies berücksichtigend findet das ästhetisch-gestalterische Angebot für Schüler in Randstunden oder im AG-Bereich an Schulen statt, so dass es zu keinem Unterrichtsausfall kommt. Die Teilnahme soll zeitlich auf ein viertel, ein halbes oder bis zu einem ganzen Jahr begrenzt sein. Das Angebot ist an ein Setting gebunden, das sich wie folgt darstellen lässt:

Aktuelle Erfahrungen – Tagtraumimagination – Erzählung



Freies Gestalten mit verschiedenen bildnerischen Medien



Betrachten – Austausch über das innere Erleben – Märchendialog zu gestalteten Motiven u.ä.



u.U. Lernspiele

Erfahrungen mit dieser präventiven Begleitung an Schulen bezüglich verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler haben gezeigt, dass diese Schülerinnen und Schüler darüber psychisch erreicht werden und frühzeitig belastende Lebenssituationen erkannt werden können. Es lassen sich Leistungsverbesserungen und ein positiver Wandel des Selbstbildes feststellen. Wenn Familienkonflikte be-

stehen, so zeigen die Kinder oft ihren Zorn und ihre Traurigkeit im bildlichen Ausdruck. Unter dem Gesichtspunkt ist eine Atmosphäre der Kooperation zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern und Schule aufzubauen, um den Schülerinnen und Schülern (oder allen Beteiligten?) eine Bindung und ein Verstehen in der Schulwirklichkeit zu vermitteln. Es gilt, ihre Fähigkeiten aufzubauen und sie zu unterstützen, damit sie ihre psychosoziale Entwicklung gestärkt durchlaufen können.

Geplant ist, diese Form der Präventionsarbeit mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern über Kursangebote auch an anderen interessierten Schulen einzurichten.

Literatur

- Bach, S. (1995). Das Leben malt seine eigene Wahrheit. Zürich: Daimon.
- Furth, G.M. (1991). Heilen durch Malen. Freiburg i.B.: Walter.
- Hampe, R. (1999). Metamorphosen des Bildlichen. Bremen: Univ.
- Julius, H. (2001). Bindungstheoretisch abgeleitete, schulische Interventionen für verhaltensgestörte Kindern. In: Heilpädagogische Forschung. Bd. XXVII, Heft 4, S. 175-188.
- Richter, H.-G. (1999). Sexueller Mißbrauch im Spiegel im Spiegel von Zeichnungen. Frankfurt a.M.: Lang.
- Roth, G. (2000). Warum ist Einsicht schwer zu vermitteln und schwer zu befolgen? In: PÄD Forum 3, 13.Jg., S. 410-415.
- (2001). Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rütther, E./Gruber-Rütther, A. (2000). Traum – Affekt, Spiel, Theorie, Therapie. In: Psycho 5. S. 250–258.

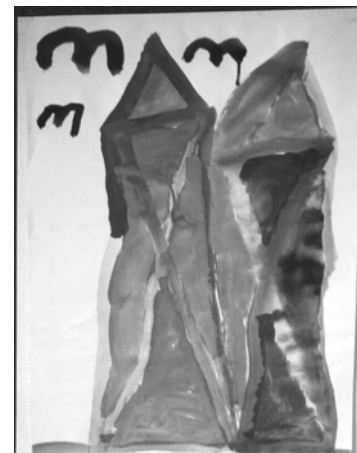


Abb. Elternkonflikt in der Doppelhausgestaltung

GESCHICHTSUNTERRICHT AUF/IN FRANZÖSISCH - GEHT DAS ÜBERHAUPT? WORKSHOP DES SCHUL- BEGLEITFORSCHUNGS- PROJEKTE 142 ZUM THE- MA FRANZÖSISCH UND SPANISCH ALS ARBEITS- SPRACHEN IM SACH- FACHUNTERRICHT

Ingrid Kemnade

„Zum Auftakt geben wir mit einem Videomitschnitt Einblicke in den Einbezug von Französisch und Spanisch im Fach Darstellendes Spiel. Anhand eines Moduls aus dem Pädagogikkurs auf Französisch können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selber zweisprachigen Unterricht erleben. Daneben gibt es an der Stellwand zum französischen Geschichtsunterricht Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch.“

Mit dieser Ankündigung waren die Fachberatungen Französisch und Spanisch der SI und SII Schulen im Lande Bremen zum Workshop eingeladen. Gekommen sind vor allen Dingen Lehramtsstudierende des Fachbereichs 10 der Universität Bremen.

Der Workshop war gut strukturiert und bot durch den Wechsel von Vortrag, Diskussion, Einsatz verschiedener Medien (Filme, Fotos, Posterpräsentation) und Eigentätigkeit der Teilnehmenden einen umfassenden Überblick in die Arbeit des Schulbegleitforschungsteams.

Zum Abschluss formulierten die Teilnehmenden, was sie persönlich für ihre Unterrichtspraxis und für ihr Studium mitgenommen haben – ein Fazit für diesen Nachmittag in der Universität Bremen.

Bilingualer Sachfachunterricht ist auch für Schülerinnen und Schüler, die nicht die Fremdsprache beherrschen, anregend, hilfreich und lernmotivierend (Deutschlehrer).

Anfängliche Skepsis – Geschichtsunterricht auf Französisch geht das überhaupt? – weicht der Überzeugung, auf diese Weise wird intensiver und nachhaltiger gelernt. (Lehrkraft mit Geschichte und Französisch).

Interkulturelles Lernen wird durch Module im Sachfachunterricht gefördert. (Lehrkraft für Pädagogik). Der Workshop hat neue Ideen und differenzierende Anregungen für einen heterogenen Unterricht eröffnet (Lehrkraft mit Französisch und Spanisch).

Zum Sprachenlernen ist das Angebot der Mehrsprachigkeit bedeutsam, d.h. ein Lehrerteam unterrichtet im Team die Sachfächer bilingual (SII-Lehrkraft). Der Workshop ermutigt, sich in der eigenen Schule dafür einzusetzen, dass der institutionelle Rahmen für den bilingualen Sachfachunterricht geschaffen wird (SI-Lehrkraft).

Die beteiligten Studierenden waren sich einig, dass die vermittelten Anreize, Materialien und Unterrichtseinheiten Lust machen auf Umsetzen und Ausprobieren im Praktikum. Weiterhin meinen sie, dass gerade dieser Unterricht sensibel für andere Unterrichtsfächer und Lernangebote mache.

Alles in allem: Ein gelungener Workshop mit interessierten Teilnehmenden, die viele Anregungen für die Schul- und Unterrichtspraxis mitnehmen konnten.

WARUM SIE ZUR KON- FLIKTLÖSUNG VIER OH- REN BRAUCHEN WORK- SHOP DES SCHULBEGLEIT- FORSCHUNGSPROJEKTS 157 ZUM THEMA KON- FLIKT ERKANNT – KON- FLIKT GEBANNT



„Warum Sie zur Konfliktlösung vier Ohren brauchen“ und „Warum Sie sich mit Seerosen auskennen sollten“. - unter diesem Motto präsentierten die Mitglieder des Schulbegleitforschungsteams 157 einige Ergebnisse ihres Projektes.

An dem Workshop, der im April 2005 von den fünf Teammitgliedern in der Wilhelm –Wagenfeld – Schule in Huchting durchgeführt wurde, nahmen neben interessierten Lehrkräften auch der Abteilungsleiter ‚Körperpflege‘ sowie Lehrmeisterinnen, Lehrmeister und Fachbereichsleiterinnen der Bereiche Friseure, Textil und Gestaltung teil.

Zunächst stellte die wissenschaftliche Begleiterin des Projektes, Frau PD. Dr. Eva-Quante-Brandt den Hintergrund/ Ausgangspunkt für das Forschungsvorhaben vor: Das Schulbegleitforschungsprojekt wurde aus dem 6-jährigen EU-Förderprojekt ‚Ausbildung-Bleib dran‘ „herausgeschnitten“. .

Anlass für dieses EU-Projekt war insbesondere die hohe Abbrecherquote in der handwerklichen Berufsausbildung. Eine in diesem Zusammenhang große Anzahl von diagnostizierten verschiedenartigen Konflikten der Auszubildenden in Betrieben hat erhebliche Auswirkungen auf den Berufsschulalltag, wie Fernbleiben von der Schule, keine Beteiligung am Unterricht und Desinteresse am Lernstoff.

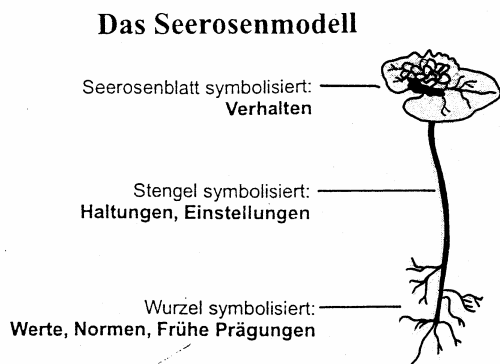
Eine wesentliche Ursache für entstehende Konflikte ist die mangelnde Fähigkeit der Auszubildenden, konstruktiv zu kommunizieren. Deshalb wurden in diesem zweijährigen Schulbegleitforschungsprojekt im Berufsfeld FriseurIn (SZ Wilhelm- Wagenfeld-Schule) und MalerIn/ LackiererIn (SZ Alwin- Lonke-Straße) den Auszubildenden nicht in erster Linie Fakten über Kommunikationsstrukturen vermittelt, sondern aufgrund der hierüber erworbenen Kenntnisse die Selbstreflexion sowie die realistische Ein-

schätzung der Selbst – und Fremdwahrnehmung eingeübt.

Die Forschungsfrage „Ist die Fähigkeit mit Konflikten in der Ausbildung umzugehen durch Berufsschulunterricht zu verändern?“ war der Leitfaden für das Projekt.

In dem Workshop wurden die entwickelten Unterrichtsmodelle und Materialien überzeugend präsentiert. Die Teilnehmenden konnten in Kleingruppen das 4-Ohrenmodell von Schulz v. Thun kennen lernen und sich dabei in die Rollen von Auszubildenden, Kunden oder Chefs versetzen.

Die Teammitglieder stellten anschließend das Seerosenmodell (vgl. Grafik unten) vor, das zunächst zu erkennen hilft, auf welchen Ebenen Konflikte angesiedelt sind.



Entsprechend der Ebenen bedarf es unterschiedlicher Umgehensweisen, um Konflikte konstruktiv zu bearbeiten. Die Auszubildenden haben z. B. in Trainingseinheiten erfahren und umsetzen gelernt: „Wo kann ich was ändern/ Wo nicht?“ und „Wir erarbeiten gemeinsam Regeln für den Umgang miteinander.“

Auch hierzu präsentierten die Teammitglieder Beispiele aus dem Unterrichtsalltag und unterzogen sie einer kritischen Reflexion.

Sich anschließende weitergehende Fragen zum Umgang mit Konflikten zwischen Auszubildenden und Betrieben einerseits und Auszubildenden und Berufsschule andererseits wurden in einer anregenden Diskussion bearbeitet.

Bewährt haben sich außerdem gemeinsame Projekttage für die Auszubildenden beider Berufsfelder außerhalb der Schule – zu den Themen ‚Konflikte und Konfliktlösungen im betrieblichen Alltag‘ und ‚Prüfungsvorbereitung und Prüfungsangst‘. Die positiven Auswirkungen wurden vorgestellt und diskutiert.

Die Teammitglieder informierten die Teilnehmenden in dem gut strukturierten Workshop (mit Wechsel von Vortrag, Diskussion, Medien und Ei-

gentätigkeit aller Teilnehmenden) umfassend über ihre zweijährige Praxis- und Forschungsarbeit. Das Team gab insbesondere für Lehrkräfte und LehrmeisterInnen, die in ihren Berufsfeldern mit ähnlichen Problemen konfrontiert werden, mutmachende Ansätze für den Umgang mit Konflikten.

Als Ergebnisse wurden noch einmal herausgestellt. Das Lern- und Arbeitsklima hat sich in den Klassen verbessert. Durch die Erfahrung/ Erkenntnis „Andere haben gleiche Probleme wie ich, wächst das Verständnis anderen gegenüber. Die Auszubildenden sehen sich anders, nicht nur als „Opfer“, sondern erkennen, dass sie für sich selbst Regeln entwickeln können. Ihr Blick wird geweitet: Wo sind Gestaltungsspielräume, wo kann ich Situationen selbst beeinflussen? Schülerinnen und Schüler finden die Thematisierung/ Bearbeitung der Konflikte in dieser Art hilfreich.

ABSCHLUSSWORKSHOP DES PROJEKTES 139 – EIN GELUNGENER AUSTAUSCH ZWISCHEN BILDUNGSIN- STITUTIONEN UND HANDWERK

Jochen Behrendt

Ziel der abschließenden Workshops von Schulbegleitforschungsprojekten ist es, eine möglichst breite Schulöffentlichkeit und viele direkt oder indirekt Beteiligte zu erreichen. Auch in diesem Sinne kann die Veranstaltung des Teams 139 „Unterricht in Lernfeldern und die Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsorganisation“ am Technischen Bildungszentrum Mitte (Elektrotechnik) als vorbildlich bezeichnet werden. Etwa 35 Personen aus Schule, Landesinstitut für Schule, Universität, Behörde sowie Betrieb und Handwerkskammer/Berufsförderungszentrum folgten der Einladung. Der Workshop war gut vorbereitet und der Ablauf in einer ausgewogenen Mischung aus unterschiedlicher Präsentation und Diskussion kurzweilig gestaltet. Eine angenehme Atmosphäre und eine nette Bewirtung rundeten das positive Gesamtbild ab.

Inhaltlich setzten sich die Teilnehmenden mit den Themenbereichen ‚Entwicklung von Lernfeldern‘, ‚Veränderungen im Unterricht und in der Lehrerrarbeit‘, ‚Beispiel einer Lernsituation in einem Lernfeld‘ und der aktuellen Situation (Bewertung von Schülerleistungen in „Bündelfächern“ und neue Gesellenprüfung) auseinander. Es kam zu einem sehr anregenden und konstruktiven Austausch. So führte z. B. im Spannungsfeld betriebliche Ansprüche / Schulische Ausbildung das Thema ‚Kundenkontakt‘ zu einem spannenden Diskurs zwischen Wissenschaftlicher Begleitung, Lehrern, dem Fachberater und einem Handwerksmeister. Gerade weil eine kontinuierliche Kooperation zwischen Schule und Handwerk als schwierig dargestellt wird, sind solche Kontakte zum Austausch so hoch zu bewerten.

Für die Kolleginnen und Kollegen aus der Schule wurden Materialien für die eigene Arbeit zur Verfügung gestellt. Beispiel: Bewertung und Einschätzung von Gruppenarbeit und Präsentation.

In der Einschätzung ihrer Projektarbeit hoben die Teammitglieder u. a. ihre sehr gute Teamarbeit hervor; sie äußerten aber gleichzeitig Skepsis, ob eine angemessene Zusammenarbeit als Voraussetzung für Unterricht in Lernfeldern ohne Stundenentlastung in den Schulen stattfinden wird. In diesem Zusammenhang ist auch interessant, welche Erfahrungen die Teammitglieder während der Transferphase ihres Projektes sammeln.

Der Ablauf dieser Veranstaltung bestärkt das Koordinierungsgremium in der Absicht, die Workshops weiterhin dezentral in der Verantwortung der Schulen durchführen zu lassen. Sie sind ein wichtiger Baustein in der Verwirklichung des Anspruchs von Nachhaltigkeit und Transfer.

Auch hier fanden wir unsere Entscheidung bestätigt, Endworkshops der Schulbegleitforschungs-

teams dezentral außerhalb des jährlich statt finden FORUMS SBF durchzuführen: Wir erreichen so weitere und andere Zielgruppen als vorher; die für die Umsetzung in der Schule Verantwortlichen fühlen sich noch stärker eingebunden; der Transfer in die Schule hat einen weiteren wichtigen Platz, die Anerkennung der Arbeit der Teams durch Mitglieder des Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung findet in einem würdigenden Rahmen statt.

TRANSFER IN DER SCHUL- BEGLEITFORSCHUNG

Anne Grotrian, Eva Quante-Brandt



Ein Ziel von Schulbegleitforschung liegt in der Weiterentwicklung der Handlungs- und Reflexionsfähigkeit von Lehrkräften bezogen auf ihr Handeln im Unterricht. Der Transfer der im Laufe der Projektzeit erworbenen Ergebnisse und Kenntnisse in das Kollegium und in den Schulalltag ist daher wesentlicher Bestandteil der Schulbegleitforschung.

Euler definiert Transfer „als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen“ (Euler 2001, 2 in Jäger 2004, S 27).

Mit diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, eine inhaltliche Bestimmung zum Transfer im Rahmen von Schulbegleitforschung vorzunehmen und diese rückzukoppeln mit den Erfahrungen aus der Projektarbeit des Projekts 157 Schulbegleitforschung ‚Konflikt erkannt - Konflikt gebannt‘.¹

Zur Struktur des Beitrages

Der Beitrag gliedert sich in drei Abschnitte. Zunächst wird grundsätzlich auf den Forschungsansatz der Praxisforschung und auf die Zielsetzungen von Transfer eingegangen um zu verdeutlichen, dass Transfer zentraler Bestandteil der Forschungskonzeption von Praxisforschung, aber die konkrete Umsetzung nicht widerspruchsfrei ist. Dabei liegt das Hauptinteresse in der Einordnung unterschiedlicher Perspektiven, die in der Praxisforschung berücksichtigt und systematisch aufeinander bezogen werden. Der folgende Abschnitt setzt sich mit den Inhalten, Aufgaben und Zielen von Transfer auseinander, um abschließend die Transferbemühungen des Projektes 157 ‚Konflikt erkannt – Konflikt gebannt‘ einordnen zu können.

Perspektiven in Praxisforschung

„Praxisforschung lässt sich beschreiben als Anerkennung der Unterschiedlichkeit und Fremdheit von Lebens- und Lernperspektiven, die die Haltung der

¹ Vgl. S. des vorliegenden Jahrbuchs.

Neugierde und die Arbeit des Erforschens erst notwendig machen" (Prenzel 2001, 617).

Diese Haltung verweist auf den Ansatz naturwissenschaftlicher Erkenntniswege wie z.B. bei physikalisch-optischen Beobachtungen. Auch diese verweisen auf das Phänomen der Perspektive. Je nachdem, wie ich mich gegenüber einem Gegenstand positioniere, sehe ich die Situation anders, u.a. scharf oder unscharf. Somit wird über die Anerkennung spezifischer Perspektiven neue Erkenntnis entwickelt. Perspektivität zu erkennen und anzuerkennen ist das Grundmotiv von gelingender Praxisforschung. Pädagogische Praxisforschung hat zum Forschungsgegenstand die ‚Passung‘ zwischen Zielgruppe und pädagogischer Intervention.

In der Erziehungswissenschaft wird die Kategorie der Perspektive in der pädagogisch-psychologischen, der schulpsychologischen und sozialpädagogischen Diskussion verwendet. Professionelles pädagogisches Handeln beruht in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern stets auf Situationsanalysen und Handlungsentwürfen. Da im Kontext von Praxisforschung Praktikerinnen und Praktiker u.a. selbst ihr Feld erforschen, bedarf es einer genauen Auswahl der Methoden und des Forschungsdesigns, um sicher zustellen, dass sie auch Neues erkunden und erkennen können, denn sonst sind die eigenen Motive und Bedeutungshorizonte der Praktikerinnen und Praktiker die Erkenntnisgrenze. Löst man diese Situation auf, kann aus dieser Perspektive der Innenansicht ein erforschender Blick auf Ausschnitte der Praxis möglich werden. Sie wollen und können aber über den Ansatz der Praxisforschung die Umwege ihrer individuellen Praxis erkennen.

Auf diese Weise wird ein induktives Herangehen ermöglicht: Vom Besonderen zum Allgemeinen. Praxisforschung ist somit ein Einlassen auf Analyse und Erfindungstätigkeit der Akteure (Schütze 1994, 263). Diese Arbeitsweise bedarf einer ständigen kommunikativen Reflexion zwischen Praktikern und Praktikerinnen einerseits und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern andererseits, um die Perspektivität zu erhalten. Die Innenperspektive der Praxisforschung mit ihrem handlungsgenerierenden Wissen über Einzelfälle und die Außenperspektive der wissenschaftlichen Forschung müssen miteinander vermittelt werden. Der Standort und die Blickrichtung der Forschenden konstituieren den Gegenstand und fokussieren das Problem. Über diese Forschungsarbeit wird nach der zentralen Perspektive gesucht, um daraus allgemeine Strukturen ableiten zu können. Das ist ein wesentlicher Vorgang, um Transferprozesse in unterschiedlichen pädagogischen Bereichen zu realisieren.

Die systematischen Methoden der Praxisforschung beinhalten die beiden zentralen Phasen Diagnose und Perspektive. Die beiden Phasen - Analyse und Neuorientierung - sind Bestandteil der Praxisforschung und werden eng aufeinander bezogen: „Die erhellende Erkenntnis in das was ist, ist oft bereits eine wirksame Intervention“ (Prenzel 2001, 616). Praxisforschung eröffnet somit einen Prozess der Erkenntnisgewinnung zur Verbesserung pädagogischer Praxis.

Transfer in der Praxis- und Schulbegleitforschung

Die Akteure der Praxis identifizieren deren Probleme und erforschen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden die ursächlichen Zusammenhänge der Problembereiche aus ihren spezifischen Perspektiven. Dabei suchen sie nach Bedingungen für Lösungsmöglichkeiten. Transfer wird aus unterschiedlicher Perspektive wahrgenommen. Zunächst ist er abhängig von der Perspektive der Bedeutung des Inhaltes für die einzelne Person. Hierzu gehören individuelle Offenheit und Neugierde. Darüber hinaus muss die Bereitschaft vorhanden sein, Erkenntnisse weiterzugeben. Aus dieser Perspektive beginnt Transfer bei jeder einzelnen Person mit den Fragen: Was benötige ich für meine weitere Arbeit, um z.B. meinen Unterricht weiterzuentwickeln und um mich auf veränderte Anforderungen einzustellen?

Welche Vorkenntnisse habe ich und wo sehe ich Entwicklungsperspektiven?

Kurzfristig ist dieses Vorgehen arbeitsaufwändiger, da kontinuierliche Absprachen und vielfältige Vorklärungen erforderlich sind, um die Bereitschaft auf Veränderungen zu festigen. Langfristig sichert es die Integration der Veränderungen in das Handeln der Akteure ab. Denn effektive Veränderungen lassen sich am besten durch gezielte individuelle Lernerfahrungen vor Ort erreichen, weil „die Praxis dann zum Wegweiser wird“ (Blesser, 2001). Das bedeutet, dass eine Kultur des Austausches und des Transfers durch Vernetzung von Personen und Wissen entstehen muss. Dazu gehören Gespräche unter Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitenden.

Ausgehend von dieser abgeklärten Veränderungsbereitschaft können Transferprozesse stattfinden, denn "der beste Transfer ist der, den keiner bemerkt" (Blesser, 2001). Dies soll heißen, dass eine hohe Stimmigkeit zwischen Veränderungsbereitschaft und dem Inhalt, durch den dieser Prozess unterstützt werden soll, hergestellt ist. Die neuen Erkenntnisse bleiben kein Fremdkörper, sondern werden zum integralen Bestandteil des gegenwärtigen Handelns.

In der Praxis von Schulbegleitforschung bedeutet

dies: Um den Transferprozess entsprechend zu gestalten, bedarf es einer klaren Analyse der Erfordernisse und der Erwartungen auf allen Seiten. Dies heißt, dass zwischen den Institutionen und den beteiligten Lehrkräften, die in diesem Entwicklungsprozess im Rahmen von Schulbegleitforschung einbezogen sind, ein kontinuierlicher und verbindlicher Austausch stattfinden muss.

Voraussetzungen für Transferprozesse in der Schulbegleitforschung

Für das Gelingen eines Transfers sind mehrere Aspekte von Bedeutung. Werden sie im Verlauf eines Forschungsprojektes und des Transfers einbezogen, begünstigt dies dessen Erfolg. Auf dieser Grundlage können die förderlichen und hinderlichen Faktoren für das Gelingen des Transfers herausgearbeitet und thematisiert werden. Zu den wesentlichen Voraussetzungen gehören:

Institutioneller Rahmen

Der institutionelle Rahmen setzt sich zusammen aus Schul-, Abteilungs-, Fachbereichsleitungen und dem jeweiligen Kollegium. Die Leitungsebene als verantwortlich Handelnde und Vorgesetzte setzen den Rahmen, in dem gearbeitet wird, und müssen daher von Anfang an mit einbezogen werden. Über sie erfolgt die strukturelle Absicherung in der Institution, damit die anvisierten Veränderungen in den Schulalltag implementiert werden können. Dies bedeutet, dass das Kollegium Träger der Veränderung wird.

Dabei spielt die Haltung der Leitungsebene gegenüber dem Forschungs- und Transferprozess eine wichtige Rolle. Eine gewährende Haltung, die den interessierten Kolleginnen und Kollegen den Raum bereitstellt, Forschung zu betreiben, ohne sich aktiv an der Umsetzung zu beteiligen, bietet weniger Unterstützung als eine Leitung, die gezielt die Implementierung von Neuerungen fördert und unterstützt.

Die Schulleitung muss im Blick haben, dass nicht zu viele parallel laufende Veränderungen den Schulalltag überfrachten und es so zu Überforderungen im Kollegium kommt. Solche verhindern eine offene Haltung gegenüber Veränderungsvorschlägen; sinnvolle Transferprozesse sind dann nicht möglich.

Die Abstimmung bezüglich der Integration von Freistellungsstunden in den Schulalltag mit der Forschungsrealität der Lehrkräfte ist häufig schwierig, da Praxisforschung sich nur bedingt in einem festgelegten Rhythmus umsetzen lässt.

Forschungsthema

Für das Forschungsthema muss eine Bedarfslage

und ein Problembewusstsein in weiten Teilen des Kollegiums vorhanden sein, damit eine Nachfrage und somit ein Interesse an der angebotenen Veränderung vorhanden ist. Die Übereinstimmung der Innovationsziele des Forschungsprojektes mit den Normen, Problemen und persönlichen Wertvorstellungen des Kollegiums ist, wie auch bei den forschenden Praktikerinnen und Praktikern selbst, ein wichtiger Aspekt für das Gelingen des Transfers. Deshalb sollten das Forschungsthema und die Voraussetzungen, unter denen es erprobt wird, an Alltagsbedingungen und nicht an Idealbedingungen ausgerichtet sein.

Für den Verlauf des Transfers spielt die wahrgenommene Relevanz und Attraktivität des Themas eine wesentliche Rolle. So werden ansprechende Themen eher angenommen als unangenehme und als belastend empfundene Themen. Der zweite Themenkreis muss daher nicht vernachlässigt werden, aber es muss in Betracht gezogen werden, dass im Zuge des Transfers möglicherweise mehr Blockaden bearbeitet werden müssen und die Ursachen für diese Blockaden in der Art des Themas liegen können. In der Schule als ein Wissen vermittelnder Ort ist der Zugang zu fachspezifisch orientierten Themen häufig leichter herzustellen als zu überfachlichen Themen.

Die Ziele des Projektes und der Sinn und Zweck der aus dem Projekt resultierenden Neuerungen müssen klar definiert, immer wieder reflektiert und möglicherweise verändert werden. Auch hier müssen die unterschiedlichen Perspektiven, die auch durch innere Haltungen und Einstellungen geprägt sind, berücksichtigt werden. Schulalltagstypische Bedenken, wie „mit unseren Schülerinnen und Schülern ist das nicht durchzuführen,“ „der Lehrplan erlaubt dies nicht“ etc., müssen mit entsprechenden Schritten durch konkretes Ausprobieren und Reflexion der Ergebnisse bearbeitet werden.

Transparenz des Forschungsprozesses ist eine weitere wesentliche Voraussetzung, um Interesse am Forschungsthema und Motivation an dessen Umsetzung zu wecken. Regelmäßige forschungsbegleitende Dokumentationen, in denen die Erfolge, aber auch die Misserfolge der Forschungsarbeit dargestellt werden, verdeutlichen die Ziele und Rahmenbedingungen.

Werden unterschiedliche Fachbereiche in einer Schule oder an mehreren Schulen angesprochen, sollte die Dokumentation der Ergebnisse auf die unterschiedlichen Erfordernisse zugeschnitten werden. So wird eine direkte Anwendungsmöglichkeit für den jeweiligen Bereich deutlich. Dies kann zu einer größeren Akzeptanz der Neuerung führen.

Motivation der forschenden Praktiker und Praktikerinnen

Hier ist die Motivation zur Teilnahme und die innere Haltung zum Projekt von Bedeutung. Wir unterscheiden: Die Teilnehmenden haben diese Forschungsaufgabe gewählt bzw. für sich einen Weiterbildungsbedarf festgestellt - intrinsische Motivation -, oder sie wurden von ihren Vorgesetzten dafür ausgewählt oder das Vorhaben von außen an sie herangetragen - extrinsische Motivation. Sind sie intrinsisch motiviert, sind sie mehr mit den Themen identifiziert und arbeiten engagierter als bei extrinsischer Motivation. Entstehen im Projektverlauf Schwierigkeiten, werden die intrinsisch motivierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer diese leichter überwinden können. Das gilt vor allem auch für den Transfer.

Unabhängig von der Motivation sollten die Teilnehmenden an Veränderungen interessiert sein, diese für sinnvoll halten und ihnen positiv gegenüberstehen. Wichtig ist, dass sie von den Inhalten überzeugt sind und Selbstvertrauen, Entschlossenheit und Überzeugungskraft besitzen bzw. diese im Laufe der Forschungsphase erlangen, damit sie auch ihre Kolleginnen und Kollegen von ihren neugewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen überzeugen können. Dafür ist die Akzeptanz des Themas und der Personen, die dies im Rahmen des Forschungsprojektes bearbeiten, durch das Kollegium und die Leitungsebene von Bedeutung.

Die Praktikerinnen und Praktiker sollen bereit sein, sich mit ihren Möglichkeiten und Grenzen mit dem Forschungsthema auseinander zu setzen. Daher ist die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme und die Fähigkeit zur Selbstreflexion wichtig für die Forschungsarbeit.

Praktische Erfahrungen aus den Transferbemühungen des Projektes 157 'Konflikt erkannt - Konflikt gebannt!'

In diesem Schulbegleitforschungsprojekt entstand die Initiative für die Bearbeitung des Themas durch die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und dem Projekt 'Ausbildung - Bleib dran'. Dieses Projekt arbeitet an diesen Schulen gemeinsam mit den Lehrkräften an der Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen. Mit dem Schulbegleitforschungsprojekt sollte der Fokus dieser Tätigkeit auf den Unterricht gelegt werden. Die am Projekt teilnehmenden Lehrkräfte hatten großes Interesse an dem Projektthema, aber die Integration dieses Themas in den Fachunterricht erwies sich als schwierig, weil eine Konkurrenz zur Vermittlung von Fachinhalten vorhanden war. Denn die Behandlung dieser Thematik ist nicht Bestandteil des Lehrplans. So erschwert

hier die vorgegebene Struktur des Lehrplans den Transfer in den Schulalltag. Dadurch kam möglicherweise die zögerliche Haltung beim Transfer in das Kollegium zustande.

In dem Projekt wurde eine Unterrichtseinheit zum Thema Ausbildungskonflikte entwickelt. Sie umfasste drei bis vier Unterrichtsstunden und einen Projekttag pro Ausbildungsjahr. Außerdem wurde den Auszubildenden im regulären Unterricht sporadisch die Möglichkeit gegeben, Ausbildungskonflikte zu besprechen. Diese Form der Konfliktbearbeitung und die damit angestrebte Förderung ihrer Konfliktfähigkeit soll Bestandteil des Berufsschulunterrichts werden.

Diese Inhalte wurden im Schulbegleitforschungsprojekt unter günstigen Bedingungen erprobt. So räumten die Lehrerinnen dieser Thematik im Unterricht mehr Raum ein und es fanden zwei Projekttagge außerhalb der Schule statt. An den Projekttagen mussten für die Lehrerinnen Vertretungsstunden organisiert werden, denn deren Unterrichtsausfall war nicht mit den drei wöchentlichen Freistellungsstunden auszugleichen. Im Rahmen der Schulbegleitforschung war die Umsetzung dieser Unterrichtsstruktur möglich. Diese Projekttagge wurden sowohl von den Auszubildenden als auch den Lehrerinnen als lehrreich und wirkungsvoll erlebt. Aufgrund des hohen Zeitaufwandes und der damit verbundenen Organisation des Schulalltages ist eine kontinuierliche Implementierung nicht gesichert. Auch hier stießen wir an die Grenzen des Schulalltags, die flexibler gestaltet sein sollten, um veränderte Unterrichtsformen zu ermöglichen.

Die laufende Vermittlung der Zwischenergebnisse wurde im Rahmen der Schulbegleitforschungsarbeit und im Forum präsentiert, aber nicht kontinuierlich und systematisch mit den Leitungen und dem Kollegium an den beteiligten Schulstandorten beraten. Die Sorge des Schulbegleitforschungsteams, die Lehrkräfte zeitlich zu überfordern oder bezüglich des Themas auf Ablehnung zu stoßen, haben dieses verhindert. Möglicherweise lag dies auch in der Unbequemlichkeit des Projektthemas, der Auseinandersetzung mit Konflikten. Es ist im Verlauf der Arbeit zu wenig gelungen, sich mit den förderlichen und hinderlichen Faktoren für das Gelingen des Transfers auseinander zu setzen. Sie wurden zwar wahrgenommen, aber nicht als Probleme des Transferprozesses eigenständig bearbeitet.

In der Institution Schule sind regelmäßige Teamsitzungen nach wie vor kaum Bestandteil der Arbeitsstrukturen. Wesentliche Aspekte werden zwischendurch in den Pausen erörtert. Dies ist aber kein systematischer Transfer und wird zudem häufig als Belastung und Verdichtung der Arbeitszeit empfunden.

den. In Konferenzen werden Themen, zu denen man verpflichtet ist, in möglichst kurzer Zeit behandelt. Für andere Dinge gibt es wenig Offenheit.

An den beiden beteiligten Schulstandorten ist die zusätzliche Arbeitsbelastung der Lehrkräfte durch die Entwicklung eines Schulprogramms sehr hoch. So war es schwierig, Termine für die im Rahmen der Schulbegleitforschung vorgesehenen Workshops für den Transfer zu vereinbaren. Aufgrund der fehlenden Strukturen ist es erst in der letzten Phase des Projektes gelungen, eine Referendarin und Studierende in den Projektverlauf einzubinden. Weitere Lehrkräfte haben sich erst auf Einladung zum Abschlussworkshop für das Thema interessiert.

Da das Projekt im berufsbildenden Bereich durchgeführt wurde, ist der Betrieb als Partner der dualen Ausbildung von Bedeutung. Das heißt, auch er muss in den Transfer einbezogen werden. Für den Betrieb hat die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer in der Zusammenarbeit mit der Schule eine größere Bedeutung als die Fachlehrkraft in Politik oder Deutsch. Aber auch die Kolleginnen und Kollegen in der Schule wenden sich bei Problemen eher an die Klassenleitung. Insofern bietet sich für die Behandlung eines überfachlichen Themas die Funktion der Klassenleitung an.

Resümee

Transferprozesse müssen zu Beginn eines Projektes geplant werden, nicht das Was, aber das Wie. In die Projektbeantragung müssen die Organisation und die Umsetzungsschritte für den Transfer mit einbezogen werden. Für die Phase der Vorklärun-gen sollten im Team selbst bereits Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, denn je klarer die Ziele und Erwartungen zwischen den Beteiligten zu Beginn geklärt sind, desto besser ist der Einstieg einer Schule in die Projekte der Schulbegleitforschung und desto größer ist der Nutzen der Erkenntnisse, da sie von Beginn an nicht als Fremdkörper wahrgenommen werden.

Für die Implementierung von Transfer und Austauschprozessen ist es sinnvoll, zwischen Lehrkräften, Abteilungen und Gremien Rahmenbedingungen festzulegen: Fortbildungsbausteine zu gemeinsam verabredeten Themen, Absprachen über wechselseitige Hospitationen, Arbeit nach dem Tandemprinzip bei der Gestaltung von neuen Unterrichtsformen und –themen und regelmäßige Zusammenkünfte. Dadurch werden Transfer- und Austauschprozesse zur Regel und können mit der Schulprogrammentwicklung verbunden werden. Nützlich für Transferprozesse ist die verstärkte Integration von Referendarinnen und Referendaren sowie Studie-

renden. Auch externe Projekte sollten in den alltäglichen Schulablauf einbezogen werden. Das Stichwort lautet: Öffnung von Schule zur Steigerung der Qualität. Transfer bedeutet nicht nur Information oder Austausch über Erkenntnisse und Innovationen, sondern eine dauerhafte Implementierung von Entwicklungen und Erkenntnissen in den Schulalltag unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven.

Es ist wichtig, dass die Leitungen inhaltlich und organisatorisch den Transferprozess unterstützen. Die Lehrkräfte sollten Transfernetzwerke an der Schule für die Umsetzung ihrer Ideen aufbauen. Eine derartige Forschungsarbeit erfordert hohe Motivation, Frustrationstoleranz und Überzeugungskraft von den Teams. Damit wäre die Schulbegleitforschung in die Profilbildung der Schulen integriert.

Literatur:

- Besser, R. (2001): Transfer: Damit Seminare Früchte tragen. Beltz Weiterbildung: Beltz Verlag
- Euler, D. (2001): „Kolibri“. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik
- Jäger, M. (2004): Transfer in Schulentwicklungsprojekten. VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden
- Moser, H.(1995): Grundlagen der Praxisforschung, Freiburg
- Prenzel, A. (1997): Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung. in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Weinheim und München
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung der Ausbildung und Praxis der sozialen Arbeit. In: Grodeck/Schumann, (zitiert nach Prenzel).
- Terhart, E.(1980): Erfahrungswissen und wissenschaftliches Wissen über Unterricht. In: Thiemann, F.: Konturen des Alltäglichen- Interpretationen zum Unterricht, Königstein 1980.

JOUR FIXE FÜR ELTERN – EIN GELUNGENER TRANSFER

Antje Moebus

Das Landesinstitut für Schule gab den Rahmen für einen Jour Fixe für Eltern, der im Rahmen des Schulbegleitforschungsforum und des Lernherbstes des Zentralen Elternbeirates (ZEB) im November 2004 das erste Mal stattfand. Es waren nur handverlesene Eltern gekommen, aber die Stimmung war gut und, neben Informationen über die Schulbegleitforschung allgemein und dem Lernherbst für Eltern im Besonderen, gab es eine beeindruckende Vorstellung des Schulbegleitforschungsprojektes. „Auf dem Weg zur Hundertwasserschule“. Ein Teil des Kollegiums der Grundschule Burgdamm mit- samt der Schulleitung haben uns Eltern in phantasi- evoller Aufmachung ihren Forschungsschwer- punkt demonstriert. Der Umbau ihrer Schule, von deren derzeitigem Zustand wir durch Bildmaterial in Kenntnis gesetzt wurden, sollte nach den Ideen von Friedensreich Hundertwasser unter Beteiligung aller – Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern - neu gestaltet werden. Ob durch den Gestaltungsprozess eine größere Identifikation mit der Schule bei den Beteiligten nachweisbar sein wird, ist einer der For- schungsschwerpunkte, ob sich das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler bei veränderten Raumgestaltungen ändert, eine andere. Als Beispiel wurden hier die üblichen Schulflure angeführt, lang und steril, einladend zur Rangelei, Rennen und Rempeln. Die Forschungsfrage hier lautet : Wenn die gerade Linie aufgelöst wird, die Flure zum Ver- weilen einladen, die Wände nach Hundertwasser- motive gestaltet werden, hat dies auch Auswirkun- gen auf das Verhalten auf den Fluren?

Um neben einem theoretischen auch einen sinnlich praktischen Zugang zu dem Forschungsvorhaben zu erhalten, wurden Eltern und Gremiumsmitglieder eingeladen das Motto „Aufhebung der geraden Li- nie“ unter Verwendung von unterschiedlichsten Materialien, wie Steinen, Papierschnitzeln, Schnü- ren, Farben, Stiften, umzusetzen. Alle waren – so- weit ich das beobachten konnte - konzentriert bei der Sache, kein Wunder, war doch das Pädagogin- nenteam der Schule mit ihrer Begeisterung anste- ckend. Dieses mit Engagement vorgetragene Pro- jekt birgt so viel positive Energie, dass es einen Entwicklungsschwung an dieser Schule geben muss, unabhängig vom Ausgang der Forschungen.

Überzeugend fand ich dieses Projekt, da ich den Eindruck hatte, dass die Schulleitung und das Kolle- gium sich gemeinsam auf den Weg gemacht ha- ben, mit einer weiteren Schule kooperieren und auch Eltern in den Prozess mit einbeziehen. So an- gelegt, kann dieses Projekt meines Erachtens einen direkten positiven Einfluss auf die Lernumgebung und das Lernklima dieser Schule haben.

In einer Abschlussrunde wurde die Frage gestellt,

welche Rolle Eltern in der Schulbegleitforschung spielen können. Einige Eltern wünschten sich mehr Informationen über Schulbegleitforschung und bekundeten ihr Interesse an den Resultaten der bisherigen Forschungsprojekte sowie an Informationen über die Möglichkeiten auch „ihrer Schulen“ an solchen interessanten Forschungsprojekten teilzunehmen.

An diesem Punkt mussten die Eltern allerdings enttäuscht werden, denn schon im letzten Herbst deutete sich an, dass eine erneute Kürzungsrunde die Ausschreibung neuer Schulbegleitforschungsprojekte unmöglich macht. Selbst für das übernächste Jahr besteht zur Zeit noch keine Zusage, dass weitere Projekte in das Programm aufgenommen werden können, so dass die Kontinuität dieser Form der Schulforschung – trotz der Fortführung aller laufenden Projekte - gefährdet ist.

Eines ist in der Bremer Bildungspolitik unübersehbar. Es geht zurzeit nicht mehr um die Verteilung von Ressourcen, sondern um die Verteilung der Kürzungen. So muss es auch ein vorrangiges Ziel sein, den Bildungsetat insgesamt zu erhöhen und den Ressourcenanspruch der Bildung gegenüber anderen Interessen durchzusetzen, denn die Verteilungskämpfe innerhalb des Bildungshaushaltes sind mittlerweile zur Farce geworden. Wenn deshalb in Zeiten leerer Kassen, die Ressourcenzuteilung strengen Prüfungen unterliegt, hat dies durchaus Berechtigung. Wenn ich unter Berücksichtigung der schwierigen finanziellen Lage ein Plädoyer für die Fortführung von Schulbegleitforschung abgebe, denn deshalb, weil es aus meiner Sicht eine geniale Idee ist, den Schulalltag und die Unterrichtspraxis unter Einbeziehung der Wissenschaft forschend zu verbessern. Ein Stück Realität für die Wissenschaft und ein Stück Theorie für die Praxis.

Die etablierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verlieren ihren Bezug zur Praxis nicht, und die Expertinnen und Experten in den Schulen können Forschungsfragen formulieren, die sich aus ihrer Alltagspraxis mit den Schülern und Schülerinnen ergeben. Hier setzt Forschung da an, wo die Probleme entstehen und in der forschenden Praxis gelöst und erprobt werden können.

Deshalb sollte es unter den folgenden Voraussetzungen, ...

- dass die Projekte sich mit den drängenden Fragestellungen und Problemen der Schule beschäftigen,
- dass die Forschungsteams sich schon im Forschungsprozess in den Schulen einbringen, alle partizipieren lassen und auch die Übertragung

ihrer Forschungsergebnisse auf andere Schulen im Blick behalten,

- dass der Nutzen, den die Schule aus dem Forschungsprozess und den Forschungsergebnissen sowie aus Anrechnungsstunden und zusätzlichen Angeboten für die Schülerinnen zieht, nicht den Aufwand übersteigt, der für die Durchführung der Projekte notwendig ist und damit keine Ressourcen bindet, die für die Erfüllung der Kernaufgaben der Schule unabdingbar sind,

... an jeder Schule Schulbegleitforschungsprojekte geben.

Denn ein Paradigmenwechsel in der Bildungslandschaft, wie nach PISA von allen gesellschaftlich relevanten Kräften gefordert, kann von politisch Verantwortlichen proklamiert werden und von der Bildungsbehörde durch entsprechende Vorgaben, Gesetze und Verordnungen dienstherrenmäßig vorgegeben werden. Doch die Expertinnen und Experten vor Ort müssen den Veränderungsprozess in den Schulen realisieren. Deshalb sollten wir alle Kollegien, Schulleitungen, Lehrerteams, die sich auf den Weg gemacht haben, den Unterricht, die schulischen Lehr- und Lernumgebung forschend weiter zu entwickeln und auf dem Weg sind, hehre Ansprüche in nachvollziehbare Schulpraxis um zu setzen, mit allen Kräften unterstützen.

Der nächste Jour Fixe für Eltern findet am 1.12.05 im Rahmen des Schulbegleitforschungsforums und des Lernherbstes für Eltern 2005 statt. Auf dieser Veranstaltung stellen zwei weitere Projekte den Eltern ihre Forschungsvorhaben und ihre bisher gewonnenen Erkenntnisse vor : das Projekt 148: „Diagnoseinstrumente für den Schulanfang“ und das Projekt 162 : „E-Learning als Chance für Heterogenität“.

SOLLTE SCHULBEGLEIT- FORSCHUNG ALS BE- STANDTEIL DES REFEREN- DARIATS IN DAS PÄDA- GOGISCHE CURRICULUM AUFGENOMMEN WERDEN?

von Thomas Häfker

Schulbegleitforschung versteht sich als Forschungsprogramm von Lehrkräften im Schuldienst und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an der Universität. Die Einbeziehung von Studierenden wird in der Oldenburger Teamforschung regelhaft praktiziert, in Bremen in vielen Fällen auch. Warum sollte die Bremer Schulbegleitforschung nicht Bestandteil der zweiten Phase der Lehrerausbildung, des Referendariats, werden?

Ich habe als promovierter Naturwissenschaftler mit Lehr- und Berufserfahrung an der Universität, der Hochschule sowie in der Industrie mein 1. Staatsexamen an der Universität Bremen nachgeholt und bin dort vor drei Jahren mit der Schulbegleitforschung in Berührung gekommen. Derzeit arbeite ich als Studienreferendar an einer Hamburger Gesamtschule und schließe dort im Frühjahr 2006 den zweiten Teil der Lehrerausbildung ab.

Im Wesentlichen ähneln sich die Ausbildungscurricula der meisten Bundesländer mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung: Pädagogische Seminare und Fachseminare begleiten den Schulalltag, die Seminarleitungen hospitieren den Unterricht und bewerten diesen. Wesentliche Unterschiede sind im schulischen Bereich festzustellen. Die Freie und Hansestadt Hamburg setzt auf Eigeninitiative und frühe Übernahme von Verantwortung. Neben fünf Stunden Ausbildungsunterricht pro Woche, der von den Ausbilderinnen und Ausbildern begleitet wird, sind zwölf Stunden eigenverantwortlicher Unterricht zu erteilen. Von den Seminarleitungen werden Forschungsprojekte initiiert, die im schulischen Alltag durchgeführt und evaluiert werden. In den Seminaren erfolgt dann in der Gruppe die Auswertung. Als Beispiele seien wissenschaftlich ausgearbeitete Unterrichtsroutinen genannt, die mit unterschiedlichen Schülerpopulationen und an unterschiedlichen Schulen durchgeführt und ausgewertet werden. Ferner zum Beispiel solche Fragen, ob sich das Lernen an Stationen auch noch in Oberstufenklassen vor dem Abitur als Unterrichtsmethode eignet oder ob bebilderte Versuchsbeschreibungen naturwissenschaftlicher Versuche Kindern mit Migrationshintergrund beim Verständnis helfen. Ein solches Verfahren mit Gruppenhospitation und Evaluation führt zur Öffnung des Unterrichts, zur Aufdeckung von Schwächen innerhalb der Fragestellungen und dazu, dass der eigene Unterricht transparent wird – will heißen: zu jeder Zeit können Lehrerkollegen, Eltern oder Seminarleitungen dem Unterricht beiwohnen. Das Prinzip der verschlossenen Klassenzimmer wird aufgegeben und dem Innovationsgedanken wird Vorrang eingeräumt.

Ein solches Verfahren, das Ansätzen der Hand-

lungsforschung verpflichtet ist, trägt der Forderung der Gesellschaft nach innovativem und motiviertem Handeln der Lehrkräfte Rechnung. Hier verläuft sich nicht die Verpflichtung der Lehrkräfte, sich in teils realitätsfremden Fortbildungsveranstaltungen Dinge anzueignen, die mit dem Schulalltag wenig gemein haben.

Dies soll an einem konkreten Beispiel verdeutlicht werden. Sowohl in der universitären Ausbildung, im Referendariat und in diversen Fortbildungsveranstaltungen wird das Thema „Neue Medien“ sehr aufmerksam begleitet. Um Schlagworte wie Lernplattformen, vernetztes Lernen und Power Point® -Präsentationen kommt man dort immer seltener herum. Ob diese Methoden sinnvoll und vor allem zielführend in den Unterricht zu integrieren sind und ob die Schülerinnen und Schüler mit deren Hilfe größere Lernerfolge haben als beispielsweise in der Projektarbeit oder mit Hilfe eines Gruppenpuzzles, bleibt in der Regel unerforscht und somit offen. Ohne fachliche pädagogische Rückmeldung von Außen wird es den einzelnen Lehrkräften sehr schwer fallen, dieses zu bewerten.

Im Folgenden sollen Hinweise gegeben werden, warum Schulbegleitforschung bereits in der Ausbildung der Referendare und Referendarinnen als motivationsunterstützendes Element zu mehr Eigenverantwortung der zukünftigen Lehrkräfte beitragen kann. Lehrerinnen und Lehrer sollen sich nicht nur als reine Vermittler von Wissen sehen; vielmehr sind sie aufgrund ihrer Eignung und Ausbildung wie ihrer Kolleginnen und Kollegen an Universitäten und Hochschulen geeignet, eigene Forschungsbeiträge zur Verbesserung der schulischen Ausbildung zu initiieren.

An anderer Stelle wurde bereits über die Frage diskutiert, inwieweit Schulbegleitforschung noch als Forschung im klassischen Sinne der Wissenschaft anzusehen ist (Häfker & Glade 2003: Schulbegleitforschung – Ist das noch Wissenschaft? Jahrbuch Schulbegleitforschung 2003).

Der Anspruch nach Innovation im Klassenzimmer geht einher mit einer höheren Arbeitsbelastung, doch der Motivationsschub zum Erkenntnisgewinn und zur Aussicht, unterrichtsbezogene Probleme zu erkennen, aufzudecken, über sie nachzudenken und zu schreiben und sie schließlich zu verbessern, stellt Ansporn genug dar, sich auf diesem Gebiet zu engagieren. Eine Verweigerungshaltung führt in vielen Fällen zu dem bekannten Phänomen, dass Schuljahr um Schuljahr die gleiche Unterrichtseinheit durchgeführt wird, bis entweder das Burn-Out-Syndrom eintritt oder aber das Zählen der Jahre bis zur Pensionierung in den Vordergrund der persönlichen Entwicklung tritt. Werden aber bereits Refe-

rendarinnen und Referendare dazu verpflichtet, ihren eigenen Unterricht mit wissenschaftlichen Methoden und mit kollegialer Hilfe zu untersuchen, zu reflektieren, zu bewerten und vor allem anderen Lehrkräften auch an anderen Schulen bekannt zu machen, ist der Innovationsgedanke vorprogrammiert. Welche Lehrkraft möchte sich schon eingestehen, in den letzten Schuljahren stets die gleiche Unterrichtseinheit benutzt zu haben, nur weil diese fertig in der Schublade liegt, aber möglicherweise gar nicht mehr den Bedürfnissen der jetzigen Schülerinnen und Schüler gerecht wird? Schulbegleitforschung kann ein Werkzeug sein, solche Diskrepanzen aufzudecken. Gleichzeitig fördert Handlungsforschung das Selbstwertgefühl für den eigenen Unterricht und führt mit hoher Wahrscheinlichkeit über den Austausch mit anderen Lehrkräften und die Diskussion zur Verbesserung der schulischen Lehre.

Zusammenfassend spricht Vieles dafür, derart innovative Methoden in die Ausbildungscurricula aufzunehmen. Viele Stunden wird in den pädagogischen Seminaren über den Einsatz der neuen Medien reflektiert, endlose Präsentationen mit diesen Medien werden erstellt, um sie den gar nicht mehr erstaunten Schülerinnen und Schülern darzubieten. Der Medienwechsel im Unterricht ist sinnvoll und notwendig, das Handwerkszeug sollten alle Lehrkräfte beherrschen und Laptop und Beamer lassen sich hervorragend in das Unterrichtsgeschehen einbauen. Doch zur stetigen Unterrichtsverbesserung reicht deren Einsatz alleine nicht aus. Der Politik fehlt vielfach der Mut, Innovationen in den Ausbildungen umzusetzen. Manchmal scheitert die Politik allerdings auch an eingefahrenen Strukturen innerhalb der Seminarleitungen; denn auch hier müssen sicherlich Widerstände überwunden werden. An dieser Stelle könnte mehr Klarheit dazu führen, dass neue Wege beschritten werden. Hamburg ist ein positives Beispiel für eine gelungene Reform der Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren im schulischen Bereich.

VORTRAGSREIHE „GUTE SCHULE GESTALTEN. SCHULE ENTWICKELN – BEGLEITEN – ERFORSCHEN“

Jürgen Linke



Im kommenden Wintersemester wird – nunmehr bereits zum dritten Mal – eine Vortragsreihe zu aktuellen Fragen der Bildung und Schulentwicklung geben, durchgeführt vom FB 12 der Universität und der Schulbegleitforschung im Landesinstitut für Schule. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Universität Bremen sowie namhafte Gastreferentinnen und -referenten werden in diesem Jahr Fragen der Schulentwicklung aufgreifen und aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeiten.

Die Schulbegleitforschung Bremen unter Leitung von Ingrid Kemnade repräsentiert eine spezifische Form empirischer Schulforschung: Lehrerinnen und Lehrer erforschen im Team praxisbezogen, prozess- und handlungsorientiert ihren Unterricht sowie das schulische Umfeld, in dem sie tätig sind. Daraus haben sich verschiedene innovative Ansätze für die Schulentwicklung ergeben. Die Forschungsteams werden von Wissenschaftlern der Universität Bremen unterstützt, die ihrerseits aus den wissenschaftlichen Begleitungen Erkenntnisse für ihre Forschungsarbeit gewinnen. Diese spezifische Form der Schul- und Unterrichtsforschung ist eine wesentliche Bereicherung der Lehrerbildung.

Fragen danach, was eine gute Schule ausmacht, durchziehen die aktuelle pädagogische Diskussion, nicht nur in Deutschland, sondern im internationalen Raum. Insbesondere in Großbritannien spielen Fragen der Schulentwicklung in Verbindung mit Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung seit geraumer Zeit eine zentrale Rolle. Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit diesen Fragen schon in der Lehrerbildung an der Universität ist unbestritten. Besonders wichtig ist dabei, dass Studierende lernen, nach vielfältigen Antworten in den Bezugsdisziplinen des Lehramtes zu suchen.

Die Veranstaltung beleuchtet das Thema daher aus verschiedenen Blickrichtungen: aus der Sicht der Schulpädagogik, der Fachdidaktik und der empirischen Lehr/Lernforschung. Die geplanten Vorträge tragen den unterschiedlichen Perspektiven Rechnung, da die Referentinnen und Referenten aus langjähriger schulpraktischer oder schulforscheri-

scher Arbeit Lösungsmöglichkeiten dafür aufzeigen können, welche Möglichkeiten es gibt, Schule gut zu gestalten.

Der wissenschaftliche Ansatz der praxisnahen Schulforschung scheint uns sehr geeignet zu sein, in Verbindung von Theorie und Praxis Fragen der Schulentwicklung in anschaulich-konkreter und gleichermaßen motivierender Form an die Studierenden heranzutragen.

Folgende Leitfragen sehen im Vordergrund:

- Was ist guter Unterricht?
- (Orientierung und Auseinandersetzung über Kriterien erfolgreichen Unterrichts)
- Wie lässt sich Schule gestalten unter dem Aspekt der Leistungsförderung?
- Wie lässt sich die Wirksamkeit von Unterricht erfassen?
- Welche Kompetenzen brauchen Lehrer, die eine „gute Schule“ gestalten wollen?
- Die Leitfragen führen zu einzelnen Themenkomplexen, die im Folgenden beschrieben werden.

Gute Schule setzt gut ausgebildete Lehrer voraus. Die aktuelle Situation an deutschen Schulen legt jedoch die Vermutung nahe, dass das herkömmliche Lehramtsstudium für das Handeln im Beruf kaum relevant ist. Die Frage ist, ob und wieweit es gelingen kann, wissenschaftliches Wissen und professionelles Können von Lehrern stärker zusammenzubringen. Wie praxisnah muss Lehrerbildung sein? Aus der Beantwortung dieser Frage könnten sich interessante Perspektiven für eine reformierte Lehrerbildung ergeben.

Die Zielperspektive „Gute Schule“ ist nicht zuletzt auch eine Frage der Fachdidaktik. Guter Unterricht ist immer auch guter Fachunterricht. Der Bericht über ein Schulforschungsprojekt zum Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I (Gesamtschule) zeigt auf, wie sich Schulentwicklung als innovativer Fachunterricht darstellen kann und was Lehrerinnen und Lehrer dafür können bzw. wissen müssen.

Zumindest in der Schulpraxis, zunehmend auch in der theoretischen Diskussion sind damit auch immer Fragen der Leistungserfassung und –bewertung verbunden. Welchen Beitrag das Portfolio besonders im fremdspachlichen Lernen leisten kann, soll am Beispiel des BLK-Modellversuchs PIK „Portfolio zur Sicherung der Kontinuität“ geklärt werden.

Die internationalen und nationalen Erhebungen zum Lernstand der Schüler sind in vielfältiger und unterschiedlicher Weise der Frage nach der Unterrichtsqualität nachgegangen. Es bleibt unbestritten, dass sie „ein enormes Potenzial“ (HELMKE 2003, S. 32) für die Sicherung von Unterrichtsqualität bein-

halten. Die Novelle des Bremischen Schulgesetzes von 2005 sieht systematische Lernstandserhebungen in Primar- und Sekundarstufe vor. Der Beitrag von Dietmar Kirchhoff wird sich auf bereits vorliegende Ergebnisse beziehen und die Frage stellen, in welcher Weise die Schulentwicklung davon beeinflusst sein wird.

Methodische Fragen der empirischen Schulforschung stehen am Ende der Vortragsreihe. Dabei wird es nicht um Forschung als Selbstzweck gehen, vielmehr geht es um die Bedeutung der Forschungsverfahren (und Inhalte) für die Professionalisierung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer. Konkret: Wieweit sollten Forschungsfragen im Professionalisierungsbereich – auch im Hinblick der Umstellung der Lehrerausbildung auf Bachelor/Master-Studiengänge – Berücksichtigung finden?

Die Veranstaltung ist als Seminar mit eingelagerten Expertenvorträgen konzipiert. Die Vorträge zeigen unterschiedliche Zugänge zu einer aktuell diskutierten Thematik auf. Der Blick, besonders auch der Studierenden, soll dabei über die eigene Universität hinaus geweitet werden. Ein solches Vorgehen eröffnet daneben die Chance, in Austausch mit Mitgliedern der „scientific community“ zu treten. Namhafte auswärtige Referentinnen und Referenten bieten dafür Gewähr.

Die Veranstaltungsreihe beginnt am 01.11.2005; sie findet jeweils am Dienstag um 15:00 Uhr c. t. in SFG R 2010 statt.

Literatur:

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer, 2003.

- 01.11.2005 Auftaktveranstaltung:
Das Konzept der Schulbegleitforschung Bremen
Dr. Ingrid Kemnade, LIS; Dr. Jürgen Linke, Universität Bremen
- 15.11.2005 Empiriegestützte Schulentwicklung durch
Lernstandserhebungen
*Dietmar Kirchhoff, beim Senator für Bildung und
Wissenschaft Bremen*
- 22.11.2005 Mathematikunterricht entwickeln – begleiten – erforschen. Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer Sicht am Beispiel des SBF-Projekts „Umgang mit Heterogenität im Mathematikunterricht – Eigenverantwortliches Lernen auf vielfältigen Wegen“
Prof. Dr. Susanne Prediger, Universität Bremen
- 6.12.2005 Multikulturalität als Chance und Herausforderung der Schulentwicklung
Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu, Universität Bremen
- 10.01.2006 Das Portfolio der Sprachen als Kontinuität sicherndes Instrument.
Ein BLK – Modellversuch in Grundschule und Sekundarstufe I und seine Wirkung auf Unterrichtsentwicklung.
Dr. Wolfram Sailer, LIS
- 17.1.2006 Die bessere Schule entwickeln.
Wie die neuen „Qualitäts“-Maßnahmen die Fehler des Systems zementieren.
Dr. Annemarie v. d. Groeben, Laborschule Bielefeld
- 24.1.2006 Welche Methoden der Schulentwicklungsforschung sollten Studierende an der Universität kennen lernen?
Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen
- 31.01.2006 Professionelle Kompetenz als Entwicklungsaufgabe im Lehrerberuf
Dr. Karin Nölle, Universität Lüneburg

Weitere Informationen unter:

www.schule.bremen.de/schulbegleitforschung

*Dr. Jürgen Linke 218-3078 juelinke@uni-bremen.de
Universität Bremen GW2 Raum B2410
Dr. Ingrid Kemnade 361-2728 ikemnade@lis.bremen.de
LIS Raum 3.11*

SCHULBEGLEITFORSCHUNG

AUS SICHT DER LEHRERBILDUNG²

Brigitte Bents-Rippel

PISA – manch einer mag das Stichwort wohl kaum noch hören... PISA hat uns jedoch in Bremen wo möglich mehr als anderswo aufgerüttelt.

Unser Gemeinwesen ist klein, die politischen Entscheidungs- und Kommunikationswege sind kurz und das Interesse und Engagement der Bürgerinnen und Bürger an der Diskussion von Schul- und Bildungsfragen ist traditionell sehr ausgeprägt. In der Folge von PISA kam es in Bremen zu einem Runden Tisch Bildung, an dem sich unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen beteiligt haben. Die Ergebnisse führten zu bildungspolitisch weitreichenden Veränderungen unserer Bremer Schulstruktur, zu denen es ohne den PISA Schock wohl nicht gekommen wäre.

So könnte man sagen, PISA hat uns – nicht nur in Bremen - einen heilsamen Schock verpasst. Denn bei allem, was wir an Negativem an unserem Bildungssystem feststellen können, hat PISA auch bundesweit eine rege Debatte darüber in Gang gesetzt, ob das, was unser Bildungssystem leistet, noch zeitgemäß ist. Ob es so leistungsfähig ist, dass wir als moderner Industriestaat alle Ressourcen nutzen, und das heißt in diesem Fall, ob wir als im Bildungssystem verantwortlich Handelnde, Kindern und Jugendlichen die bestmöglichen und gleichen Bildungschancen unabhängig von ihrem sozialen oder kulturellen Hintergrund geben, so wie es unserer gesellschaftliche Verpflichtung entspricht. PISA hat uns vor Augen geführt, dass dem nicht so ist.

1997 forderte der damalige Bundespräsident Herzog bereits, es müsse einen Aufbruch in der Bildungspolitik geben, Bildung solle zu einem ‚Megathema‘ werden. Die von ihm geforderte öffentliche Debatte über Bildungsfragen, in der nicht nur die unmittelbar Beteiligten und Lobbyisten äußerten, wird mit Zeitverzögerung, aber mit Engagement und weitreichenden Folgewirkungen jetzt in einer Weise geführt, wie es damals nicht absehbar war.

Wer über Schule und Ausbildung redet, muss zwangsläufig auch über die Qualifikationen derjenigen reden, die als Lehrer und Lehrerinnen in der Vermittlerrolle stehen. An sie stellt die Gesellschaft hohe Erwartungen. Lehrer und Lehrerinnen sind Vermittler in doppelter Hinsicht: Vermittler der fachlichen Inhalte und, in ihrer Vorbildstellung, Vermittler von sozialen Haltungen und Werten.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich im Umgang mit Heterogenität nicht als soziale Problemlöser, Sozialarbeiter oder Hobbypsychologen verstehen - im übrigen würden sie auch an diesem selbst oder von anderen gestellten Anspruch scheitern. Doch ein anderer Anspruch sollte im Mittelpunkt stehen: Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen, und verfügen im Idealfall über folgende Kom-

² Mit diesem Vortrag eröffnete Brigitte Bents-Rippel die zweite Ringvorlesung „Heterogenität macht Schule“, die die Universität Bremen und die Bremer Schulbegleitforschung in Kooperation im Wintersemester 2003/04 durchführte.

petenzen, die wir in einem gemeinsamen Ausschuss aus Behörde und Ausbildungsinstitutionen in unserem Entwurf für ein Lehrerberufsbild formuliert haben:

Fachkompetenz

Lehrerinnen und Lehrer erarbeiten und aktualisieren ihr Fachwissen und schaffen interdisziplinäre Bezüge. Sie wählen wesentliche Sach- und Fachfragen aus und bieten sie didaktisch und methodisch so an, dass Schülerinnen und Schüler daran ihr Potenzial entfalten können und Freude am Lernen behalten.

Fachdidaktische Kompetenz

Lehrerinnen und Lehrer aktualisieren fortlaufend ihr Wissen über fach- bzw. fachinhaltsbezogene Lernwege und Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern und bedenken besonders die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie gestalten Lernumgebungen, das Lernen fördernde (z. B. durch Einsatz von Medien).

Pädagogische Handlungskompetenz

Lehrerinnen und Lehrer erkennen und unterstützen die speziellen Begabungs- und Leistungspotenziale der Schülerinnen und Schüler. Sie erwerben und aktualisieren laufend ihr Wissen über Lernvorgänge, Lernorganisation und Lernhemmnisse, das sie für die Entwicklung und Organisation von Unterricht und die Beurteilung von Leistungen nutzen.

Soziale Kompetenz

Lehrerinnen und Lehrer sollten über besonders ausgeprägte kommunikative und soziale Fähigkeiten zu verfügen. Sie öffnen Unterricht und Schule und sehen sich als Mitglieder und Gestalter von Netzwerken. Sie nehmen Heterogenität als Anreiz wahr und begreifen sich zugleich als Individuen und als Mitglieder einer Gruppe, eines Teams. Sie gestalten ein förderliches Lern- und Schulklima, das von sozialem Miteinander und Achtsamkeit geprägt ist.

Selbstverantwortungskompetenz

Lehrerinnen und Lehrer sind engagierte, selbstbewusste und selbstverantwortliche Persönlichkeiten. Sie reflektieren ihr Denken, Handeln und ihre Zielsetzungen vor allem in pädagogischen Zusammenhängen und in Bezug auf ihre Rolle als Vorbild, Erzieher, Mentor und Unterstützer von Lernprozessen.

Organisationskompetenz

Lehrerinnen und Lehrer organisieren ihre eigenen Lern- und Arbeitsprozesse mit Schülerinnen und Schülern und gestalten die Schulorganisation und Schulentwicklung verantwortlich mit.

Daran schließen sich die Fragen an: Welche dieser grundlegenden Kompetenzen können Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildung erwerben? Welche konnten sie durch Fortbildung entwickeln, verbessern, modifizieren? Wie und in welcher Wei-

se konnten sie auch Schwächen bearbeiten und aus Fehlern lernen? Haben Aus- und Fortbildungsinstitutionen hinreichend Angebote gemacht, Anreize und Impulse gegeben sowie Haltungen gefördert und gefordert, die eine Offenheit dem eigenen Lernen gegenüber ermöglichen und zwar bei denen, die von anderen, nämlich ihren Schülerinnen und Schülern, täglich Lernbereitschaft fordern?.

Der Ansatz von Schulbegleitforschung dient genau diesen Zielen. Zerlegt man den Begriff in ‚Schule forschend begleiten‘, so wäre das eine Haltung, die alle in der Schule Tätigen - Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Studierende, Referendarinnen und Referendare - annehmen sollten. Das heißt, die Dinge nicht hinnehmen, wie sie sind, sondern mit forschendem Blick Hindernisse und scheinbare Selbstverständlichkeiten anschauen und hinterfragen.

In diesem Verständnis wären forschende Lehrerinnen und Lehrer, Studierende oder Referendarinnen und Referendare wichtige Vorbilder für Schülerinnen und Schüler. Denn wir können in Zeiten, in denen das Wissen rasant zunimmt und gleichzeitig schneller veraltet als früher, das vermittelbare Wissen nur reduzieren. Wir können die Auszubildenden und Schülerinnen und Schüler nicht mit einer unüberschaubaren und wenig dienliche Fülle an Detailwissen überschütten und auf den letzten Stand der Forschung bringen. Vielmehr müssen sie ermutigt und angeleitet werden, ihre eigenen Fähigkeiten zu schulen, Informationen selbst auszuwählen, zu bündeln, sich Daten, Fakten und Probleme selbst zu erarbeiten sowie eine selbstorganisierte Forschungs- und Lernhaltung einzunehmen - und zwar lebenslang.

Schule braucht die Offenheit und die Risikobereitschaft, die Forschungsprozesse ausmachen. Denn mit den altbewährten Rezepten und Verfahren, Ritualen und Organisationsformen, so hat uns PISA eindringlich gezeigt, kommen wir nicht mehr weiter, wenn wir den Bildungs- und Erziehungsauftrag des Staates wirklich ernst nehmen. Wir brauchen in einem solchen die Schule begleitenden Forschungsprozess auf der einen Seite die Impulse, die aus der Politik, der interessierten Öffentlichkeit und der Universität kommen. Wir brauchen andererseits die Rückkopplungen mit erfahrenen Praktikern und Praktikerinnen und ihren aus der Praxis erwachsenden Problemstellungen und Fragen, für die das System Schule aus sich heraus oft keine Antwort hat.

Schulbegleitforschung ist damit nicht nur ein praxisorientierter Forschungsansatz, wie wir ihn dringend für die Lösung von praxisrelevanten Forschungsfragen brauchen. Schulbegleitforschung leistet auch einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern.

Forschendes Lernen - und nichts anderes ist Schulbegleitforschung - soll und muss ein integraler Bestandteil der Lehrerbildung sein. Schulbegleitforschung muss daher Bestandteil der Praxisausbildung der Lehramtsstudierenden im gegenwärtigen und geplanten Modelle der Lehrerbildung werden. Ich appelliere daher an alle an Schulbegleitforschungsprojekten Beteiligte, dafür Sorge zu tragen, dass Studierende soweit wie möglich integriert werden in die Forschungsprozesse, in die Entwicklung der Forschungsfragen und Forschungsdesigns, in die Durchführung der Projekte, in die Auswertung und in den Transfer.

Wenn ich oben von Fach- und Handlungskompetenz für den Lehrberuf sprach, so sollte sich diese eben auch in der Bereitschaft ausdrücken, forschungsrelevante Problemstellungen aufzuspüren und zu bearbeiten, d. h. Lust an offenen Fragen und am Herausfinden von Lösungswegen zu haben. Hierzu sollte Lehrerbildung die Gelegenheit bieten, im Rahmen von Studienangeboten und Modulen die Bereitschaft fördern sowie durch entsprechende Lehrangebote Grundlagen für den Kompetenzerwerb schaffen. Denn Forschung ist ein hochkomplexer Prozess, der nicht von Neugier und Engagement allein getragen wird. Hierfür bedarf es der Qualifikation der Beteiligten, für die im Studium die wesentlichen wissenschaftlichen und theoretischen Grundlagen gelegt werden müssen. Diese können später im Rahmen der weiteren Berufstätigkeit genauso ausgebaut werden, wie es auf der fachlichen und pädagogischen Ebene geschieht.

So sieht die Universität Oldenburg folgerichtig in ihrem neuen Bachelor-/Mastermodell der Lehrerbildung ein forschungsbezogenes Praktikum in Masterstudiengang vor. In diesem Zusammenhang kann dann auch die Masterarbeit geschrieben werden. Ziel ist die Hinführung zur fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung - nicht nur das Requirieren des wissenschaftlichen Nachwuchses. Dabei soll als Basiskompetenz für Lehrerinnen und Lehrer eine reflektierende und forschende Einstellung zur eigenen Berufstätigkeit vermittelt werden.

Lehrerbildung sollte nicht zuletzt dadurch, dass die Basis für eine dauernde Haltung des forschenden Lehrens und Lernens geschaffen wird, Routinen aufbrechen, hinterfragen oder gar nicht erst entstehen lassen. Diese schleichen sich nur allzu schnell ein - übrigens auch ziemlich schnell bei Berufsanfängern als vermeintlich leichterem Weg. Lehrerbildung, in die forschendes Lernen integriert wird, leistet somit einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern, die nicht den leichtesten und einfachsten, sondern den bes-

ten Weg gehen sollten. Routinen sollten gerade da aufgebrochen werden, wo neue Lösungen für bekannte Problemlagen und drängende Fragestellungen gefragt sind. Sie sollten dort entwickelt, erprobt und gefunden werden, wo uns PISA und weitere Studien die gravierenden Schwächen des Systems aufzeigen, insbesondere wie das Bildungssystem mit Heterogenität umgeht. Das ist das Thema dieser Veranstaltungsreihe.

Bremen hat hier, mehr noch als andere Bundesländer, einen hohen Nachholbedarf, sowohl auf der Ebene der Diagnostik als auch auf der Ebene der Handlungskonzepte. Bremen kann es sich wie die gesamte Bundesrepublik nicht leisten, Bildungspotenziale zu vergeuden und für das Lernen wesentliche Lebenszeit zu wenig zu nutzen, so dass eine viel zu große Gruppe von jungen Menschen in ihren Chancen auf eine ihren Voraussetzungen angemessene Partizipation am Berufsleben beschnitten wird.

Wir alle, die wir an unterschiedlichen Stellen des Bildungssystems verantwortlich Handelnde sind, müssen alles dran setzen, dass die junge Menschen ihre je eigenen individuellen Voraussetzungen, Begabungspotenziale und Fähigkeiten erkennen können. Wir müssen ihnen Möglichkeiten geben, sich gemäß ihren Fähigkeiten weiterzuentwickeln, ohne sie an sozialen, kulturellen oder ethnischen Voraussetzungen scheitern zu lassen, die sie nicht selbst ändern oder beeinflussen können. Dazu sind Lehrerinnen und Lehrer notwendig, die Handlungskonzepte entwickeln und Probleme als Herausforderungen begreifen.

Vorgefertigte Ideallösungen und Rezepte für den Umgang mit Heterogenität gibt es nicht. Es sollte daher folgendes selbstverständlich werden - ich zitiere noch einmal das Lehrerberufsbild, das für die Lehrerbildung in Bremen entwickelt wurde:

Lehrerinnen und Lehrer schaffen als Fachleute für das Lehren und Lernen förderliche und persönlichkeitsstärkende Lernbedingungen für alle Schülerinnen und Schüler.

Sie stellen den Unterricht in den Mittelpunkt ihrer Arbeit mit Schülerinnen und Schülern und sind bereit, Feedback und Evaluation zu organisieren und zu verarbeiten.

Lehrerinnen und Lehrer zeichnen sich durch ihre Bereitschaft aus, selbst Lernende zu bleiben. Sie reflektieren ihre eigene berufliche Tätigkeit, akzeptieren und organisieren Weiterqualifizierung als Teil von persönlicher Entwicklung und Schulentwicklung. Sie sind innovationsbereit und offen gegenüber neuen Formen von Schule und Unterricht.

Lehrerinnen und Lehrer sind verantwortlich Handelnde in einer Schule, in der das Lernen aller Betei-

ligter ein aktiver und entdeckender Prozess ist. Sie organisieren daher Schule als Ort der institutionellen und individuellen Entwicklung.
In diesem Sinnen wünsche ich Ihnen gute Resonanz und viel Erfolg für Ihre Veranstaltungsreihe.

SICHERUNG SPRACHHEIL- PÄDAGOGISCHER KOM- PETENZBÜNDELUNG UND STAND DER SPRACHHEIL- PÄDAGOGISCHEN FÖRDE- RUNG AN DEN FÖRDERZENTREN³

Ursula Pixa-Kettner

Vorbemerkungen

Als ich vor einigen Jahren von Kolleginnen des SPATZ gefragt wurde, ob ich bereit sei, die wissenschaftliche Begleitung für dieses Projekt zu übernehmen, war mir selber noch nicht ganz klar, um was es dabei genau gehen sollte. Ich will deshalb zunächst einige Erklärungen zum Projekttitle voraus schicken:

Das Schulgesetz in Bremen von 1994 sieht die gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder im Grundschulbereich vor. Zum Schuljahr 2000/2001 wurde dies flächendeckend umgesetzt.

Dies hatte auch die Auflösung der traditionellen Sprachheilschule in Bremen zur Folge, die zugunsten einer Förderung sprachauffälliger Kinder im Rahmen der Regelschule geschlossen wurde. Dadurch haben sich sowohl die schulische Situation sprachauffälliger Schülerinnen und Schüler als auch die Arbeitsplatzsituation der Lehrkräfte für Sprachbehindertenpädagogik grundlegend verändert.

Die Umstrukturierung war heftig umstritten - und ist es vielleicht immer noch. Positiv daran ist sicher die Grundidee, die ja auch das Leitmotiv dieser Ringvorlesung ist, dass die Heterogenität von Lernvoraussetzungen kein Hindernis für gemeinsames Lernen sein darf. Problematisch daran war, dass völlig unklar war, wie mit den knappen Ressourcen eine angemessene Versorgung auch der sprachauffälligen Kinder unter den veränderten Bedingungen zu leisten ist.

Was sich für die Schülerinnen und Schüler mit der Neuorganisation verändert hat, liegt auf der Hand und ist vermutlich weitgehend bekannt: Mit der Abschaffung der Sonderschulen wurden alle Grundschulkindern in die für sie gemäß ihrem Wohnsitz zuständige Regelschule eingeschult. Dies gilt für sprachauffällige Kinder ebenso wie für sog. lernbehinderte und verhaltensauffällige Kinder⁴.

Die Folge ist: Die Kinder haben keine langen Schulwege mehr und sind mit den Kindern ihres Wohnbezirks zusammen in einer Klasse. In diesen Klassen verbleiben alle Kinder – auch die mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf (L, S und E)⁵ gemeinsam bis zum Ende der 4. Grundschulklasse. Die Klassenstärke entspricht dem Richtwert einer Grundschulklasse (28 Kinder). Die Ausstattung der Grundschulen mit sonderpädagogischen Förderstunden beträgt 2,6 Wochenstunden auf 5,7 % der Schülerschaft eines Jahrgangs. Es stellt sich natürlich die Frage, ob die sprachauffälli-

³ Dies ist der Wortlaut des Titels des Schulbegleitforschungsprojekts. Die Teammitglieder waren von 1999 bis 2000 Elisabeth Biewald, Petra Dericioglu, Karin Gestering, Friedrica von Koerber, Elisabeth Laue und von 2000 bis 2003 Elisabeth Biewald, Anita Hoppe, Friederica von Koerber, Elisabeth Laue.

Der vorliegende Vortrag wurde im Rahmen der zweiten Ringvorlesung „Heterogenität macht Schule“ gehalten, die die Universität Bremen und die Bremer Schulbegleitforschung in Kooperation im Wintersemester 2003/04 durchführte.

⁴ Andere Regelungen gelten für Kinder mit geistiger Behinderung und für sinnesgeschädigte Kinder, dies kann hier aber nicht ausgeführt werden.

⁵ L steht für Lernen, S für Sprache und E für Entwicklung.

gen Kinder in diesem Rahmen die notwendige Förderung erhalten.

Auch für die Lehrkräfte hat sich durch diese Neuorganisation Vieles geändert. Dies ist m. E. jedoch weniger bekannt, und es ist auch vielen angehenden Lehrern und Lehrerinnen der Sprachbehindertpädagogik nicht ganz klar. Formal sind diese Lehrkräfte seit Abschaffung „ihrer“ Sonderschulen einem Förderzentrum – den ehemaligen Lernbehindertenschulen – zugeordnet. Für jeden Schulbezirk ist ein Förderzentrum zuständig. Der Arbeitsplatz dieser Kollegen und Kolleginnen ist allerdings nicht in diesem Förderzentrum selbst, sondern von hier aus werden sie an die dem Förderzentrum zugeordneten Grundschulen geschickt, wo sie nicht nur für die sprachauffälligen Kinder in den Grundschulklassen, sondern auch für die lern- und entwicklungsuffälligen Kinder zuständig sind, und zwar in Kooperation mit den jeweiligen Klassenlehrern bzw. Klassenlehrerinnen. Eine sonderpädagogische Lehrkraft kann dabei durchaus für mehrere Grundschulen zuständig sein.

Die Folge für die Lehrkräfte ist: Sie können keine Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer mehr sein, dies sind die Grundschullehrkräfte; sie haben in jeder Klasse immer nur einige Stunden. Sie haben auch kein Stammkollegium mehr, denn sie sind den Förderzentren zwar zugeordnet, dort halten sie sich aber nur zu Konferenzen auf. Stattdessen sind sie in verschiedenen Grundschulen, zu deren Kollegien sie aber nicht richtig gehören. Vor allem haben sie keinen Fachaustausch mit anderen Sprachheillehrkräften, was angesichts der völlig neuen Situation und den damit einhergehenden neuen Aufgaben besonders wichtig wäre.

In dieser Situation gründeten Lehrkräfte der ehemaligen Sprachheilschule das SPATZ (Sprachheilpädagogisches Arbeitszentrum für Lehrerinnen und Lehrer), um einen Ort zu haben für den kollegialen Fachaustausch der Sprachheillehrkräfte untereinander und um die sprachheilpädagogische Kompetenz, die bislang in der Sprachheilschule versammelt war, trotz der Verteilung auf die vielen Förderzentren und Grundschulen zu bündeln, zu erhalten und weiter zu entwickeln. Hier entstand auch die Idee, die schulischen Entwicklungen im Rahmen eines Schulbegleitforschungsprojekts genauer zu untersuchen.

Das Schulbegleitforschungsprojekt 141:

Im Rahmen dieses Schulbegleitforschungsprojekts sollten u. a. folgende Fragestellungen untersucht werden:

- Wie sind Quantität und Qualität der sprachheilpädagogischen Förderung von Kindern mit

entsprechendem Förderbedarf in der beschriebenen neuen Organisationsform zu beurteilen?

- Findet ein Transfer sprachheilpädagogischer Unterrichtsprinzipien in den Regelunterricht der Grundschule statt, d.h. ist gewährleistet, dass spezifische sprachheilpädagogische Prinzipien Eingang in den regulären Grundschulunterricht finden?
- Kann SPATZ mit seinen Angeboten einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der sprachheilpädagogischen Qualität an der integrativen Grundschule leisten?

Zur Untersuchungsmethode:

Um diese Fragestellungen zu untersuchen, wurden Fragebogenerhebungen durchgeführt, und zwar wurden befragt:

- die Schulleitungen der 9 Förderzentren,
- die Schulleitungen der 57 Grundschulen,
- die den Förderzentren zugeordneten 91 Sonderschullehrkräfte.

Außerdem wurde im Rahmen einer Examensarbeit⁶ eine qualitative Studie zur Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschullehrkräften im integrativen Unterricht erstellt. Hierfür wurden drei Kooperationssteams (also je eine Grund- und eine Sonderschullehrerin) interviewt.

Einige Ergebnisse:

Die Rücklaufquote auf die Fragebogenuntersuchung war mit 100 %, 65 % und 85 % sehr gut, was auf den persönlichen Einsatz der Untersucherinnen zurückzuführen ist.#

zu Fragestellung 1: Wie sind Quantität und Qualität der sprachheilpädagogischen Förderung von Kindern mit entsprechendem Förderbedarf in der neuen Organisationsform zu beurteilen?

Zum Zeitpunkt der Befragung waren an den Grundschulen nicht alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem, also auch sprachheilpädagogischem Förderbedarf erfasst. Eine spezifische sprachheilpädagogische Förderung war nur bedingt möglich, da der Förderauftrag der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen alle Förderschwerpunkte (Lernen, Sprache, Verhalten bzw. Entwicklung) umfasst; sprachauffällige Schülerinnen und Schüler gehen dabei leicht unter.

Dies bestätigt auch das nachfolgende Ergebnis: Obwohl an fast der Hälfte aller Grundschulen während der Schuleingangsphase eine sprachheilpäda-

⁶ Sandra Köster (2002): Zur Zusammenarbeit von Grund- und Sonderschullehrer/-innen im integrativen Unterricht in Bremen – Ergebnisse einer leitfadensorientierten Befragung, Universität Bremen

gogische Fachkraft hospitierte, kamen 26 der 38 Grundschulleitungen zu dem Schluss, dass an ihrer Schule im weiteren Verlauf der Schulzeit nicht alle Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf entsprechend betreut wurden.

Zu Einschränkungen der sonderpädagogischen Förderarbeit führte auch der Einsatz von Sonderschullehrkräften bei originären Förderaufgaben der Grundschule wie LRS- und DAZ- Unterricht.

Fazit: Die sprachheilpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit entsprechendem Förderbedarf hat mit Auflösung der Sprachheilschule an Quantität und Qualität verloren.

zu Fragestellung 2: Findet ein Transfer sprachheilpädagogischer Unterrichtsprinzipien in den Regelunterricht der Grundschule statt, d.h. ist gewährleistet, dass spezifische sprachheilpädagogische Prinzipien Eingang in den regulären Grundschulunterricht finden?

Zum Zeitpunkt der Befragung waren in 25 von 78 Grundschulen sprachheilpädagogische Aspekte in den Deutschunterricht übernommen worden. Als positiver Ansatz kann gewertet werden, dass bei der Planung zur Zusammensetzung der ersten Klassen in über der Hälfte der Grundschulen auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen hinzugezogen wurden. Leider bedeutete dies nicht gleichzeitig, dass dadurch über die gesamte Grundschulzeit eine kontinuierliche Förderung der entsprechenden Schülerschaft gewährleistet war.

An 65 % der befragten Grundschulen wurde nach dem Fachlehrerprinzip unterrichtet. Diese Unterrichtsform erschwert eine zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen Sonderschul- und Grundschullehrkräften, da die Anzahl der Lehrkräfte, mit denen kooperiert werden sollte, zu hoch, die für Kooperation zur Verfügung stehende Zeit viel zu gering ist. Die Arbeitsplatzbeschreibung der Sonderschullehrkräfte variierte je nach Grundschule erheblich.

Die in den Interviews befragten Lehrerinnen fordern die Schaffung von Unterrichtsformen, die den veränderten Bedingungen gerecht werden. Als Voraussetzung für den integrativen Unterricht nennen sie dazu eine permanente Doppelbesetzung. Besondere Bedeutung kommt der gelungenen Teambildung zu, die abhängig ist von persönlichen Faktoren wie Sympathie, Wertschätzung des anderen und der generellen Bereitschaft zur Zusammenarbeit.

Fazit: Ein Transfer sprachheilpädagogischer Unterrichtsprinzipien in den Regelunterricht der integrativen Grundschule findet nur unzureichend statt.

zu Fragestellung 3: Kann SPATZ mit seinen Ange-

boten einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung der sprachheilpädagogischen Qualität an der integrativen Grundschule leisten?

Die Bereitschaft sich fortzubilden ist bei den Sonderschullehrkräften sehr hoch. Die meisten kennen die Angebote von SPATZ. Fast die Hälfte der Befragten hat dort an Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen. Das Fehlen einer verbindlichen Fortbildungsbegleitung beklagen in den Interviews die Sonderschullehrerinnen ebenso wie die Grundschullehrerinnen.

Die quantitative und qualitative Analyse der Nutzung von SPATZ lässt die Entwicklung erkennen, dass die Angebote von SPATZ wie Fortbildung, Bücherei und Sprechstunde zunehmend von Grundschullehrkräften wahrgenommen werden. In diesem Sinn erfüllt SPATZ die Aufgabe einer Kompetenzerweiterung hinsichtlich sprachheilpädagogischer Inhalte.

In den Fachkonferenzen nutzen die Sprachheillehrerinnen und Sprachheillehrer die Möglichkeit zum fachlichen Dialog, informieren sich über den Entwicklungsstand sprachheilpädagogischer Förderung im integrativen Grundschulunterricht, bereiten sich auf aktuelle Themen vor und holen sich Rückenstärkung durch kollegiale Unterstützung. Des Weiteren nehmen Studierende, Referendarinnen und Referendare, Erzieherinnen und Erzieher und andere Interessierte die Fortbildungsangebote wahr. Hier erfüllt SPATZ die Aufgabe des Kompetenzaufbaus.

Fazit: SPATZ bietet mit seinen Angeboten die Möglichkeit, die Qualität der Sprachheilpädagogik zu sichern.

Literaturverzeichnis⁷

Altrichter, H., Lobenwein, W., Welte, H. (1997), PraktikerInnen als ForscherInnen. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 640 – 660.

Bahr, R., Nienkerke-Springer, A. (2000), Kollegien lernen gemeinsam. In: dgs - Landesgruppe Berlin (Hrsg.), Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Kongressbericht. Rimpardition von freisleben, 69 – 71.

Baumgartner, S. (2000), Zur sprachheilpädagogischen Identität. In: Die Sprachheilarbeit 45, 247 - 253.

Beck, I. (1996), Einführung in die aktuelle Diskussion zur Qualitätsentwicklung und -beurteilung. In: IPTS – Landesseminar für Sonderpädagogik

⁷ Es wird hier das Literaturverzeichnis des Schulbegleitforschungsprojekts aufgeführt.

(Hrsg.), Sonderpädagogik im Wandel, Dokumentation des Sonderpädagogischen Tages. Kronshagen, 249 – 269.

Benkmann, R. (2001), Sonderpädagogische Professionalität im Wandel. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 90 – 98.

Diel-Greve, L. (1999), Interdisziplinäre Auswirkungen der Schuleingangsuntersuchung in einer Projektgrundschule. In: Die Sprachheilarbeit 44, 207 – 212.

Füssenich, I. (2001), Sprachauffälligkeiten in der Grundschule?. In: Grundschule Heft 5, 8 – 27.

Garms, H. (1998), Probleme der Sonderschullehrer durch die neue Rolle und Aufgabenstellung beim Einsatz in einem Förderzentrum – dargestellt an ausgewählten Beispielen. Schriftliche Hausarbeit, LIS Bremen.

Grohnfeldt, M. (2000a), Strukturwandel in der Sprachheilpädagogik. In: Die Sprachheilarbeit 45, 4 – 10.

Giel, B. (2001), Qualitätsmanagement in der Sprachtherapie am Beispiel myofunktioneller Therapie. In: Die Sprachheilarbeit 46, 247 – 253.

Grohnfeldt, M. (2000b), Aufgabenstellung der Sprachheilpädagogik – Am Beispiel Schule und Qualitätssicherung. In: Die Sprachheilarbeit 45, 146 – 147.

Grohnfeldt, M. (2002), Sprachheilpädagogik als System. In: Die Sprachheilarbeit 47, 4 – 9.

Heimlich, U. (Hrsg.) (1999), Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer Verlag.

Holtappels, H. G. (1999), Schulkonzeptentwicklung und Evaluation – Beispiele für Entwicklungsprozesse in Grundschulen. In: Kemnade, I. (Hrsg.), SBF und Lernwerkstätten: Oldenburger Vordrucke, 23 – 45.

Homburg, G. (2003), Personalien. In: Die Sprachheilarbeit 48, 80.

Kleinert-Molitor, B. (1992), Bremer Planungsleitfaden. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Schule. Der Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (Hrsg.)

Kleinert-Molitor, B. (1996), Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen in Bremen – Eine Entwicklungsaufgabe für alle Beteiligten. In: Sonderpädagogik im Wandel. Dokumentation des Sonderpädagogischen Tages. Kronshagen: IPTS-Landesseminar für Sonderpädagogik, 208 – 216.

Kremin, R., Laue, E., Schüttpelz, S., Storck-Jenniches, A. (2000), SPATZ – ein kollegiales Unterstützungssystem. In: Die Sprachheilarbeit 45, 113 – 115.

Kriwet, I. (2002), Kritische Gedanken zur weiteren Entwicklung der Schule für Lernhilfe. Perspektiven im Rahmen der Integrationsdiskussion. In: Zeit-

schrift für Heilpädagogik 3, 104 – 112.

Lüdtke, U., Bahr, R. (2000), Standards qualitätsorientierter Förderung sprachbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. In: Die Sprachheilarbeit 45, 148 – 154.

Lüdtke, U., Bahr, R. (2002), Förderschwerpunkt Sprache: Kriterien und Standards zur Entwicklung schulischer Prozessqualität. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, 236 – 243.

Lütje-Klose, B., Willenbring, M. (1999), Kooperation von Regelschullehrerin und Sprachbehindertenpädagogin – eine wesentliche Bedingung für die integrative Sprach- und Kommunikationsförderung. In: Die Sprachheilarbeit 44, 63 – 76.

Lütje-Klose, B. (2001), Möglichkeiten der integrativen Sprach- und Kommunikationsförderung in der Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7, 266 – 273.

Maaß, T. (2000), Qualitätssicherung unserer Arbeit. In: Bremer Lehrerzeitung 1, 18 – 19.

Ramonath, R. (2000), Schule als Sprachlernort – Sprachstörung als Lernschwierigkeit. In: Die Sprachheilarbeit 45, 155 – 160.

Schinnen, M. (1999), Basale Förderung in der Grundschule. Darstellung eines integrativen Konzepts sonderpädagogischer Förderung. In: Die Sprachheilarbeit 44, 199 – 206.

Schnoor, H. (2002), Qualitätszirkel. Die Konzeption von Problemlösegruppen für die Arbeit an Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 113 – 116.

Schuck, K. D. (1999), Professionalisierung sprachheilpädagogischer Arbeit im Zuge der Einrichtung von Förderzentren. Unveröffentlichter Vortrag zur Eröffnung von SPATZ am 11.03. 1999 in Bremen.

Werning, R., Urban, M. (2001), Kooperation zwischen Grundschullehrern und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Unterricht. Auswertung einer Gruppendiskussion mit Sonderpädagogen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, 178 – 186.

Zimmermann, S. (2003), Kompetenz nicht gefragt!? In: Die Sprachheilarbeit 48, 42.

Zupp, G. (2000), Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für den therapeutischen Unterricht. In: dgs-Landesgruppe Berlin (Hrsg.), Sprachheilpädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Kongressbericht. Rimpf: edition von freisleben, 568 – 573.

GEMEINSAM FORSCHEN UND LERNEN EIN BERICHT VOM 11. FO- RUM SCHULBEGLEITFOR- SCHUNG 2004

Wolfram Sailer



„Gemeinsam forschen und lernen“ war das Thema des letztjährigen FORUMS Schulbegleitforschung – und wir hatten gehofft, ein ruhiges arbeitsames FORUM durchführen zu können. Aber kurz vor dem FORUM stellte es sich heraus, dass die Ausschreibung für das folgende Schuljahr von der Schulbehörde nicht erlaubt worden war. Schulbegleitforschung lebt davon, dass jährlich, wenn uns Forschungsteams verlassen, die ihre Endberichte geschrieben haben, auch neue Forschungsteams aufgenommen werden. Geschieht dies nicht, ist dies ein solcher Einschnitt, dass die gesamte weitere Entwicklung in Frage gestellt wird. Entsprechend entsetzt war die Reaktion der Schulbegleitforschenden auf dem FORUM – eine Unterschriftensammlung wurde in die Wege geleitet, und die Teilnehmenden des FORUMs sagten zu, in ihren schulischen Gremien entsprechende Protestbeschlüsse einzubringen. Nun hat die Politik in Gestalt der drei in der Deputation vertretenen Fraktionen der Bürgerschaft klare Garantien für Schulbegleitforschung abgegeben – so erklären es auch deren Sprecherinnen und Sprecher zu Beginn dieses Jahrbuches. Wir erwarten alle, dass der Senator für Bildung diese klaren Aussagen auch umsetzt!

Aber wir wissen natürlich, dass das beste Argument für Schulbegleitforschung die Qualität unserer Arbeit ist – daher blieben wir nicht beim Protest stehen, sondern wendeten uns am ersten Tag des FORUMs ganztägigen Qualifizierungsangeboten zu. Das Spektrum der Angebote, die für die Schulbegleitforschenden verbindlich sind, deckte alle für die Forschungsarbeit relevanten Themenbereiche ab – von der Teamentwicklung und dem Projektmanagement über Projektevaluation und Forschungsme-

thoden bis hin zu Präsentationstechniken für Ausstellungen und Unterstützung bei der elektronischen Erstellung des Endberichtes. Bei einer Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergab sich übrigens, dass die 57 teilnehmenden Schulbegleitforschenden zu 96,5 % einen insgesamt positiven, 52,6 % sogar einen sehr positiven Eindruck von den Qualifizierungsmaßnahmen hatten. 87,3 % fanden die vorgestellten Materialien für ihre Schule nützlich.

Etwas Besonderes war allerdings der Workshop der Oldenburger Forschungswerkstatt zum Thema „Wie entsteht Forschungskompetenz?“. Hilbert Meyer und Wolfgang Fichten, zwei gestandene Kämpfer der Schulbegleitforschung, die in Oldenburger ja etwas anders heißt und ein wenig anders organisiert ist, stellten gemeinsam mit Ela Eckert und Uta Wagener einige Bausteine aus dem Curriculum der Oldenburger Teamforschung gewohnt handlungsorientiert und praxisbezogen dar. Ihre „Zehn Regeln der Teamforschung“ halte ich für so einsichtsvoll und einleuchtend, dass ich sie gerne hier abdrucken möchte – besonderes Augenmerk richte man auf den cellospielenden Igel und die Aufforderung zur Muße.

Bis wir zum Gesangsquartett „In Vino Veritas“ kamen, verging dann allerdings noch ein



vollgepackter Mittwochnachmittag. Mittags wurde das Ehemaligentreffen durch die frühe Anwesenheit von Herbert Altrichter zu einem Gespräch über die Geschichte von Handlungsforschung und die große Bedeutung, die Altrichter dem Zusammenspiel von Entwicklungs- und Forschungsarbeit einräumt. Aus diesem Gespräch scheint mir eine Position Altrichters zum Charakter von Lehrarbeit besonders relevant: Nach seiner Ansicht sei der Lehrberuf kein Anwendungs-, sondern ein Nachdenkberuf, mithin ein kreativer Beruf. Daher gehöre Schulbegleitforschung zu jedem Lehrer und jeder Lehrerin.



Angesichts der manifesten Bedrohung von Schulbegleitforschung waren die Begrüßungsworte des Leiters des Landesinstitutes, Dr. Wolff Fleischer-Bickmann, besonders ermutigend. Er hielt fest, dass Schulbegleitforschung eine Tradition sei, auf die er stolz sei, weil sie Schule, Behörde, LIS und Universität mit einer gemeinsamen Aufgabe zusammengebracht habe, und ermutigte uns, der schwierigen Situation gewachsen zu sein und die Fahne von Schulbegleitforschung hochzuhalten – mit ganzem Herzen und guter Einsicht unterstütze er dies.

Die sieben neuen Teams von Schulbegleitforschung stellten sich dann der Forschungsöffentlichkeit vor – open it! brachte sogar Schülerinnen und Schüler mit! Und auch wenn die Zeit beschränkt war, wurde wieder einmal deutlich: Lehrerinnen und Lehrern fällt es einfach schwer, nicht zu reden.

DIE ZEHN REGELN DER TEAM-FORSCHUNG

A. Praxisrelevanz

1. Erforscht Eure eigenen Fragen und Probleme! Betreibt keine Grundlagenforschung, sondern untersucht solche Fragen, die Euch in Eurer Studienichtspraxis bzw. beim Aufbau Eurer studienkritischen Professionalität vorzubringen können.
2. Seid verliebt ins Felgen! Achtet darauf, daß Eure Forschungs-
vorhaben klein, überschaubar und erfolgversprechend angelegt
werden, so daß ein Ergebnis mit Gebrauchswert wahrscheinlich
wird.
3. Seid selbstkritisch! Nutzt Eure Handlungsforschung, um eine
kritische Haltung gegenüber Euren eigenen Denken und Handeln
aufzubauen. Ist Euch nicht vorsehlich mit einer gelundenen
Problemlösung zufrieden.

B. Besitzverhältnisse, Vertraulichkeit & Öffentlichkeit

4. Das Team hat die Kontrolle über die wesentlichen Entscheidungen
im Forschungsprozess, versucht aber so gut es geht, die Betroffenen
am Forschungsprozess zu beteiligen.
5. Macht im Team ein Arbeitsbündnis! Sorgt dafür, daß klare
Abreden über die zu leistende Arbeit bestehen.



6. Sorgt dafür, daß Eure Ergebnisse der professionellen Gemeinschaft
aller an der Schulentwicklung Interessierten zugänglich gemacht
werden, aber achtet darauf, daß die erhobenen Daten so lange
vertraulich behandelt werden und Eigentum der Erforschten bleiben,
bis diese ihre Verbreitung zugestimmt haben.
7. Sorgt für Feedback! Macht die Forschungsergebnisse allen
Betroffenen zugänglich. Organisiert eine phantasievoll gestaltete
Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die Erforschten.

C. Demokratische Orientierung

8. Achtet darauf, daß Eure Forschungsziele den demokratischen
Grundwerten unserer Gesellschaft entsprechen. Verzichtet auf
geheime Datenerhebungen! Vermeidet absichtliche Täuschungen
der Betroffenen über Forschungsziele.
9. Achtet darauf, daß Eure Forschung mit den pädagogischen Ziel-
setzungen von Schule und Musikvielfalt vereinbar ist.
10. Versucht, Eure Forschungsvorhaben so anzulegen, daß bei den an
der Forschung Beteiligten Bildungsprozesse ausgelöst werden.

Handlungsforschung ist kein Selbstzweck! Da von J. Elliot und
H. Aeblicher bekanntlich eingefordert regelmäßige Wechsel von Aktion und
Reflexion darf nicht zu einer Stief-Spirale werden. Deshalb formulieren
wir noch eine elfte (in einem Debatte eigentlich nicht vorgesehene)
Regel:

11. Miße verboten die Forschung! Aktions- und Reflexionsphasen
müssen durch Pausen ergänzt werden, um Forschungsprozesse
nachhaltiger wirken zu lassen und die Ergebnisse wirklich
nutzen zu können.

Bremen, 20.6.98

LEHRERFORSCHUNG UND SCHULISCHE SELBSTEVALUATION

Herbert Altrichter

Ich freue mich sehr, dass ich heute Gelegenheit habe, mehr und tiefere Eindrücke über die Bremer Schulbegleitforschung zu bekommen, die ich bisher „aus der Distanz“ - durch ihre Publikationen und Tagungsauftritte - mit Interesse beobachtet habe. Ich selbst arbeite nun schon seit 15 Jahren in der kooperativen Unterrichts- und Schulentwicklung mit Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Altrichter/Posch 1998; Altrichter/Messner/Posch 2004). Im ersten Teil meines Referats möchte ich Ihnen einige Grundideen der Lehrerforschung vorstellen, die zur Begründung der Involvierung von Lehrkräften in Unterrichts- und Schulentwicklung dienen sollen. Im zweiten Teil möchte ich einige Überlegungen zum Verhältnis von Lehrerforschung und Schulbegleitforschung anstellen. Im dritten Teil gehe ich schließlich auf aktuelle Anforderungen der Schulentwicklung ein, wie sie sich im Zuge der PISA-Diskussion und von Ideen ergeben haben, ein neues Steuerungsmodell im Bildungswesen einzuführen, das auf Bildungsstandards und deren Testung basiert. Im vierten Teil will ich schließlich auf der Basis von eigenen Untersuchungen zu Schulentwicklungsprozessen einige kritische Punkte der aktuellen Innovationsvorstellungen aufzeigen ebenso wie Ansatzpunkte für Lehrerforschung und Schulbegleitforschung.



1. Grundideen der Lehrerforschung

Unterrichtsentwicklung – wie oben ausgeführt – fragt nach den Lernprozessen von Lehrerinnen und Lehrern, die zu nachhaltigen Veränderungen ihres Unterrichts führen, und nach den förderlichen Bedingungen dafür. Ich möchte Ihnen im folgenden vier Argumentationslinien vorstellen, die Unterrichtsentwicklung durch forschende Lehrerinnen und Lehrer⁸ begründen sollen⁹:

⁸ Aus Gründen sprachlicher Vereinfachung wird künftig auf die weibliche Form verzichtet

⁹ Abschnitt 1 gibt in gekürzter Form Argumente aus Altrichter (2002b) wieder.

1.1 Lawrence Stenhouse: Angesichts der Komplexität und Dynamik pädagogischer Aufgaben muss Lehrer handeln reflektierend und entwickelnd sein

Stenhouse' Arbeit beginnt bei der Frage "Wie kommt es zu konstruktiven Weiterentwicklungen des Unterrichts und des Schulwesens?" Die klassische Antwort auf diese klassische Frage ist die Research, Development and Dissemination (RDD)-Strategie. Auf Grund von Forschungswissen (research) entwickeln unterrichtsexterne Personen, z.B. Wissenschaftler oder Bildungsbeamte, Lösungen dafür, was sie als Probleme des Schulwesens empfinden (development). In Tests und Pilotprojekten wird das Produkt soweit verfeinert, bis es an Praktiker verbreitet werden kann (dissemination), die es dann möglichst gut umsetzen sollen. Die Erfahrung der großen Curriculumprojekte der 1960er und 70er Jahre war jedoch, dass in den Klassenzimmern oft etwas ganz anderes geschah, als sich die Entwickler vorgenommen hatten. Zwei Erklärungen wurden dafür angeboten: Lehrer wären nicht qualifiziert genug, um die guten Ideen tatsächlich zu realisieren, oder sie hätten als stone age obstructionists die guten Absichten der Entwickler pervertiert. Ein Versuch, diese Fehlerquellen auszuschalten, war die Entwicklung von teacher proof curricula.

Lawrence Stenhouse (1975) prägte in seinem Humanities Project (HCP) eine alternative Konzeption der Curriculumentwicklung. Er hielt es für falsch, die Rationalität der Praktiker umgehen oder ausschalten zu wollen. Sie sind es ja, die eine Curriculumidee in der konkreten Interaktion mit Schülern erst zum Leben bringen müssen. Wenn auch die 'pragmatische Skepsis', die Praktiker gelegentlich den Produkten der Wissenschaft entgegenbringen, in einem Forschungsprojekt unangenehm sein mag, so sollte sie doch als ein Impuls des Genauer-Wissen-Wollens, des Weiterentwickeln-Wollens - kurz: als etwas, das gerade den Forschern lieb und wert ist, als ein Impuls zur Forschung, genommen werden. In einer qualitätsvollen Implementation einer Curriculumidee dürfen daher vordefinierte Konzepte gerade nicht 'exakt angewendet' werden, sondern sind im Prozess des Umsetzens selbst ein Gegenstand der Forschung und Entwicklung. In Entwicklungsprojekten agieren teachers as researchers, wie Stenhouse schon 1975 ein Kapitel seiner Einführung in die Curriculumforschung überschrieben hat. "The mistake is to see the classroom as a place to apply laboratory findings rather than as a place to refute or confirm them. Curriculum workers need to share the psychologists' curiosity about the process of learning rather than to be dominated by their conclusions" (a.a.O., 26). Soll es zu einer

konstruktiven Weiterentwicklung des Schulwesens kommen, so muss professionellen Lehrern dabei eine aktive Rolle als Forschenden und Entwicklern zugeordnet werden.

1.2 Donald Schön: Die Grundstruktur professionellen Handelns in komplexen Situationen

Was Stenhouse in einprägsame Formulierungen gekleidet hat, lässt sich anhand der handlungstheoretischen Forschungen von Donald Schön deutlicher machen. Er stellt sich die Frage: Wie kommt qualitätsvolle Handlung in komplexen Situationen zustande? Die übliche Antwort darauf lautet: Um die Probleme professioneller Praxis zu lösen, wenden Praktiker allgemeines Wissen an. Daher wird in der Ausbildung von Praktikern darauf Wert gelegt, dass sie allgemeines, durch Forschung produziertes Wissen lernen - je länger, desto besser. Dieses sog. 'Modell technischer Rationalität' setzt allerdings, wie Schön (1983, 39ff) gezeigt hat, unzweifelhafte Ziele und feststehende Arbeitsbedingungen voraus. Diese Anforderungen mögen bei einfachen und routinehaften Aufgaben gegeben sein. Die Mehrzahl der Situationen professioneller Praxis, und gerade die wichtigen und jene für die Professionelle eigentlich bezahlt werden, sind im Gegenteil komplex, ungewiss, mehrdeutig sowie von Wert- und Interessenskonflikten geprägt.

Schön hat erfolgreiche hochqualifizierte praktische Tätigkeit untersucht und dabei folgende Charakteristika festgestellt:

- **Problemdefinition:** In komplexen Situationen können Praktiker gar nicht einfach Wissen zur Problemlösung anwenden, weil das 'Problem' erst durch den Prozess der genaueren Bestimmung aus einer komplexen Gesamtsituation herausgeschält werden muss. Das schafft erst die Voraussetzung für das Wirksamwerden allgemeinen Wissens.
- **Vorläufigkeit, Prozesshaftigkeit, Weiterentwicklung:** Nach erster Problemdefinition beobachten erfolgreiche Praktiker ihre Handlung und damit gleichzeitig, wie zutreffend ihre Problemdefinition ist. Durch diese Handlungserfahrungen versuchen sie auch, diese Problemdefinition weiterzuentwickeln.
- **Entwicklung 'lokalen Wissens':** Nach Schöns Untersuchungen entwickeln gerade erfolgreiche Praktiker die Fähigkeit, aus ihren Handlungserfahrungen 'lokales Wissen' gleichsam auszufällen. Sie bauen einen speziellen Erfahrungsschatz auf, der ihnen hilft, die Probleme ihres Berufsbereiches kompetent und situationsbezogen anzugehen.

Auch Schöns Konzeption verknüpft professionelles

Handeln mit professionellem Lernen, welches nicht nur ein intellektueller Vorgang ist, ein Prozess des Wissenserwerbs und der Wissensanwendung, sondern auch ein aktiv-praktisches Tun. Diese Auffassung wird im Bild des Kreislaufes von Aktion und Reflexion ausgedrückt (vgl. Abb. 1). Wie an anderer Stelle gezeigt (vgl. Altrichter 1996), sind Schöns handlungstheoretische Vorstellungen mit den Ergebnissen der auf ganz anderen Methoden basierenden Expertenforschung (vgl. z.B. Berliner 1992; Bromme 1992) gut vereinbar.

auch die Passung zwischen konkreten Handlungen und pädagogischen Werten. "In reflecting about their teaching-learning strategies, in the light of a set of aims and principles, teacher-researchers will ask whether such strategies constitute a valid interpretation of them." (Elliott 1998, 157)

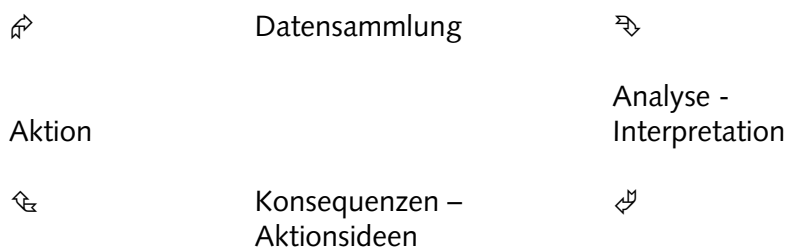


Abb. 1: Reflexions-Aktions-Kreislauf

1.3 John Elliott: Der Wertbezug pädagogischer Handlungen

Bisher wurde professionelles Lernen unter den Begriffen Reflexion und Aktion abgehandelt. Für John Elliott, Mitarbeiter von Stenhouse in der englischen Aktionsforschung, sind praktische Handlungen die Verkörperung pädagogischer Werte in konkreter Gestalt. In Rückgriff auf die aristotelische Ethik sieht er Wertvorstellungen als notwendigerweise unscharf und offenendig sowie einer Konkretisierung durch Handlung bedürftig an (vgl. Elliott 1998, 157).

Aufgrund der Unschärfe und Offenheit der Werte ist die Handlungsgestaltung keine technische 'Anwendungs-Aufgabe', sondern eine konstruktive Aufgabe, die prinzipiell mit Unsicherheiten befrachtet ist. Elliott beschreibt die Handlung als eine konkrete, d.h. als Handlung in spezifischen Kontexten ausgedrückte "Interpretation pädagogischer Werte". Handlungen müssen sich demzufolge befragen lassen, welche pädagogischen Werte sich in ihnen ausdrücken. Daraus resultiert, die Beziehung zwischen konkreter Handlung und pädagogischen Werten zu reflektieren.

Professionalität im Lehrberuf bedeutet auch, diese Werthaftigkeit pädagogischer Handlungen anzuerkennen und zu reflektieren. Daraus leitet sich auch eine Begründung von Aktionsforschung als Element professioneller Praxis ab: In ihr wird nicht nur Wissen erworben, nicht nur die instrumentelle Effizienz von Handlungsmustern untersucht, sondern eben

1.4 Jean Lave und Etienne Wenger: Die soziale Situierung professionellen Handelns

Bis zu diesem Punkt könnte professionelle Handlung als individueller Handlungsvollzug garniert mit etwas Reflexion des Akteurs auf Handlungen und Werte verstanden werden. In der Praxis der Aktionsforschung spielen jedoch die Zusammenarbeit in Lehrergruppen und verschiedene Formen der Bezugnahme auf die weitere Gruppe der Berufstätigen eine große Rolle. Mit Hilfe der 'Theorie des Situiereten Lernens' von Lave und Wenger (1991) soll eine Interpretation der Bedeutung dieser Bezüge für professionelles Handeln und Lernen vorgeschlagen werden (vgl. Altrichter 2002a).

Lernen heißt Sich-Einlassen auf die Welt: Lave/Wenger beschreiben Lernen nicht primär als einen Prozess des Erwerbs propositionalen Wissens, sondern als "Sich-Einlassen" auf eine als sozial verstandene Welt ("social engagement"). Lernen ist Tun, ist Handeln in der sozialen Welt, nicht bloß eine Art, Wissen über sie aufzubauen.

Lernen ist situieret: Lernend stehen Akteur und Welt in einer wechselseitigen, letztlich unaufhebbaren Abhängigkeit: Ohne konkreten Ort kann man sich Lernen nicht vorstellen. Lernen braucht ein Einlassen auf bestimmte soziale Situationen, es schöpft aus ihnen und es ist in einem gewissen Sinne auch an sie gebunden.

Lernen geschieht in und durch Praxisgemeinschaften: Der primäre Ort des Lernens ist nicht der individuelle Geist, sondern sind die Prozesse der "co-

participation" in einer 'community of practice' (vgl. Lave/Wenger 1991, 98). Der primäre Akteur des Lernen ist nicht die Einzelperson, sondern gleichsam eine Gemeinschaft: "It is the community, or at least those participating in the learning context, who 'learn' under this definition. Learning is ... distributed among coparticipants, not a one-person act".

Lernen geschieht in sozial strukturierten Situationen: Durch seine soziale Situierung enthält Lernen "unweigerlich widersprüchliche Interessen" (Lave 1991, 74). Durch ihre spezifische Struktur, ihre Machtverhältnisse und ihre Bedingungen für Legitimität definieren diese "Praxisgemeinschaften" Chancen und Bedingungen auf weiteres professionelles Lernen (Lave/Wenger 1991, 33).

Lernen ist Identitätsbildung in Praxisgemeinschaften: Der Erwerb von Fähigkeiten ist mit Prozessen der Identitätsentwicklung in einer Praxisgemeinschaft verbunden; beide Elemente - das Lernen von Fähigkeiten und die Entwicklung von Identität - sind Teil ein und desselben Prozesses (vgl. Lave 1991, 65). Die Konstruktion der Identität eines/r Praktiker/in ist ein kollektives Unterfangen und nur teilweise eine Sache individuellen Selbstgefühls und individueller Biographie (vgl. Lave 1991, 74). Ohne Partizipation gibt es keine Basis für Identität - Personen und Gemeinschaften konstituieren einander (vgl. Lave 1991, 74).

Eine Praxisgemeinschaft ist Bedingung bedeutsamen handlungsbezogenen Wissens: 'Communities of practice' bilden sich für eine "gemeinsame Unternehmung" (shared enterprise), der Menschen längere Zeit nachgehen und dabei einen (partiell) gemeinsamen Stock von Praktiken, Wissen und Artefakten aufbauen. Professionelles Wissen ist situiert und macht nur in den beschriebenen Kontexten Sinn. Für den Erwerb, die Verfeinerung und die Weiterentwicklung professionellen Wissens braucht es daher die Einbettung in entsprechende 'Praxisgemeinschaften'. "A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning." (Lave/Wenger 1991, 98).

1.5 Zusammenfassung

Ich lese aus den dargestellten Ansätzen folgende Aussagen heraus, die für das Handeln und Lernen professioneller Praktiker bedeutsam sind:

Sowohl die Unsicherheit angemessener Handlung in komplexen Situationen als auch ihr prinzipiell prekärer Wertebefugnis erfordern die Reflexion der Handlung und die Fähigkeit und Bereitschaft,

Handlung aufgrund dieser Reflexionsergebnisse weiterzuentwickeln, dort wo diese mit Anspruch auf Begründbarkeit (wie z.B. in beruflichen Situationen) auftritt und auf die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung trifft.

D. h. aber auch, dass kompetentes professionelles Handeln in komplexen Situationen typischerweise nicht ohne begleitende Lernprozesse erfolgen kann. Und umgekehrt: Professionelles Lernen mag aus vorbereitenden Lernsituationen, aus Trainings, Vorlesungen usw. Nutzen ziehen, es benötigt jedoch letztens Endes die Fähigkeit zum reflektierenden und weiterentwickelnden Handeln angesichts der komplexen Situationen beruflicher Praxis und der benötigten Handlungserfahrung in komplexen Praxissituationen. Professionelles Handeln und professionelles Lernen geschehen so gesehen im gleichen Handlungszug.

Professionelles Lernen und Prozesse der Wissens- und Könnensentwicklung gehen mit solchen der Entwicklung in praktischen Situationen einher. Prozesse der Wissens-, Könnens- und Praxisentwicklung sind zugleich mit Prozessen der Identitätsentwicklung stets verwoben.

Diese Prozesse spielen sich im Medium einer 'Praxisgemeinschaft' ab, die gerade dadurch charakterisiert ist, dass ihre Mitglieder - meist informell, aber dennoch real engagiert - bei der Wissens-, Praxis- und Identitätsentwicklung zusammenwirken.

1.6 Lehrerforschung und Schulbegleitforschung

Wie ist nun der Zusammenhang von Lehrerforschung und Schulbegleitforschung? Andreas Feindt und ich haben vor kurzem für das Handbuch der Schulforschung eine systematische Darstellung verschiedener Ansätze der ‚Familie‘ Handlungs- und Praxisforschung geschrieben. Die Bremer Schulbegleitforschung ist dabei ein besonders bemerkenswertes Mitglied dieser Familie, weil sie nicht nur auf individuelle Weiterentwicklung einzelner Lehrpersonen zielt, sondern mit ihren Merkmalen Verlagerungsstunden, Koordinierungsgremium, regelmäßige Schulbegleit-Foren sowie Zusammenarbeit zwischen Schule, Schulbehörde, Fortbildungsinstitution und Universität eine Strategie für die systemweite Stimulierung und Unterstützung von Entwicklungstätigkeit anbietet (vgl. genauer in Altrichter/Feindt 2004, 424f).

2. Wandel von Evaluationsanforderungen in der aktuellen schulpolitischen Entwicklung

Lehrerforschung und Schulbegleitforschung würden es für sich in Anspruch nehmen, relativ früh erkannt zu haben, dass die Selbstevaluation von Lehrern einen entscheidenden Stellenwert für die Weiterent-

wicklung des Bildungswesens einnimmt. Sie haben auch praktikable Modelle für die Unterstützung interessierter Lehrkräfte bei solcher reflektierten Fortbildungsarbeit entwickelt und in die Tat umgesetzt. Seit den beginnenden 1990er Jahren erleben die deutschsprachigen Bildungssysteme eine sich intensivierende Diskussion über ihre ‚Modernisierung‘, innerhalb derer die Frage, wie denn eine produktive Steuerung der weiteren Entwicklung des Schulwesens geleistet werden könnte, nach und nach einen zentralen Stellenwert erhält¹⁰. Als wesentliches Instrument gilt in einem ‚neuen Steuerungsmodell‘ die Evaluation.

In einer ersten Phase der Schulmodernisierung wurde als System-Steuerungsfrage, ohne dass ausgearbeitete Vorstellungen über ‚neue Steuerungsmodelle‘ vorgelegt wurden, eine Erhöhung von Gestaltungsspielräumen der Einzelschule gefordert, um raschere und ‚rationalere‘ Entwicklungsentscheidungen angesichts spezifischer lokaler Ansprüche und Ressourcen zu treffen. Erste gesetzliche Veränderungen und Modellprojekte öffneten Gestaltungsoptionen für Schulen, in Österreich z.B. auf curricularer Ebene ‚schulautonome Lehrpläne‘ zu entwickeln. Typisch für die erste Phase war eine Innovationsstrategie durch Ermöglichung.

Erst in einer zweiten Phase in der zweiten Hälfte der 90er Jahre wurde die Frage der Systemsteuerung von autonomer agierenden Einzelschulen häufiger und expliziter thematisiert. In Konzepten und Projekten wurden die Formulierung verbindlicher Schulprogramme, die Implementierung von Selbst- und Fremdevaluation, neue Formen der Schulaufsicht und der Schulleitung, die Koordinierung der Unterrichtsarbeit durch ‚Aufgabenbeispiele‘ und ‚Vergleichsarbeiten‘ diskutiert und erprobt. Die innerschulische Evaluationskultur, die sich offenbar nicht allein durch interne Impulse in befriedigendem Maße entwickelt hatte, sollte durch externe Vorgaben (z.B. Leistungsaufträge, als ‚Verträge‘ verstandene Schulprogramme) und externe Evaluationen herausgefordert und überprüft werden.

Dieser Diskurs erfuhr in einer dritten Phase mit den v.a. in Deutschland als katastrophal interpretierten PISA-Ergebnissen eine Akzentuierung in Richtung schulübergreifender Steuerungselemente: Zwar behielt die Perspektive auf Einzelschulen mit erhöhter Gestaltungsfreiheit weiter einen hohen Stellenwert, doch wurde die Rolle zentraler, explizit auf Schülerleistung bezogener Vorgaben (z.B. in Form von ‚Bildungsstandards‘; Klieme et al. 2003; Haider et al. 2003) und ihrer zentral administrierten externen

Kontrolle betont. Eine wesentliche Bedingung dieser Entwicklung ist der enorme Fortschritt in der Testtechnologie mit Investitionen in die internationalen large scale assessment-Projekte, über die Informationen für eine ‚outputorientierte Steuerung‘ des Bildungssystems beschafft werden sollten.

Ich fasse zusammen:

(1) Die (Diskussion zur) „Modernisierung des Schulwesens“ seit den 90iger Jahren lässt sich interpretieren als eine Veränderung der Regelungsstruktur und als eine Suche nach neuen effektiveren Steuerungsmitteln, die die Ökonomie und die Leistungsfähigkeit des Schulwesens gewährleisten sollen.

(2) Im Zuge der bisherigen Diskussion zur Schulmodernisierung in den Bildungssystemen der deutschsprachigen Länder sind einige Akzentverschiebungen beobachtbar:

Gegenüber der anfänglichen Fokussierung auf die Entwicklungsmöglichkeit und Fähigkeit der Einzelschule gewinnen wieder gesamtsystemische Perspektiven einen erhöhten Stellenwert.

Im Zuge dessen findet eine Re-Zentralisierung von traditionell (z.B. vom Lehrplan zu den Bildungsstandards; vgl. Neuweg 2004) bzw. von neuerdings (z.B. von der schulischen Selbstevaluation zum Systemmonitoring durch Leistungstests) schulintern gefassten Entscheidungsfeldern statt. Andere Entscheidungsfelder, z.B. die schulischen Inhalte und insbesondere die „Autonomie der Wege“ (vgl. Heid 2003) verbleiben hingegen innerhalb der lokalen Entscheidungsgewalt. Hier hat die Re-Zentralisierung aufgrund mangelnder Steuerungsinstrumente vorerst noch nicht wieder gegriffen.

Gegenüber einer Innovationsstrategie des „Lasst 1000 Blumen blühen“, die auf interne Motivationen und evtl. durch Wettbewerb entstehende Dynamiken setzt, wird wiederum stärker in Neuerungen gedacht, die in kurzer Zeit im System „in seiner gesamten Breite“ umgesetzt werden sollen.

(3) Einen zentralen strategischen Stellenwert innerhalb dieser Suche nach neuen Steuerungsmöglichkeiten hat das Konzept der Evaluation, das in verschiedenen internen und externen Variationen Informationen für Steuerungsentscheidungen und Kontrollmöglichkeiten über ihre Realisierung beschaffen soll.

(4) Das Konzept der „Evaluation“ - unter dem Eindruck der Modernisierungsbemühungen - wandelt sich selbst im Zeitverlauf. In unserer „ersten Phase“ werden Konzepte der „Selbstevaluation von Schulen“ erst langsam ausformuliert, die „autonome Schulentwicklung“ unterstützen und orientieren sollen. In der „zweiten Phase“ werden diese durch

¹⁰ Die Argumentation dieses Abschnitts findet sich ausführlicher und mit zusätzlichen Belegen in Altrichter/Brüsemeister/Heinrich (2005)

verschiedene externe Evaluationsideen ergänzt, wie z.B. Evaluation durch Schulaufsicht, durch peer review, durch benchmarking usw., die sich aber typischerweise in ihrer Begründung auf interne Evaluationsmaßnahmen beziehen und diese stimulieren, herausfordern oder einem „Gegen-check“ aussetzen sollen. In der „dritten Phase“ ist nun das Schwergewicht der Hoffnungen auf Bildungsstandards und die, durch darauf bezogene Tests, erhobene Systemoutput-information konzentriert.

Im Spannungsfeld zwischen gewachsenen und im Zuge der „Schulautonomisierung“ neu gewonnenen Gestaltungsfreiräumen einerseits und Steuerungs- und Legitimationsbedürfnissen auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungswesens andererseits kommt damit der Evaluation gegenwärtig eine Doppelfunktion zu: Einerseits sollen Lehrer und Schulen zur Formulierung und „Selbstevaluation“ ihrer Ziele angeregt werden, um Entwicklungspotenzial und Gestaltungswillen zu stimulieren und die Informationsgrundlage für das „zielorientierte Management“ ihrer Selbstentwicklung zu verbessern. Andererseits sollen externe Evaluationen, auf Bildungsstandards bezogene Leistungsuntersuchungen und „Systemmonitoring“ Ergebnisse dokumentieren und kontrollierbar machen und damit den übergeordneten Ebenen Daten und Zugriffsmöglichkeiten für ihre Steuerungsabsichten liefern.

3. ‚Kritische Punkte‘ schulischer Entwicklung und Selbstevaluation

In einem solchen neuen evaluationsbasierten Steuerungsmodell soll die Informationssituation im Bildungswesen verbessert werden. Wie aber kommt es zu einer produktiven Weiterentwicklung, die die Arbeits- und Lernsituation von SchülerInnen und LehrerInnen verbessert? Ich möchte Ihnen im Folgenden vier Thesen über Stolpersteine der Realisierung eines solchen „evaluationsbasierten Steuerungskonzeptes“ zur Diskussion stellen. Diese Thesen beschreiben zugegebenermaßen ein (near) worst case-Szenario. Sie sind allerdings nicht aus der Luft gegriffen, wie ich anhand der Ergebnisse einiger Untersuchungen zeigen will¹¹.

Erste These:

Das Wirkungsmodell der Innovation „Rationalisierung der Steuerung durch Evaluation“ ist an entscheidenden strategischen Stellen lückenhaft und nicht durch plausible Argumentation und empirische Erfahrung gestützt.

Das v.a. bildungspolitische Interesse an weiterge-

henden Informationen über das Bildungswesen ist angesichts der neuen Einsichten in Charakteristika und Wirkungsweise von Schulen, die die PISA-Ergebnisse gebracht haben, psychologisch verständlich. Allein die Verwendung des – leicht suggestiven – Begriffs „Steuerungswissens“ kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich bei diesem eben auch nur um Informationen handelt, die erst gedeutet werden müssen, - und in verschiedener Weise gedeutet werden können. Das „Wirkungsmodell“, das hinter aktuellen Konzepten eines ‚evaluationsbasierten Steuerungsmodells‘ steht, ist derzeit allerdings ausgesprochen lückenhaft. Bei einem solchen in die Zukunft gerichteten Wirkungsmodell ist es zum Teil unvermeidlich, dass nicht alle Elemente schon durch empirische Erfahrung gestützt sein können. Auf der anderen Seite gibt es einige wichtige Leerstellen, die aufgrund empirischer Erfahrung bekannt sind und die zumindest durch eine plausible Argumentation prospektiv expliziert werden müssten. Entscheidende Leerstellen sind beispielsweise folgende:

Zunächst kann man davon ausgehen, dass die Fähigkeit der „staatlichen Steuerleute“ aus Evaluationsinformationen konstruktive Entwicklungsschritte abzuleiten, durchaus unterschiedlich verteilt oder auch beschränkt ist (vgl. Kneuper/Tillmann 2004). Zweitens sind Steuerungsinterventionen, die diese „staatlichen Steuerleute“ ersinnen mögen, auf eine Reihe von Übersetzungs-, Interpretations- und Konkretisierungsleistungen von Repräsentanten intermediärer Systeme, z.B. der Schulaufsicht und der Fortbildungseinrichtungen, angewiesen. Diese sind aber friktionsanfällig (vgl. Altrichter/Mayr/Zwettler 2003): mangelnde Einsicht in Zielperspektiven, mangelnde Konzepte oder Ressourcen für Unterstützungsleistungen, zu geringe Vorlaufzeiten, andere gegenläufige Agenden.

Schließlich darf die Fähigkeit von LehrerInnen, aus Evaluationsinformationen, wie sie z.B. durch die hochentwickelten Leistungsuntersuchungen angeboten werden, sinnvolle Veränderungsperspektiven abzuleiten und mit ihrem Handlungsinventar in veränderte Aktion umzusetzen, nicht überschätzt werden. Darauf deuten beispielsweise die Untersuchungen von Peek (2004) und Schrader/Helmke (2003) hin (vgl. auch Rolff 2002).

Darüber hinaus stellt sich die prinzipielle Frage, ob ein Bildungswesen tatsächlich primär auf der Basis von Output-Informationen gesteuert werden kann, wie dies neue Steuerungsmodelle propagieren (vgl. Haider et al. 2003, 7; Lucyshyn 2004, 3). Dagegen spricht einmal der pädagogische Auftrag, der die Qualität der Rahmenbedingungen und Prozesse, die zu den erstrebten Leistungen führen sollen,

¹¹ Eine ausführlichere Ausarbeitung dieses Abschnitts findet sich in Altrichter/Heinrich (2004).

nicht aus seiner Aufmerksamkeit ausklammern darf. Die Beschränkung auf Outputstandards könnte in diesem Sinn der Tendenz Vorschub leisten, die Verantwortung des Staates für die Bildungsprozesse zurückzunehmen (vgl. Heid 2003, 176). Die Leistungsziele werden zentral verlangt und geprüft, das ‚Wie‘ der Leistungsproduktion wird aber in die Autonomie der Schulen gegeben. Durch Output-Daten lassen sich Probleme deutlich sichtbar machen: mangels Struktur- und Prozess-Daten ist es dann relativ leicht, die aufgezeigten Probleme an die Einzelschule zu delegieren und als Fehler der Prozesse an den Schulen und der Lehrer darzustellen.

Eine exklusive Output-Orientierung macht aber auch wenig Sinn, wenn es um Qualitätsentwicklung geht: Output-Informationen zeigen lediglich auf, dass etwas nicht den Erwartungen entspricht. Unterstützungs- bzw. Korrekturmaßnahmen können aber nur dann zielgerichtet gesetzt werden, wenn es Informationen darüber gibt, wie ein Ergebnis zustande gekommen ist. Daher bedarf es weiterer Informationen über Input und Prozesse, um die Mikrostruktur des Problems zu verstehen und in der Folge sinnvolle Vorschläge für die Weiterentwicklung machen zu können (vgl. Altrichter/Posch 2004).

Zweite These:

Die Konzepte zur Innovation des Schulwesens in Richtung Ökonomie und Leistungssteigerung und insbesondere die Evaluation des Schulwesens erfahren von den Berufstätigen zunehmende Ablehnung. Solche Akzeptanzprobleme konterkarieren die Bemühungen einer Rationalisierung von Steuerung durch Evaluation.

Die gesamte Schulentwicklungsbewegung bis hin zu „Neuen Steuerungsmodellen“ geht davon aus, dass in den modernisierten Schulen ein (partiell) verändertes Bild und eine (partiell) veränderte Praxis des Lehrerberufs herrschen würden. Während frühe Schulentwicklungskonzepte vielfach (explizit oder implizit) davon auszugehen schienen, dass ein entwicklungsförderliches Ambiente in Einzelschule und System auch entsprechende entwicklungsförderliche Energien der Berufstätigen für die Weiterentwicklung ihrer Berufsauffassung freisetzen würden, zeigten sich in einer Reihe von Innovationsvorhaben Phänomene des Widerstands gegen die darin implizierten Veränderungsforderungen.

In einem Forschungsprojekt wurden durch qualitative Fallstudien Prozesse der Einführung schulischen Qualitätsmanagements untersucht und interpretiert (vgl. Altrichter/Posch 1999; Altrichter 2000). In einem Qualitätsentwicklungsprojekt stoßen zwei Kul-

turen aufeinander: Die eine ist eine individuelle Lehrerkultur, die bekannt und daher einschätzbar ist. Die andere ist das Versprechen einer gemeinschaftlichen Kultur der Koordination und Zusammenarbeit in der Organisation, deren verschiedene Spielarten – von einer betrieblich-hierarchischen bis zu einer schulparterschaftlich-kooperativen Version – meist weniger bekannt und daher in ihren Konsequenzen nicht einschätzbar sind.

Wir führen hier nur exemplarisch eines der schulorganisatorisch gestützten Merkmale der Berufskultur von Lehrern aus: Die arbeitsorganisatorischen Verhältnisse in Schulen entsprechen weithin dem Typus professional bureaucracy (oder Expertenorganisation), den Henry Mintzberg (1983; 1991) neben Krankenhäusern auch Schulen zugeordnet hat. Charakteristisch für diese ist, dass nicht nur die operativen Mitarbeiter eine relativ große Autonomie gegenüber ihrer Organisationsleitung haben, sondern die Organisation selbst durch eine relativ große Unabhängigkeit gegenüber Umwelt und Klientel gekennzeichnet ist. Dieses Merkmal korrespondiert nun mit der Arbeits- (und Gratifikations-)situation im Lehrberuf und stützt sie gleichzeitig ab, z.B. mit folgenden Merkmalen (vgl. Altrichter 1996, 134 f): Die Ziele der Schule sind komplex, z.T. unklar oder widersprüchlich. Wichtige Abläufe und Ergebnisse sind ungreifbar, und ihre Einschätzung ist von subjektiven Urteilen abhängig (z.B. OECD 1990, 61). Des Weiteren gilt Lernen als unabschließbar und entsteht durch den Beitrag von Lernenden und Lehrenden. Durch die Ungewissheit über die Reichweite und Urheberchaft von Lernen wird die Erfolgseinschätzung problematisch (Lortie 1975, 143 ff). Diese Situation wird verschärft, weil kollegiale und autoritative Rückmeldung in der Struktur der Schule weitgehend fehlen. Starke Involvierung der Person und hohe individuelle Verantwortlichkeit sind weitere potentielle Evaluationsbarrieren (vgl. Strittmatter 1997, 22). Schließlich liegt für den Lehrerberuf auch kein anerkannter Korpus von Berufswissen vor, der für die Einschätzung des eigenen Erfolgs Standards liefern könnte: „No way has been found to record and crystallize teaching for the benefit of beginners“ (Lortie 1975, 58).

Das Ergebnis solcher Arbeitsbedingungen ist vielfach ein tief sitzendes Gefühl der Ungewissheit über beruflichen Erfolg (endemic uncertainty; vgl. Kelchtermans 1993, 453 f; Altrichter 1996, 133 ff): Lehrer wünschen sich daher oft klare Grenzen gegen äußere Einflüsse und Schutz ihrer individuellen Autonomie: Niemand soll ihnen durch Einmischung etwas vom knappen Gut Zeit stehlen, die sie für die Erfüllung ihrer unabschließbaren Kernaufgabe des Unterrichtens so nötig brauchen. Niemand soll sie

ungerechtfertigten Beurteilungen unterwerfen. Und da die Berufsgruppe keine klaren Standards hat, kann Qualitätskontrolle nicht nach weithin akzeptierten Mustern durchgeführt werden, was dazu führt, dass viele externe Beurteilungen als ungerchtfertigt erlebt werden. Auf der formellen Ebene herrscht großer Unwillen, Kunstfehler und unverantwortliches Verhalten von Professionellen zu tadeln, wofür große Solidarität der Berufsgruppe aktivierbar ist (vgl. Mintzberg 1991, 198; Strittmatter 1997, 22).

Eine Möglichkeit, mit dieser beruflichen Unsicherheit produktiv umzugehen, bestünde darin, sich mit Kollegen und Klienten über berufliche Normen zu verständigen – und eben Evaluation zu betreiben. Historisch wurde jedoch eine andere Strategie dominant, die diese Unsicherheit berufskulturell bannen sollte, das sog. Autonomie-Paritäts-Muster (vgl. Lortie 1972), das durch zwei informelle Normen charakterisiert ist: „1. Kein Erwachsener soll in den Unterricht des Lehrers eingreifen [i.e. Autonomie; d.V.]. 2. Lehrer sollen als gleichberechtigt betrachtet und behandelt werden. [i.e. Parität; d.V.].“ Oder anders ausgedrückt: „Man kann Lehrern nicht wirklich in ihre Arbeit „dreinreden“, und man soll, trotz aller Unterschiedlichkeit, alle gleichbehandeln.“ (Garnitschnig et al. 1995, 52). Unterschiedliche Qualifikationsniveaus, unterschiedlicher Einsatz und unterschiedliches Engagement können vielleicht auf informeller Ebene thematisiert werden, dürfen aber auf der formellen Ebene keine Rolle spielen.

Die Einführung von Evaluation für Zwecke der einzelschulischen Qualitätsentwicklung stellt nun eine potentielle Bedrohung wesentlicher Bausteine traditioneller Berufskultur dar:

- **Einschränkung der Lehrerautonomie:** Der totale, d.h. die gesamte Organisation umfassende Anspruch von Qualitätsmanagement bedroht eine individuell-autonome Berufsauffassung von Lehrern. Viele Einzelaktivitäten, wie z.B. der Anspruch, Feedback einzuholen und in einem kollegialen Kreis offen zu legen, können als Eingriffe in die Tätigkeit von Lehrern verstanden werden.
- **Einführung formeller und verbindlicher Kooperationsformen:** Die individuelle Lehrerautonomie wird auch dadurch bedroht, dass bei den meisten Qualitätskonzepten neue Kooperationsstrukturen zwischen Lehrern eingeführt werden (wie z.B. Steuergruppen, Qualitätszirkel usw.), die in Formalität und Verbindlichkeit über die üblichen Mini-Netze hinausgehen.
- **Zugewinn von Einflussmöglichkeiten der „schulischen Verwaltung“ auf die „Unterrichts-**

Ebene“: Die gängigen Qualitätsmanagementsysteme gehen von Konzepten geleiteter Organisationen aus und negieren die eingeführte Segmentierung zwischen „Unterricht“ und „Verwaltung“. Durch Evaluation werden Informationen erhoben, die von der Leitung für Steuerungsentscheidungen genutzt werden könnten.

- **Bedrohung des Prinzips der Gleichheit der Lehrer:** Die dadurch verfügbaren Informationen liefern eine Basis, mit denen informell, aber auch offiziell zwischen Kollegen differenziert werden könnte, was das Paritätsgebot verletzt.

Die eingespielten Muster, mit der endemischen Unsicherheit in Lehrberuf umzugehen, werden durch Evaluation radikal in Frage gestellt. Dies kann unseres Erachtens erklären, warum es in Qualitätsentwicklungs-Projekten immer wieder zu starken individuellen und kollektiven Reaktionen kommt (vgl. z.B. Böhrs et al. 1996/97, 17).

Mein Schluss aus diesem Beispiel: Schulentwicklung braucht eine weitgehende Veränderung der Kultur der Arbeit an der Einzelschule und in der Berufskultur. Dieses veränderte Lehrerbild wurde zwar von der Schulentwicklung von Anfang an proklamiert, es ist aber offenbar nicht gelungen, den Berufstätigen plausible und akzeptable Wege zu diesem neuen Berufsbild anzubieten. Eine gewisse Loyalität zur und ein Verständnis der Innovation ist in komplexen Berufen jedoch notwendig, da deren Umsetzung die Mitarbeit der Betroffenen benötigt und nicht allein durch externe Hebel zu erreichen ist. Die konstatierten Akzeptanzprobleme konterkarieren auch die Bemühungen einer Rationalisierung von Steuerung durch Evaluation.

Dritte These :

Angesichts des zunehmenden Wunsches, die Innovationen nicht nur in Modellprojekten, sondern auch „auf ganzer Breite“ umzusetzen, und steigender budgetärer Beschränkungen besteht die Gefahr, dass die Unterstützung der Implementation von Neuerungen immer lückenhafter wird.

Sobald die Idee, für die qualitätsvolle Entwicklung des Bildungswesens brauche es wieder mehr zentrale Steuerung, vorherrschend wird, steigt der Wunsch, dass von den jeweils angezielten Innovationen alle betroffenen Einheiten „auf ganzer Breite“ erfasst werden, z.B. im Falle einzelschulischen Qualitätsmanagements alle Lehrer einer Schule, im Falle von Systemmonitoring alle Schulen. Würden sie das nicht, so ginge eben gerade das Steuerungspotenzial der Innovation verloren. Wegen aktuell sinkender finanzieller Mittel will man aber mehr mit weniger Geld erreichen – und nach schon altbekannten

administrativ-zentralistischen Mustern. D.h., der Löwenanteil an Aufmerksamkeit und Ressourcen fließt in die Konzeption und Vorbereitung der Innovation, z.B. in ihre Aufbereitung als Werk (Broschüre, Buch, Materialien, Internet-Homepage). Demgegenüber geraten nachgelagerte und vor allem ressourcenintensive Aspekte des Innovationsprozesses ins Hintertreffen: die Qualifikation und die Pflege von Einstellung und Verständnis von Schlüsselpersonen und Betroffenen der Innovation, das Angebot von konkreter Realisierungsbegleitung in der oft konflikthaltigen Implementationsphase, Foren für erste Ideen und angemessene Modelle der Umsetzung und Ausgestaltung anzubieten; das Angebot von Beratung und Training wird demgegenüber vernachlässigt. Aus der Innovationsforschung (vgl. Fullan 1991; 1994; Altrichter/Wiesinger 2004) wissen wir jedoch, dass diese Aspekte integrale Teile und kritische Punkte jeder Innovation sind. Sie zu vernachlässigen, muss heutzutage schlicht als Kunstfehler angesehen werden.

Vierte These:

Angesichts des wachsenden Widerstands der Lehrerschaft, lückenhafter „Wirkungsmodelle“ und unzureichender Implementationsvorbereitung, -begleitung und -kontrolle werden die Steuerungsinnovationen höchst partial implementiert und an die bestehende Kultur der Schule angepasst. Dadurch können sie ihre Innovationswirkung nicht entfalten. Dies führt längerfristig dazu, dass von Seiten der „staatlichen Steuerleute“ noch intensiver nach externen Hebeln zur Systeminnovation gesucht wird. Die Verstärkung des Charakters der externen Intervention verringert die Chance der Wirkung einer Innovation, die dafür eine gewisse Mitarbeit der Betroffenen benötigt.

In These 1 habe ich argumentiert, dass die „Wirkungsmodelle“ von Steuerungsinnovationen intern lückenhaft sind. Dieses Merkmal und die in These 3 behauptete unzureichende Vorbereitung und Begleitung werden beim Versuch, die Innovation in die für sie vorgesehene Praxis einer Einzelschule oder in ein System von Schulen einzuführen, als „Praxislücken“ sichtbar, die einerseits Ansatzpunkte für Kritik und Widerstand von skeptisch eingestellten Personen (vgl. These 2) sind, die andererseits von wohlgesonnenen Unterstützern der Innovationen „aufgefüllt“ werden müssen.

Bei der „Auffüllung von Praxislücken“ ebenso wie bei „Anpassungen der Innovation angesichts Widerstand von Betroffenen“ bedienen sich die Betreiber der Innovation auf schulischer Ebene oft solcher Elemente, die aus dem traditionellen Fundus der Schulen, der ja eigentlich durch die Innovation

reformiert werden sollte, stammen. Dadurch machen sie die Innovation für das bestehende Personal akzeptabler, vermindern den Widerstand, passen aber auch die Innovation der bestehenden Kultur der Schule an.

In allen hierzu bekannten Projekten folgt auf eine konfliktreiche Anfangsphase eine Entspannung, weil genügend Spielräume für Lehrer da sind und befürchtete Konsequenzen nicht eintreten. Diese Entspannungsphase wirft jedoch – auch in den Schulen selbst – mindestens zwei Fragen auf: Mit der Erhöhung der Freiwilligkeit jedes einzelnen Lehrers, an Innovationsvorhaben teilzunehmen, ergibt sich die Gefahr eines institutionellen So-Tuns-als-ob – wahrscheinlich ohnehin ein bewährter Mechanismus, um die Zumutungen von Innovationen unter Realbedingungen erträglich zu machen (vgl. Holtappels 1999, 10). Die starke Planungs- und Papierlastigkeit der meisten Qualitätsmanagementsysteme scheint einer solchen Strategie entgegenzukommen. Auf einer oberflächlichen Ebene wird schriftlich Gemeinsamkeit vereinbart und auf der Ebene darunter herrscht große Liberalität bei der Umsetzung dieser Gemeinsamkeit.

„Die Unsicherheitsfaktoren – was passiert mit dem Ganzen? – sind weggefallen. [...] Man hat ja schon gesehen, es hat keine größeren Nachteile, wenn man jetzt irgendwo was macht oder was nicht macht. Es ist natürlich auch die Gefahr, dass einfach das Ganze als gegeben hingenommen wird. Es heißt: Es ändert sich eh nichts, also tun wir so weiter wie bisher. Nach außen können wir ja schön ‚coachen‘, aber im Endeffekt tun wir ja doch was anderes“ (zit. n. Altrichter 1999, 159).

Zweitens wird durch die genannten Befriedungsstrategien zwar das Gesamtprojekt akzeptabler gemacht und ein eventueller Boykott durch die Lehrer verhindert, die Qualitätsinitiative aber auch zu einem Projekt neben anderen. Damit wird aber der ursprüngliche Anspruch gefährdet, mit dem Qualitätsprojekt ein Instrument für die Leitung und das Management der gesamten Schule an der Hand zu haben.

In einer aktuellen Studie über die Implementierung eines neuen Lehrerdienstrechts (vgl. Altrichter/Mayr/Zwettler 2003) zeigten sich ganz ähnliche Verläufe. Um den Unwillen vieler Lehrer über Verluste durch das neue Dienstrecht und über die Einschränkung ihrer Autonomie durch die „bürokratische Dokumentation ihrer Arbeitszeit“ zu bannen, bemühten sich viele SchulleiterInnen (eben unter der Bedingung unzureichender Implementationsvorbereitung, -begleitung und -kontrolle), die Implementation des Dienstrechts so zu gestalten, dass sie mit Fug und Recht behaupten konnten, „es

ändere sich kaum etwas gegenüber dem vorigen Zustand“. Dies führt dazu, dass nach zwei Jahren der Unwillen im Verebben ist, die Einschätzung der Innovationswirkung des neuen Dienstrechts aber recht niedrig ausfällt. Strukturelle Innovationen, z.B. die Koordination der schulischen Fortbildungspolitik, sind an keiner der untersuchten Schulen durch die Neuerung angestoßen worden.

Die Anpassung der Innovation an den Status quo im Zuge der Implementierung beeinträchtigt ihre Chance, als solche wahrgenommen zu werden, und ihre Wirkung. Die mangelnde Wirkung von Neuerungen in einem Politikbereich, in dem doch großer Umsteuerungsbedarf wahrgenommen wird könnte bald dazu führen, dass von Seiten der „staatlichen Steuerleute“ intensiver nach stärkeren externen Hebeln zur Systeminnovation gesucht wird. Die Verstärkung des externen Charakters der Intervention¹² verringert aber, wenn nicht neue Wege gefunden werden, die Loyalität der Professionellen für ein neues Berufsbild zu gewinnen, die Chance auf Wirkung der Innovation, die jedoch für ihre Wirkung eine gewisse Mitarbeit der Betroffenen benötigt.

4. Schluss

Ich fasse zusammen: Lehrerforschung und Schulbegleitforschung bauen auf Lehrer, die auf ihr Wissen und Können stolz und darum auch bereit sind, es zu untersuchen und weiter zu entwickeln. Lehrerforschung und Schulbegleitforschung haben durch ihre enge Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern in Entwicklungsprojekten viel Know how für zentrale Probleme der gegenwärtigen Transformationsphase des Bildungswesens angesammelt.

Die angestrebte Weiterentwicklung des Bildungswesens wird nicht gegen die Lehrer oder um sie herum funktionieren. Sie braucht Lehrerinnen und Lehrer, die selbstbewusst und entwicklungsfähig sind, die Wissen und Kompetenzen für Entwicklungsprozesse haben. Solche Lehrerinnen und Lehrer sind durch Lehrerforschung und Schulbegleitforschung „entdeckt“, weiterqualifiziert und für Fortbildung und Entwicklungsprojekte interessiert worden. Die Weiterentwicklung der beruflichen Identität professioneller Lehrerinnen und Lehrer wird jedenfalls ein zentrales Kriterium für die angestrebten Veränderungen im Bildungswesen.

Die angestrebte Transformation des Bildungswesens braucht zweitens von Systemseite differenziertes Know how für die Gestaltung von Implementationsprozessen. Für die Probleme, die PISA aufge-

zeigt hat, z.B. für die große Streuung der Leistungen, für die unerwünschten differenzierenden Effekte, braucht es wahrscheinlich strukturelle Änderungen. Es braucht aber sicher auch didaktische, fachdidaktische und einzelschulische Entwicklungsarbeit. Ein guter Teil der möglichen Abhilfen sind schon bekannt: Konzepte, die tiefergehendes Verstehen der gelernten Phänomene fördern sollen, didaktisch überlegte Formen des Umgehens mit Heterogenität, mit Differenzierung und Individualisierung des Lernens usw.

Der Bedarf betrifft also nicht (alleine) Neuentwicklungen, sondern es geht vielmehr auch - und wahrscheinlich nicht zuletzt - darum, mehr Lehrern diese Unterrichtsverfahren so nahe zu bringen, dass sie ihnen praktikabel und gewinnbringend für ihre Schüler und sich selbst erscheinen. Dies Vermittlung (fach-)didaktischer Entwicklungen an die Berufsgruppe kann aber nicht in Form einer kulturellen Invasion oder allein durch Auftrag von oben geschehen. Sie darf nicht Lehrer in einem Gestus der Verzweiflung durch unverständene, von außen vorgegebene Programme deprofessionalisieren, sondern muss auf der Expertise und den Entwicklungsfähigkeiten der Lehrenden aufbauen, sie aktivieren und stützen. Dazu aber haben Lehrerforschung und Schulbegleitforschung in den letzten Jahren viel didaktisches, strategisches und organisatorisches Wissen angesammelt.

Um es zusammenzufassen: Ich glaube also nicht, dass die Betonung ‚externer Aspekte von Evaluation‘, die wir in der aktuellen schulpolitischen Situation erleben, Ansätze, wie Lehrerforschung und Schulbegleitforschung, die stärker auf Selbstevaluation gesetzt haben, in den Hintergrund drängen werden. Vielmehr meine ich, dass bald deutlich werden wird, dass mit Evaluation allein keine Schulentwicklung zu machen ist. Dafür braucht es Ansätze, die eine plausible Beziehung zwischen Entwicklungshandlungen und Evaluationsinformationen konzipieren, sie auch praktisch – didaktisch und organisatorisch – umsetzen und Lehrer stimulieren können, eine aktive Rolle in diesen Prozessen zu übernehmen.

Literatur

Ackeren, I. van: Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden. Waxmann: Münster 2003.
Altrichter, H./Feindt, A.: Handlungs- und Praxisforschung. In: W. Helsper, J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2004, 417 - 435.
Altrichter, H./Heinrich, H.: Evaluation als Steue-

¹² Hier wäre auch eine Diskussion des Übersteuerungsarguments von Brüsemeister (2004a, 466 ff) interessant.

- rungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. Vortrag bei der Tagung „Evaluation“ der DGfE/KBBB. Dortmund 2004.
- Altrichter, H./Mayr, J./Zwettler, S.: Vergleichende Analyse der Schulfallstudien der Bundesländer Oberösterreich, Salzburg und Tirol. Univ. Ms. Univ. Linz 2003.
- Altrichter, H./Posch, P.: Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich. In: *Journal für schulentwicklung* (2004; zit. nach dem Ms.)
- Altrichter, H./Posch, P.: Einige Orientierungspunkte für 'nachhaltige Lehrerfortbildung'. In: Hans-Jörg Herber und Franz Hofmann (Hrsg.): *Schulpädagogik und Lehrerbildung*. StudienVerlag: Innsbruck 1998b, 245-259.
- Altrichter, H./Posch, P.: *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1998a.
- Altrichter, H./Posch, P.: *Wege zur Schulqualität. Studien über den Aufbau von qualitätssichernden und qualitätsentwickelnden Systemen in berufsbildenden Schulen*. StudienVerlag: Innsbruck 1999.
- Altrichter, H./Posch: *Austria: System of Education*. In: T. N. Postlethwaite (Ed.): *International Encyclopedia of National Systems of Education*. 2nd edition. Pergamon: Oxford 1995, 45 - 58.
- Altrichter, H./Prexl-Krausz, U./Soukup-Altrichter, K.: *Schulprofilierung und neue informations- und Kommunikationstechnologien*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn (in Vorb.)
- Altrichter, H./Rasch, J./Schratz, M.: *Möglichkeiten und Grenzen von Organisationsentwicklung im österreichischen Bildungswesen*. In: Ender, Bianca/Schratz, Michael/Steiner-Löffler, Ulrike (Hrsg.): *Beratung macht Schule. Schulentwicklung auf neuen Wegen*. StudienVerlag: Innsbruck 1996, S. 9-32.
- Altrichter, H./Soukup-Altrichter, K./Specht, W.: *Chancen und Schwierigkeiten einer breiten Initiative zur Förderung schulischer Qualitätsevaluation*. In: *Journal für schulentwicklung* 8(2004)1, 60 – 69.
- Altrichter, H./Wiesinger, S.: *Der Beitrag der Innovationsforschung im Bildungswesen zum Implementierungsproblem*. In: Reinmann, G./Mandl, H. (Hrsg.): *Psychologie des Wissensmanagements*. Hogrefe: Göttingen 2004, 220 – 233.
- Altrichter, H.: *Aktionsforschung als Strategie zur Förderung professionellen Lernens*. Erscheint in: Georg Breidenstein, Arno Combe, Werner Helsper und Bernhard Stelmazyk (Hrsg.): *Forum qualitative Schulforschung 2: Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung*. Leske + Budrich: Opladen 2002b, 195 - 220.
- Altrichter, H.: *Der Lehrberuf: Qualifikationen, strukturelle Bedingungen und Professionalität*. In: Specht, W./Thonhauser, J. (Hrsg.): *Schulqualität*. StudienVerlag: Innsbruck 1996, 96-172.
- Altrichter, H.: *Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen*. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. VS: Wiesbaden 2004, 85 – 102.
- Altrichter, H.: *Die Rolle der 'professional community' in der Lehrerforschung*. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): *Forschendes Lernen. Auf dem Weg zu einer professionellen LehrerInnenbildung und Schulentwicklung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2002a, 17 – 36.
- Altrichter, H.: *Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (2000a)41. Beiheft, 93-110.
- Altrichter, H.: *Österreich: Veränderungen der Systemsteuerung*. In: *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hg.): Die Vielfalt orchestrieren. Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei größerer Selbstständigkeit der Einzelschulen*. StudienVerlag: Innsbruck 2000b, 49 – 79.
- Altrichter, H.: *Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen*. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Leske+Budrich: Opladen 2000c, 145 -163.
- Altrichter, H.: *Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen*. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): *Professionalisierung im Lehrerberuf*. Leske+Budrich: Opladen 2000, 145 -163.
- Altrichter, H.: *The Austrian INSET-Project 'PFL': Establishing a Framework for Self-directed Learning*. In: *British Journal of In-Service Education* 12, 1986, 3, S. 170-177.
- Bachmann, H./Iby, E./Kern, A./Osinger, D./Radnitzky, E./Specht, W.: *Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich*. StudienVerlag: Innsbruck 1996.
- Bachmann, H.: *Österreich*. In: Döbert, H./Geissler, G. (Hrsg.): *Schulautonomie in Europa*. Nomos: Baden Baden 1997, 265-291.
- Baumert, J.: *TIMSS-Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich - Anlage der Studie und ausgewählte Befunde*. In: List, J. (Hrsg.): *TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse deutscher Schüler auf dem Prüfstand*. Köln 1998, 13-65.
- Berliner, D.C.: *The Nature of Expertise in Teaching*. In: Oser, F./Dick, A./Patry, J.-L. (Hrsg.): *Effective and Responsible Teaching. The New Synthesis*.

- Jossey-Bass: San Francisco 1992, 227-248.
- BMBWK [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst]: Schule nach Maß. nachmittagsangebote. Informationsbroschüre. BMBWK: Wien o.J.
- Böttcher, W.: Die Umstellung auf Outputsteuerung: Beispiel Bildungsstandards. Vortrag bei der Tagung „Evaluation“ der DGfE/KBBB. Dortmund 2004.
- Braun, D.: Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Stöltzing, E./Schimank, U. (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20. Wiesbaden 2001, 243-262
- Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Haupt: Bern 1992.
- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Transcript: Bielefeld 2003.
- Brüsemeister, T.: Stand der Forschung. Unv. Ms. FU Hagen 2004.
- Buschor, E.: Schulen in erweiterter Verantwortung – Die Schweizer Anstrengungen und Erfahrungen. In: Avenarius, H./Baumert, J./Döbert, H./Füssel, H.-P. (Hrsg.): Schule in erweiterter Verantwortung. Luchterhand: Neuwied 1998, 67-88
- Clark, B. R.: The Entrepreneurial University: Demand and Response. Keynote Speech presented at the 19th Annual EAIR Forum. Mimeo. University of Warwick 1997.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Klett: Stuttgart 1972².
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren; Hrsg.): Die Vielfalt orchestrieren. Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei größerer Selbstständigkeit der Einzelschulen. StudienVerlag: Innsbruck 2000.
- Elliott, J.: The Curriculum Experiment – Meeting the Challenge of Social Change. Open University Press: Buckingham 1998.
- Fend, H.: Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen In: Zeitschrift für Pädagogik (2001)43. Beiheft, 37-48.
- Gruber, K.H.: School reform and curriculum development: The Austrian experience. In: The Curriculum Journal 2(1990)3, 315- 322.
- Haider, G./Eder, F./Specht, W./Spiel, C.: Zukunft Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Das Reformkonzept der Zukunftskommission. BMBWK: Wien 2003.
- Halasz, G./Altrichter, H.: Comparative Analysis of Decentralisation Policies and Their Results in Central European Countries. Synthesis Report. In: Herbert Altrichter (Hrsg.): Comparative Analysis of Decentralisation Policies and Their Results in Central European Countries. ZSE-Report Nr. 47. Zentrum für Schulentwicklung: Wien 2000, 87-113.
- Hanks, W.F.: Foreword. In: Lave, J./Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press: Cambridge UK 1991, 13-24.
- Heid, H.: Standardsetzung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2003)47. Beiheft, 176-193.
- Heinrich, H./Altrichter, H.: Der Einfluss von Initiativen zur Modernisierung der Schule auf die Profession. Beitrag zur Tagung „Organisation und Profession – Konsequenzen für Schule und LehrerInnen“. Wittenberg 2004.
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Kallmeyer: Seelze 2003.
- Herbst-Spöttl, M.: Beweise im Unterricht von angewandter Mathematik. PFL-Mathematik Studie Nr. 5. IFF: Klagenfurt 1994.
- Holtappels, H.G.: Pädagogische Konzepte und Schulprogramme als Instrumente der Schulentwicklung. In: schulmanagement 30(1999), 6-14.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin 2003. (http://dipf.de/index_1024.htm, 04-06-21).
- Kliment, F.: Über die Entstehung von Unruhe. PFL-Mathematik Studie Nr. 9. IFF: Klagenfurt 1994.
- Kneuper, D./Tillmann, K.-J.: Steuerungsanspruch und Legitimationsgefährdung: der ministerielle Umgang mit den PISA-Ergebnissen. Vortrag auf dem Kongress der DGfE am 22.3.2004 Zürich.
- Koch, S./Gräsel, C.: Schulreform und Neue Steuerung – erziehungs- und verwaltungswissenschaftliche Perspektive. In: Koch, S./Fisch, R. (Hrsg.): Schulen für die Zukunft. Neue Steuerung im Bildungswesen. Schneider: Hohengehren 2004, 4-24.
- Kogan M.: Monitoring, control and governance of school systems. In: OECD: Evaluating and Reforming Education Systems. OECD: Paris 1996, 25-45
- Kogan, M.: Educational Accountability. Hutchinson: London 1986.
- Krainer, K./Posch, P. (Hrsg.): Lehrerfortbildung zwischen Prozessen und Produkten. Bad Heilbrunn 1996.
- Krainer, K./Rauch, F./Altrichter, H.: Anreize zur Unterrichts- und Schulentwicklung in naturwissenschaftlichen Fächern und Mathematik. In: journal für schulentwicklung 5(2001)4, S. 44 – 50.
- Krainer, K.: Das Projekt IMST² als Ausgangspunkt für eine Reforminitiative zur Weiterentwicklung des österreichischen Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts. In: Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (Juni 2000)70 , 77-85.
- Lassnigg, L.: Zentrale Steuerung in autonomisierten Bildungssystemen. Ms. IHS: Wien 1999 (gekürzt erschienen in: Die Vielfalt orchestrieren. StudienVerlag: Innsbruck 2000, 107 – 141.)
- Lave, J./Wenger, E.: Situated Learning. Legitimate

- Peripheral Participation. Cambridge University Press: Cambridge UK 1991.
- Lave, J.: Situating Learning in Communities of Practice. In: Resnick, L.B./Levine, J.M./Teasley, S.D. (eds.): Perspectives on Socially Shared Cognition. American Psychological Association: Washington, D.C. 1991, 63 – 81.
- Lortie, D. C.: Schoolteacher. A Sociological Study. University of Chicago Press: Chicago 1975.
- Marx, E.C.H./van Ojen, Q.H.J.M.: Dezentralisation, Deregulierung und Autonomisierung im niederländischen Schulsystem. In: Posch, P./Altrichter, H.: Schulautonomie in Österreich. BMUK: Wien 1993, 162 - 185.
- Naschold, F./Bogumil, J.: Modernisierung des Staates: New Public Management und Verwaltungsreform. Leske+Budrich: Opladen 1998.
- Neuweg, G.H.: Bildungsstandards in Österreich. Ms. Erscheint in: Päd. Aktuell 2004.
- OECD/CERI: Decision Making in Fourteen OECD Education Systems. OECD: Paris 1995.
- OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. OECD: Paris 2004.
- OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. OECD: Paris 2001
- Peek, R.: Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM) – Klassenbezogene Ergebnismeldung und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. In: Empirische Pädagogik 18(2004)1, 82 – 114.
- PI Wien: Supervision. 10 Jahre systemische Supervision im Schulbereich. Pädagogisches Institut der Stadt Wien: Oktober 2004.
- Posch, P./Altrichter, H.: Schulautonomie in Österreich. BMUK: Wien 1993.
- Rolff, H.-G.: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10. Juventa: Weinheim 1998, 295-326
- Rolff, H.-G.: Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersuchungen. Grenzen und Chancen. In: Rolff, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung – Band 12. Juventa: Weinheim 2002, 75-98.
- Rolff, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: ders. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Deutscher Studienverlag: Weinheim 1995b, 375-392
- Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Beltz: Weinheim 1995a².
- Sablatschan, M.: Sinnhaftigkeit von Herleitungen. PFL-Mathematik Studie Nr. 15. IFF: Klagenfurt 1994.
- Schaefers, C.: Die erweiterte Entscheidungskompetenz von Schulen bei der Besetzung von Lehrerstellen. In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. VS: Wiesbaden 2004, 159 - 169
- Schiel, A.: Erprobung der Neuen Lernform "Selbständiges Erarbeiten". Univ. Abschlussarbeit. PFL-Mathematik Klagenfurt 2001.
- Schön, D.A.: The Reflective Practitioner. Temple Smith: London 1983.
- Schrader, F.-W./Helmke, A.: Evaluation - und was danach? Ergebnisse der Schulleiterbefragung im Rahmen der Rezeptionsstudie WALZER. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 25(2003)1, 79-110.
- Schrader, F.-W./Helmke, A.: Von der Evaluation zur Innovation? Die Rezeptionsstudie WALZER: Ergebnisse der Lehrerbefragung. In: Empirische Pädagogik 18(2004)1, 140-161.
- Sertl, M.: Kurze Geschichte der Autonomiediskussion in Österreich. In: Posch, P./Altrichter, H.: Schulautonomie in Österreich. BMUK: Wien 1993, 88 – 124.
- Specht, W./Freudenthaler, H.H.: Bildungsstandards – Bedingungen ihrer Wirksamkeit. In: Erziehung und Unterricht 154(2004)7-8, 618-629.
- Steirische Volkspartei: ExpertInnenbefragung zum Themenbereich „Ganztagsschule und Gesamtschule“. Mimeo. Steir. Volkspartei: Graz 2003.
- Stenhouse, L.: An introduction to curriculum research and developmen. Heinemann: London 1975.
- Strittmatter, A.: Die Standarddiskussion in der Schweiz. In: journal für schulentwicklung (2004; zit. nach dem Ms.)
- Wenger, E.: Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press: Cambridge UK 1998.
- Wenger, E.: Communities of Practice. The social fabric of a learning organization. In: Healthcare Forum 39(1996)4, zit. nach: <http://www.trusteemag.com/thfnet/th960401.htm>
- Whitty, G. et al: Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market. Open University Press: Buckingham 1998.
- Wittwer, H./Salzgeber, G./Neuhauser, G./Altrichter, H.: Forschendes Lernen in einem Lehrgang zum kooperativen offenen Lernen. Unterlage zu einem Workshop bei der Tagung "Lehrerinnen und Lehrer als Forscherinnen": Universität Bielefeld 2003.
- Wressnigg, N.: Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen. Univ. Diplomarbeit: Johannes-Kepler-Universität Linz 2004.

PRAXISFORSCHUNG – EINE CHANCE FÜR DIE LEHRERINNENBILDUNG ALLER DREI PHASEN¹³

Bericht über die Tagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung, am 7./8. Oktober 2004 in Oldenburg
von Gabriele Frenzel

Die eigene pädagogische Praxis aktiv zu erforschen und unter selbstgewählten Fragestellungen genau zu analysieren, um dadurch zu neuen Handlungsperspektiven zu gelangen – das ist die Idee von Praxisforschung (vgl. Prenzel 1997). Dabei wird das ganze Spektrum an Forschungsmöglichkeiten einbezogen, von unterschiedlichen qualitativen bis hin zu quantitativen Verfahren. Forschende LehrerInnen, sowohl im Studium als auch im späteren Beruf, erforschen ihre eigene Unterrichtspraxis und/oder die schulischen Bedingungen ihrer pädagogischen Arbeit (vielfältige Anregungen dazu findet man in dem Handbuch zur LehrerInnenforschung von Alt Richter/ Posch 1998).

Im Nordverbund Schulbegleitforschung haben sich unterschiedliche Initiativen zusammengeschlossen, die alle an norddeutschen Universitäten arbeiten. Ihr Ziel ist die Erforschung der Schulwirklichkeit, sowie deren Veränderung. Besonders markant sind die Standorte Oldenburg und Bremen: In Oldenburg ist die LehrerInnenforschung als Teamforschung konzipiert, wobei LehrerInnen der ersten, zweiten und dritten Ausbildungsphase gemeinsam forschen¹⁴. Im Bremer Modell der Schulbegleitforschung dagegen werden die Teams aus LehrerInnen der dritten Phase gebildet. Sie entwickeln Ideen für innovative Projekte an ihren Schulen, die sie durchführen und gleichzeitig selbst evaluieren¹⁵.

Das Thema der 9. Jahrestagung des Nordverbunds lautete Schulbegleitforschung: Erwartungen – Ergebnisse – Wirkungen¹⁶ und weist darauf hin, dass Schulbegleitforschung mittlerweile auf eine längere Tradition zurückblicken kann: Es geht nicht mehr vorrangig um Konzepte und Visionen, wie in der Anfangsphase des Netzwerks, vielmehr liegen an den unterschiedlichen Standorten mittlerweile Ergebnisse vor, die nun wiederum in ihrer Wirkungsweise erforscht werden. So wird zum Beispiel die Oldenburger Teamforschung im Rahmen eines viereinhalbjährigen Modellversuchs der Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung evaluiert, wobei der Schwerpunkt auf den durch die Teamforschung ausgelösten Professionalisierungs- und Schulentwicklungsseffekten liegt (vgl. Fichten u.a. 2002b).

Eröffnet wurde die Tagung durch den finnischen Erziehungswissenschaftler Pertti Kansanen, der in seinem Referat eine forschungsorientierte Leh-

¹³ Zuerst erschienen (2005) in L-news, die Zeitung für Lehramtsstudierende. Universität Frankfurt.
<http://web.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/lnews2304.htm>

¹⁴ Eine Beschreibung der Konzeption findet sich in Fichten u.a. 2002a, mehr zur Teamforschung im Internet unter www.uni-oldenburg/teamforschung

¹⁵ Dokumentiert wird diese Arbeit im jährlich erscheinenden Jahrbuch Schulbegleitforschung und im Internet unter www.schule.bremen.de/schulbegleitforschung.

¹⁶ Das genaue Programm findet man unter www.uni-oldenburg/teamforschung → BLK-Versuch → Tagung

rer Ausbildung forderte, was er am Beispiel Finnlands veranschaulichte: Dort werden die Studierenden nicht nur mit der Theorie unterschiedlicher Forschungsmethoden vertraut gemacht, sie lernen vielmehr auch, diese in eigenen Forschungsvorhaben anzuwenden. Eigene Forschungskompetenz zu besitzen, gilt in Finnland als wichtiger Bestandteil professioneller Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern.

Die Themen der Workshops, die sich an das Einführungsreferat anschlossen, zeigen etwas von dem großen Spektrum, über das im Nordverbund gearbeitet wird. So wurde die Bedeutung eines forschenden Zugangs für die drei verschiedenen Phasen der Lehrerbildung in unterschiedlichen Workshops thematisiert: Es ging um Kompetenzen, die bereits während des Studiums erworben werden sollten (W5: Startkompetenz für das Referendariat), um Professionalisierung während des Referendariats (W10: Portfoliobegleitete Professionalisierung im Referendariat) und um die Schwierigkeiten und Chancen des Berufseinstiegs (W1: Die Professionalisierung von Berufsanfängern als Teil von Schulentwicklung). Dass Lehrerforschung auch einen Beitrag zu fachdidaktischen Fragestellungen liefern kann, wurde am Beispiel der Mathematik (W2: Perspektiven mathematikdidaktischer Handlungsforschung) und des Sports (W7: Teamforschung im Schulsport) aufgezeigt. In einem weiteren Workshop ging es um Teamforschung bei der Einführung altersgemischter Lerngruppen (W4: Jahrgangübergreifende Lerngruppen in der Eingangsstufe: LehrerInnen und StudentInnen gestalten und forschen in Veränderungsprozessen), in einem anderen stand die Unterrichtsentwicklung durch Schülerrückmeldungen im Mittelpunkt (W6: Feedback über Unterricht). Auch die Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Lehrerbelastung wurden zum Diskussionsgegenstand einer Arbeitsgruppe (W9: Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern im Unterrichtsalltag).

Wie nun das in Forschungsvorhaben selbsterhebene Forschungswissen an Lehrkräfte und Schule zurückvermittelt werden kann, war Gegenstand des Workshops zur Implementation von Forschungswissen (W8: Implementation von Forschungsergebnissen und Wissensmanagement als Leitungsaufgabe). Dabei ging es einmal um die Ergebnisse einer Evaluation fächerübergreifender Grundkurse am Oberstufen-Kolleg Bielefeld (vgl. Henkel 2004), zum anderen um die Ergebnisse eines Teamforschungsvorhabens zur Motivationslage von HauptschülerInnen an einer Kooperativen Gesamtschule in Niedersachsen (vgl. Fichten/Wagener 2004). Es wurde deutlich, dass es sich bei der Rückmeldung von For-

schungsergebnissen um einen sehr sensiblen Prozess handelt, der nicht quasi naturwüchsig gelingt, sondern besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Er setzt bei PraktikerInnen und ForscherInnen die Anerkennung des jeweils anderen Kontexts (einerseits Schule – andererseits Universität) voraus und die Bereitschaft, sich auf einen Perspektivwechsel einzulassen.

Mein Beitrag bezog sich auf ein Teamforschungsprojekt, das im Jahr 2001/2002 an der Universität Frankfurt im Fachbereich Erziehungswissenschaften stattgefunden hatte. Im Rahmen des Projekts Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf (vgl. Schlömerkemper 2003) wurde damals eine intensive Zusammenarbeit von Schule und Universität organisiert: die kooperierenden Lehrkräfte betreuten nicht nur die Studierenden während ihres Praktikums an den Schulen, sie arbeiteten auch regelmäßig in den Universitätsveranstaltungen mit, wofür sie eine kleine finanzielle Entschädigung bekamen. Diese intensive Zusammenarbeit eröffnete allen Seiten, den Studierenden, den Lehrkräfte und den Dozentinnen und Dozenten neue Lernprozesse und Professionalisierungschancen.

Ich hatte in diesem Zusammenhang mit einer Gruppe Studierender und einigen Mentorinnen und Mentoren ein Teamforschungsprojekt zum Themenschwerpunkt Disziplinprobleme an Hauptschulen durchgeführt, das ich gemeinsam mit Vertreterinnen und Vertretern eines Forschungsteams in Oldenburg vorstellte (W3: Teamforschung im Schulpraktikum: Disziplinprobleme an Großstadt-Hauptschulen)¹⁷. Am Beispiel dieses Teams beschrieben wir den Lerngewinn für Studierende und Lehrkräften, die anregenden Diskussionen im Seminar, die durch den Austausch der unterschiedlichen Perspektiven zustande gekommen waren, sowie die Faszination, die von einer forschenden Beschäftigung mit Schulwirklichkeit ausgeht. Im zweiten Teil des Workshops wurde über Schwierigkeiten gesprochen, die es bereitet, Lehrerforschung in die bestehende Schul- und Ausbildungspraxis zu implementieren.

Zu wünschen ist, dass auch bei uns in Deutschland der Erwerb von Forschungskompetenz zum festen Bestandteil einer professionellen Ausbildung von Lehrkräften werden könnte und dass eine enge Zusammenarbeit von Schule und Universität dann nicht mehr die Ausnahme darstellt, sondern die Regel. Die nächste Fachtagung des Nordverbunds

¹⁷ Das Projekt habe ich aus zwei Blickrichtungen beschrieben: Einmal mit Fokus auf dem Lernprozess der Studierenden (Frenzel 2003, im Internet unter www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/Inews/Inews1803.htm) und ein andermal mit Schwerpunkt auf dem Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte (Frenzel 2004).

Schulbegleitforschung findet am 6./7. Oktober 2005 in Osnabrück statt. Auch dort werden wieder unterschiedliche Initiativen ihre Projekte vorstellen, die alle auf verschiedene Weise zur Umsetzung dieser Ziele beitragen können.

Literatur

Altrichter, H./ Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 1994. Bad Heilbrunn, 3. erweit. Aufl. 1998

Fichten, W. u.a.: Einführung in die Oldenburger Teamforschung. Oldenburger Vor-Drucke 451. Universität Oldenburg 2002a

Fichten, W. u.a.: Oldenburger Teamforschung und lebenslanges Lernen. In: Einblicke (2002)36. Universität Oldenburg 2002b, S. 14-17

Fichten, W./ Wagener, U.: Wirksamkeit von Forschung in großen Systemen: Skizze zu einem Implementationsmodell. In: Jahrbuch 2004: Schulbegleitforschung in Bremen. Bremen Landesinstitut für Schule 2004 (in Vorb.)

Frenzel, G.: Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In: Obolenski, Alexandra/ Meyer, Hilbert (Hg.): Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003, S. 227-242

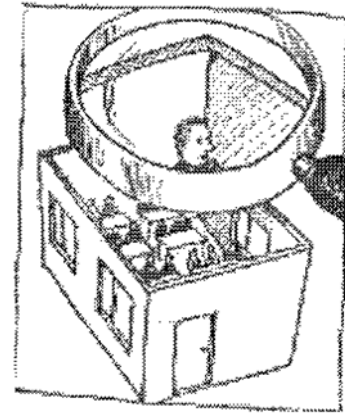
Frenzel, G.: Von der Schwierigkeit, forschendes Lernen im Schulpraktikum zu implementieren - ein Erfahrungsbericht. In: Ackermann, H./ Rahm, S. (Hg.): Kooperative Schulentwicklung. Wiesbaden 2004, S. 201-218

Jahrbuch 2003: Schulbegleitforschung in Bremen. Bremen Landesinstitut für Schule, 2003

Henkel, Ch.: Fächerübergreifende Grundkurse als Gegenstand von LehrerInnenforschung, Evaluation und Wissenschaft: Ein Beispiel einer Kooperation am Bielefelder Oberstufen-Kolleg. In: Rahm, S./ Schratz, M. (Hg.): LehrerInnenforschung. Innsbruck 2004, S. 133-144

Prenzel, A.: Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./ Prenzel, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München, 1997 S. 599-627

Schlömerkemper, J.: Vom »Forschenden Lernen« zum »Forschenden Habitus« - Das Projekt »Kooperative Professionalisierung im Lehrberuf« (KoProfil) an der Universität Frankfurt a.M. In: Obolenski, A./ Meyer, H. (Hg.): Forschendes Lernen: Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn, 2003 S. 185-199



WELCHE LERNKOMPE- TENZEN ERWARTEN SEKUNDARSCHUL- LEHRKRÄFTE? - EINE UN- TERSUCHUNG AUS DER OLDENBURGER TEAM- FORSCHUNG

Sabine Stehno

Die Oldenburger Teamforschung, über die in früheren Jahrbüchern mehrfach berichtet wurde, lässt sich als durch das Teamelement gerahmte, schulbezogene Aktionsforschung charakterisieren. Aus Studierenden und Lehrkräften bestehende Teams untersuchen in neun- bis zwölfmonatigen Forschungsvorhaben Fragestellungen, die aus der Berufspraxis der beteiligten Lehrer und Lehrerinnen hergeleitet sind. Die Teilnahme an Teamforschung soll zur Professionalisierung angehender und berufserfahrener Lehrkräfte und zur Erweiterung ihrer beruflichen Handlungskompetenz beitragen. Außerdem sollen Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Bereitstellung von Teamforschungsergebnissen unterstützt und vorangebracht werden. Teamforschung stellt einen geeigneten Rahmen dar, um individuelles und systemisches Lernen miteinander zu verschränken.

Lehrer und Lehrerinnen stehen immer wieder vor der Aufgabe, sich auf gesellschaftliche und bildungspolitische Veränderungen einstellen zu müssen; sie müssen sich als Lernende begreifen, um neue Herausforderungen und Ansprüche bewältigen zu können. Das Forschungsvorhaben, über das im Folgenden berichtet wird, ist ein Beispiel dafür, dass Teamforschung ein geeignetes Instrument ist, um neue Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten und konstruktive Lösungen für aktuelle Problemlagen zu generieren.

Die von einem aus einer Grundschullehrerin und sechs Studierenden bestehenden Team durchgeführte Untersuchung gehört zum letzten Forschungszyklus (2004/ 2005) des im Frühjahr beendeten BLK-Modellversuchs „Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule – Seminar – Universität“ (vgl. Fichten & Gebken 2003).

Das Problem: Die Niedersächsische Landesregierung hat mit der Novellierung des Schulgesetzes im Jahr 2003 die Orientierungsstufe abgeschafft. Diese Schulstrukturreform hat zur Folge, dass Primarstufenlehrkräfte vor der für sie neuen Aufgabe stehen, am Ende der 4. Klasse Schullaufbahnpfehlungen aussprechen zu müssen. Welche Kriterien sollen sie dabei zugrunde legen? Offizielle und einheitliche Vorgaben für die Erteilung der Empfehlungen etwa in Form eines Kriterienkataloges gibt es nicht. Deshalb schien es nützlich zu sein, die Anforderungen kennen zu lernen, welche die Sekundarschul-Lehrkräfte an das Kompetenzprofil der aufzunehmenden Schülerinnen und Schüler stellen.

Die Forschungsfrage: Aus dieser Problematik ergab sich die Forschungsfrage: Welche Lernkompetenzen

soll ein Kind besitzen, um Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasialansprüche zu erfüllen? Der Fragestellung liegt eine schülerzentrierte Perspektive zugrunde, wonach die Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen dem Anforderungsprofil der jeweiligen Schulform genügen. Schulzentriert hätte die Frage auch lauten können: Welche Lernkompetenzen muss ein Kind besitzen, um vom Bildungsangebot der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnasiums profitieren zu können?

Der theoretische Hintergrund: Unter Lernkompetenz ist ein erweiterter Lernbegriff zu verstehen, der die Fähigkeit, sich Wissen anzueignen und dasselbe im weiteren Lernprozess eigenständig anzuwenden, beinhaltet. Es handelt sich um einen ganzheitlichen Kompetenzbegriff, der die nicht zu trennenden Komponenten Sach- und Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz umfasst und integriert (vgl. Czerwanski et al. 2002; Fuchs 2004; Hameyer 2004):

- Sachkompetenz bezieht sich auf den Erwerb von Sachkenntnissen und deren Anwendung und Verknüpfung in Handlungszusammenhängen und bei Problemstellungen.
- Methodenkompetenz ermöglicht durch Kenntnis geeigneter Methoden die individuelle Gestaltung des Lernens.
- Sozialkompetenz besteht in der Fähigkeit, Lernziele in Kooperation mit anderen in verschiedenen sozialen Situationen zu verfolgen.
- Selbstkompetenz umfasst das eigene Lernen und Handeln beeinflussende Faktoren wie z.B. Motivation, Fähigkeitsselbstbild und Selbstreflexion.

Sach- und Methodenkompetenz stehen in engem Zusammenhang und werden im Folgenden zusammengefasst behandelt

Durchführung der Untersuchung: In einem ersten Schritt wurden Gruppendiskussionen mit Klassenlehrerinnen des 4. Jahrgangs zweier Grundschulen durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Diskussionsrunden, über die hier nicht berichtet wird, waren Grundlage für die Erstellung eines Fragebogens, der von Lehrkräften der weiterführenden Schulen bearbeitet werden sollte. Der Fragebogen besteht aus sechs Fragen; in drei Fragen wird auf die von Czerwanski et al. (2002) formulierten Kategorien zur Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz Bezug genommen.

Die Fragebögen wurden nach telefonischer Absprache mit den Schulleitungen, mit einem Anschreiben versehen, an mehreren Oldenburger Sekundarstufen-Schulen verteilt. Nach Ablauf der Rückgabefrist

lagen 124 ausgefüllte Fragebögen vor (Gymnasium: 59; Realschule: 21; Hauptschule: 26; IGS: 18; Rücklaufquote insgesamt: 22,1%). Um Vergleichsaussagen treffen zu können, mussten die Daten bei der Auswertung entsprechend den Rücklaufproportionen gewichtet werden.

Die Ergebnisse: Im Folgenden werden die Erhebungsergebnisse ausschnitthaft, d.h. bezüglich der Anforderungen, welche die befragten Lehrkräfte an die Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz aufzunehmender Schüler und Schülerinnen stellen, dargestellt.

1. Sachkompetenz: Die gewichteten Daten zeigen, dass die Mehrheit der Befragten die Kategorie Problemlösekompetenz als die wichtigste Sachkompetenz ansieht. Es folgen auf den Plätzen zwei und drei die Kategorien Auffassungsgabe und Eigeninitiative. Insgesamt ergibt sich bei der Einzelbetrachtung ein relativ homogenes Bild: Problemlösefähigkeit steht nur bei der Realschule nicht an erster Stelle, dort stehen Reproduktions- und Umsetzungsvermögen ganz oben. Bei der Hauptschule ergibt sich eine Doppelspitze, bestehend aus Problemlösefähigkeit und Eigeninitiative. Während Transferfähigkeit beim Gymnasium zu den drei Spitzenpositionen gehört, kommt sie bei der Haupt- und Realschule nur unter die letzten drei Plätze. Hier liegt ein deutlicher Unterschied in den Anforderungsprofilen der Schulformen vor. Eine nahezu identische Erwartungshaltung an die Grundschüler/innen haben Gymnasium und IGS. Lediglich Eigeninitiative hat bei der IGS mit Platz zwei – hier ergibt sich eine Parallele zur Hauptschule – einen deutlich höheren Stellenwert als beim Gymnasium.

2. Selbstkompetenz: Als mit Abstand bedeutendste Selbstkompetenz wird von Gymnasial-, Hauptschul- und Realschullehrkräften die Lernbereitschaft angesehen. Nur bei den Lehrern und Lehrerinnen der IGS rangiert sie hinter Selbständigkeit auf dem zweiten Platz. Für die Lehrer und Lehrerinnen des Gymnasiums steht sie an dritter Position, bei der Realschule an zweiter Stelle. Die dritt wichtigste Kompetenz ist die Anstrengungsbereitschaft. Sie wird sowohl von Gymnasiallehrkräften als auch von Hauptschul- und Realschullehrkräften an zweiter und dritter Stelle platziert. Der Selbstkompetenzbereich ist also bei drei Schulformen durch die Trias Lernbereitschaft, Anstrengungsbereitschaft und Selbständigkeit charakterisiert, eine Ausnahme bildet die IGS: Hier gehört – abweichend von den anderen Schulformen – Lernfreude zu den drei wichtigsten Lernkompetenzen. Beim Gymnasium nimmt Lern-

freude den vorletzten, bei der Hauptschule den drittletzten Rang ein.

3. Sozialkompetenz: Verantwortungsbewusstsein gehört bei drei Schulformen (Gymnasium, Realschule, IGS) zu den Spitzenreitern. Nur bei den Hauptschullehrer/innen steht die Einhaltung von Gruppenregeln oben an. Die zweitbedeutsamste Kompetenz ist die Kommunikationsfähigkeit, die bei allen Schulformen zu den drei wichtigsten Sozialkompetenzen zählt. Die drittwichtigste Kompetenz in diesem Bereich ist die Teamfähigkeit, die allerdings jeweils unterschiedliche Rangplätze im Spitzenfeld zugewiesen bekommt.

Diskussion und Konsequenzen: Die Forschungsergebnisse können hier nur ausschnitthaft präsentiert werden. Die Darstellung beschränkt sich auf die Betrachtung der Teilkompetenzen, die jeweils eine „Spitzenstellung“ einnehmen. Erst die Einbeziehung des „Mittelfeldes“ und der unteren Ränge, die die Struktur des gesamten Anforderungsprofils einer Schulform ausmachen, ergeben ein differenziertes Gesamtbild. Während sich die Spitzenplätze - mit einigen Ausnahmen - relativ homogen darstellen, treten bei den nachgeordneten Positionen deutlicher Differenzen auf (Beispiel: Konfliktlösefähigkeit nimmt bei den Hauptschullehrern und Lehrerinnen einen vorderen Platz ein, beim Gymnasium liegt sie auf einer der letzten Positionen). Daraus ergibt sich, dass Grundschullehrkräfte, die sich bei der Erstellung von Schullaufbahnpfehlungen an den Forschungsergebnissen orientieren wollen, sich dabei nicht nur von den eine Spitzenstellung einnehmenden Kompetenzen leiten lassen dürfen, sondern das jeweilige Kompetenzprofil als Ganzes zugrunde legen müssen.

Des weiteren ist festzuhalten, dass die Befragung „nur“ auf schulformspezifische Hierarchisierungen von Kompetenzen abzielt. Es können keine Aussagen zu dem Ausprägungsgrad der einzelnen Kompetenzen gemacht werden, den die befragten Lehrkräfte für notwendig erachten, damit Schüler und Schülerinnen den Anforderungen der jeweiligen Sekundarschule gewachsen sind.

Diese Differenzierung wird im Rahmen von Kompetenzstufen-Modellen unter dem Stichwort „Entfaltungsniveau“ vorgenommen. Damit ist gemeint, dass auch innerhalb einer Kompetenzstufe eine Entwicklung stattfindet, woraus sich verschiedene Ausprägungsgrade einer Kompetenz ergeben (Fuchs 2004, S. 10 f.). Würde dies bei einer Folgeuntersuchung berücksichtigt, könnte eine Feinjustierung der Kompetenzprofile erreicht werden.

Aus der Inanspruchnahme des Kompetenzbegriffs und der Zugrundelegung von Kompetenz-Modellen ergibt sich ein erhöhter Abstimmungsbedarf zwischen den einzelnen Schulformen und -stufen. Es gilt, die Anschlussfähigkeit von Bildungsgängen zu sichern und Übergänge so zu modellieren, dass Schülerinnen und Schüler bei einem Schulwechsel keine allzu großen „Brüche“ erleben. Daraus ergibt sich die wichtigste Konsequenz dieser Forschung: Die Ergebnisse der Forschung sollten den Lehrerinnen und Lehrern der Grundschulen als Entscheidungshilfe bei der Vergabe von Laufbahnpfehlungen dienen. Gemeinsame Absprachen innerhalb eines Jahrgangs sind an den Grundschulen üblich. Aber es müsste vor allem zu einem Austausch zwischen Grundschulen und Sekundarstufenschulen kommen.

Damit zeichnet sich auch eine mittelfristige Strategie ab: Nachdem Fachkonferenzen der Abgeber- und Aufnehmerschulen miteinander getagt haben und es gelungen ist, Unterschiede und Gemeinsamkeiten fachbezogener Ansprüche zu konkretisieren, können in einem nächsten Schritt die Förderkonzepte der Grundschulkollegien überarbeitet werden. Da es nach Wegfall der Orientierungsstufe in den Eingangsjahrgängen der Sekundarstufe vermehrt zu Schulwechselln kommen dürfte, ist auch eine verstärkte Zusammenarbeit der weiterführenden Schulen geboten. Das Verdienst des vorgestellten Teamforschungsvorhabens besteht darin, diese Problematik empirisch angegangen und hierfür Orientierungen erarbeitet zu haben, auf die man bei den folgenden Abstimmungsschritten zurückgreifen kann.

Der ausführliche Forschungsbericht ist publiziert: S. Stehno et al. (2005). Lernkompetenzerwartungen von Grund- und Sekundarschul-Lehrkräften. Oldenburger VorDrucke 513. Erhältlich bei: Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Literatur

Fichten, W. & Gebken, U. (2003). Oldenburger Teamforschung im Kontext von Schulentwicklung. In: Jahrbuch 2003 der Schulbegleitforschung in Bremen, S. 96 – 98.

Czerwanski, A. et al. (Hrsg.). (2002). Förderung von Lernkompetenz in der Schule, 2 Bde. Gütersloh: Bertelsmann.

Fuchs, M. (2004). Ein Kompetenzstufenmodell für soziales Lernen (Oldenburger VorDrucke 477, 2. Aufl.). Oldenburg: Didaktisches Zentrum.

Hameyer, U. (2004). Lernkompetenzen in der Grundschule. In: Grundschule, 36 (2), 28 - 31

QUALITÄTSENTWICKLUNG UND SCHULBEGLEITFOR- SCHUNG

Qualitätsentwicklung und Schulbegleitforschung
10. Fachtagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung an der Universität Osnabrück am 6. und 7.10.2005¹⁸

(Bearbeitet von Dietmar Kirchhoff)

Im Jahr 2005 findet die zehnte (!) überregionale Fachtagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung in Osnabrück statt. Das Organisationsteam der Universität Osnabrück (bestehend aus Prof. Dr. Ingrid Kunze, Prof. Dr. Claudia Solzbacher, Dr. Andrea Reinartz und Sigrid Büchner) hat zusammen mit der Steuergruppe des Nordverbundes Schulbegleitforschung ein bildungspolitisch sehr aktuelles Programm zusammen gestellt.

Die Diskussionen um Schulqualität führen seit einiger Zeit zu einem Perspektivenwechsel schulischer Arbeit: Vorrangig werden die überprüfbaren Ergebnisse pädagogischer Arbeit in den einzelnen Schulen in den Blick genommen, z.B. in Form von Vergleichsarbeiten oder entsprechend entwickelten Kennzahlen (Output-Orientierung). Folgerichtig wird vermehrt der Frage nachgegangen, wie die internen und externen Rahmenbedingungen sowie die Arbeits- und Lernprozesse der Schulen nachhaltig verbessert werden können. Zur Erprobung stehen Zielkonkretisierungen (z.B. Bildungsstandards, Konzepte für Schulqualität/ Qualitätsrahmen), Management-Instrumente (z.B. Inspektionen, interne und externe Rechenschaftslegung) und größere Freiräume (z.B. für Schul- und Unterrichtsentwicklung) im Rahmen selbstständiger bzw. eigenverantwortlicher ‚Schule als lernende Organisation‘ gerecht werden sollen.

Erweiterte Freiheitsgrade bzw. mehr Eigenverantwortlichkeit der Schulen gelten als gute Voraussetzungen der Qualitätsverbesserung und Qualitätssicherung, um die Selbstorganisations- und Gestaltungskräfte der Institution freizusetzen. Ziel ist die lernfähige Institution. Die Einzelschule soll in die Lage versetzt werden, ihr Angebot und ihre Arbeitsweisen wirksam an die einem immer rascheren Wandel unterworfenen Anforderungen und Voraussetzungen des ‚Schulehaltens‘ anzupassen und diesen Wandel selbstverantwortlich und innovativ zu gestalten.

Fast alle deutschen Bundesländern haben sich spätestens seit Mitte der 90er Jahre auf den Weg gemacht, Schulen in weit größerem Umfang als bisher über die Gestaltung ihrer curricularen, organisatorischen, personellen und finanziellen Bedingungen selbst entscheiden zu lassen. Besonders auf Schulleiter und Schulleiterinnen und die Lehrkräfte in Steuergruppen kommen hier neue und ungewohnte Aufgaben und ein bisher ungekanntes Maß an Verantwortung zu.

Auffallend ist an den aktuellen wissenschaftlichen und politischen Debatten um Schulautonomie und Schulqualität eine deutliche Kombination pädagogischer Zielvorstellungen mit Management- bzw. Organisationsentwicklungstheorien. Effektivierende

¹⁸ Grundlage für diesen Bericht ist die Tagungsbroschüre der Fachtagung. Traditionell handelt es sich bei diesem Text um eine Vorschau, die vor der Tagung erstellt wird, aber nach der Durchführung veröffentlicht wird. Zitate sind nicht gesondert gekennzeichnet.

Sozialtechnologien und Managementstrategien auf der einen Seite werden mit pädagogischen Konzepten und dem Anspruch der professionellen Selbstreflexivität auf der anderen Seite verknüpft; ebenso werden von manchen als „sozialromantisch“ abqualifizierte reformpädagogische Impulse mit messbaren Indikatoren für Schulqualität versehen. Auch in der Sicht auf die Menschen in diesen Prozessen steht neben der Perspektive des selbstständigen, zur Selbstverantwortung fähigen und lernfähigen Wesens die des Menschen als Stellgröße in Steuerungskreisläufen. Sind solch gegenläufige Perspektiven überhaupt vereinbar?

Schulverwaltung, Lehrer und Lehrerinnen, aber auch Eltern reagieren ganz unterschiedlich auf diese Tendenzen. Während für die einen „endlich ein Ruck durch Deutschland“ geht, sind andere eher verängstigt, weil z. B. die Kriterien der Überprüfung von Effizienz und Effektivität noch nicht ausgereift zu sein scheinen.

Unter dem Eindruck des tagespolitischen Geschehens gerät leicht aus dem Blick, dass die Diskussion um die Autonomie der Schule in einem historischen Argumentations- und Handlungszusammenhang steht. Der historische Zusammenhang der gegenwärtigen Autonomiedebatte reicht von der Aufklärung über reformpädagogische Ansätze bis in die Diskussionen über die verwaltete Schule, wie sie Helmut Becker in den 50er Jahren angeführt hat, weiter über Entwürfe des Deutschen Bildungsrates in den 70er Jahren und die Vorschläge des Deutschen Juristentages zu Beginn der 80er Jahre bis hin zu den regionalen Schulentwicklungsmodellen in einzelnen Bundesländern in den 90er Jahren.

Brisant wird der Aufruf zur Verbesserung der Qualität von Schule, weil dieser Prozess neben der internen Qualitätssicherung durch die Einzelschule immer auch die externe Evaluation beinhaltet.

Gegenwärtig gibt es bundesweit unterschiedliche Vorstellungen davon, was externe Evaluation leisten soll und wie sie durchzuführen ist. Allen gemein ist jedoch die internationale Ausrichtung.

Unbestritten ist, dass die Verbesserung des Unterrichts das oberste Ziel der Schulentwicklung sein muss. Die Qualitätssicherung muss der Verbesserung der Lehrqualität, dem Erreichen der Lernziele und somit der schulweiten Beachtung der Unterrichtserfolge dienen. Evaluation muss ein Feedback an alle Beteiligten geben. Die Beteiligten müssen diese Ergebnisse wieder in Maßnahmen der Verbesserung umsetzen. Dabei wird sich ein Höchstmaß an Unterschiedlichkeiten der Qualitätsentwicklung, ihrer Sicherung und ihrer Reflexion bzw. Erforschung herauskristalisieren. Die internationalen Schulleistungsvergleiche (TIMSS, PISA etc.) haben

gezeigt, dass Qualitätsmanagementverfahren im Bildungsbereich einer verstärkten Weiterentwicklung bedürfen.

Die Vorträge der Tagung werden sich mit Elementen des Qualitätsmanagements an Schulen und dem möglichen Beitrag von Schulinspektion für Qualitätsentwicklung befassen. Die Tagung wird durch Armin Lohmann (Niedersächsisches Kultusministerium) mit einem Plenumsvortrag zur "Qualitätsentwicklung durch Schulinspektion?"¹⁹ eröffnet. Der zweite Tag beginnt mit einem weiteren Plenumsvortrag von Prof. Dr. Hartmut Ditton der Ludwig-Maximilians-Universität München mit dem Thema "Evaluation und Schulentwicklung - Elemente des Qualitätsmanagements an Schulen".

Traditionell bieten die Kooperationsstandorte Bielefeld, Bremen, Hamburg, Kiel, Lüneburg, Oldenburg, Osnabrück und Vechta zudem unter der gemeinsamen Überschrift: Qualitätsentwicklung und Schulbegleitforschung ein breites Themenspektrum an. In zahlreichen Workshops²⁰ werden Ergebnisse aus Projekten der Schulbegleitforschung vorgestellt, die auf die Entwicklung und das Management von Schulqualität gerichtet sind.

Workshop 1: Christa Hirschfeld, Maresi Lassek (Bremen)

Beobachtungshilfen am Schulanfang ... – ein aus der Schulpraxis entwickeltes Beobachtungsverfahren zum Erfassen der Lernausgangslage von Schulanfängerinnen und Schulanfängern mit dem Blick auf mögliche Konsequenzen für die Qualitätsentwicklung in der Schule

Workshop 2: Barbara Berthold, Maria Rüppell (Bremen), Carola Junghans (Oldenburg)

Jahrgangsübergreifende Eingangsstufe an Grundschulen forschend entwickeln

Workshop 3: Gesine Klukkert (Bad Bentheim), Prof. Dr. Ingrid Kunze (Osnabrück)

Förderung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I

Workshop 4: Marco Beeken, Thomas Grüß, Klaus Ledebur, Hilbert Meyer, Maike Peper, Michael Toepel (angefragt); Christina Wolf, Martin Ziemba (Oldenburg, Hamburg, Esens)

Unterricht in Laptop-Klassen
Workshop 5: Julia Hellmer, Petra Merziger, Prof. Dr. Johannes Bastian, Prof. Dr. Arno Combe (Hamburg)

¹⁹ Nähere Informationen zum aktuellen Arbeitsstand der Schulinspektion Niedersachsen sowie weitere in diesem Zusammenhang stehende interessante Informationen sind einsehbar unter: http://www.mk.niedersachsen.de/master/C2989004_N298895_9_L20_D0_I579.html

²⁰ Abstracts der einzelnen Workshop sind einzusehen unter: http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/lehrende/kunze/tagung_oct/Tagungsbroschuere.pdf

Schule und Betrieb – die Verknüpfung zweier Lernorte. Ergebnisse einer Schulversuchsevaluation und ihre Anschlussfähigkeit

Workshop 6: Dorothea Minderop (Hannover), Dr. Bettina Müller (Osterholz-Scharmbeck), Prof. Dr. Claudia Solzbacher (Osnabrück)

Qualitätsentwicklung von Schule durch Netzwerkbildung – Wie viel Steuerung ist nötig und möglich?

Workshop 7: Catja Caemmerer, Tobias Ellenberger, Gabriele Glässing (Bielefeld)

Schulinterne formative Evaluation: Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung von Kurs- und Unterrichtskonzepten

Workshop 8: Johannes Bastian und Studierende der Forschungswerkstatt Schulentwicklung (Hamburg)

Forschungswerkstatt und Qualitätsentwicklung: Evaluation von Entwicklungsarbeiten der Reformschule Hamburg und einer Höheren Handelsschule

Workshop 9: Nicole Hollenbach, Dirk Werner (Bielefeld)

Wenn Jugendliche ihre Schule beurteilen – Die Absolventenstudie an der Laborschule Bielefeld

Workshop 10: Detlev Lindau-Bank (Vechta), Barbara Kolzarek (Hagen)

Wer arbeitet, der lernt ... – Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern on the job

Workshop 11: Prof. Dr. Hildegard Macha, Dipl.-Psych. Wolfgang Bauhofer (Augsburg)

Kollegiale Beratung – Lehrerfortbildung durch Netzwerke

Workshop 12: Kerstin Baumgart, Karin Ulrich (Schmiedefeld/Osnabrück)

Steuerung des Schulentwicklungsprozesses durch den „ImpULSSchulentwicklungs-Zyklus“ – ein Verfahren der Selbstevaluation

Workshop 13: Prof. Dr. Claudia Solzbacher, Reinhardt Fulge, Gisela Pichler, Inge Riehemann, Claire Fink, Lena Materi (Osnabrück)

Begabtenförderung verbessern durch Kooperation: Eine Begleituntersuchung ausgewählter „Kooperationsverbände Hochbegabungsförderung“ in Niedersachsen

Eine Ideen- und Kontaktbörse dient dazu, interessierte Schulen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zusammenzubringen.

In einem Abschlussplenum mit dem Thema "Wird die Sau vom Wiegen fetter?" - Qualitätssicherung zwischen pädagogischer Notwendigkeit und Zumutung wird das Tagungsthema noch einmal aufgenommen und aus verschiedenen Sichtweisen kontrovers diskutiert.

HILBERT MEYER (2004). WAS IST GUTER UNTER- RICHT?

Cornelsen Verlag Scriptor, 192 Seiten. Preis: 12,95 Euro (Das Buch gibt es auch als limitierte Sonderausgabe mit einer 65-minütigen Vortrags-DVD. Preis: 24,90 Euro)

Dietmar Kirchhoff

Was ist guter Unterricht? Diese Frage stellen sich nicht nur administrativ Verantwortliche in den Bildungsministerien und Bildungsforschende, sondern vor allem auch engagierte Lehrkräfte, Studierende im Lehramt und natürlich ganz besonders Referendarinnen und Referendare. Hilbert Meyer hat zu diesem Thema ein wichtiges Buch geschrieben, oder sollte ich besser sagen: "Neu zusammengefügt?". Es ist ihm gelungen, die Diskussion über guten Unterricht der letzten drei bis vier Dekaden in einem Einführungskapitel kurz darzustellen und immer wieder in seine Ausführungen aufzunehmen. Erfrischend ist auch, dass Hilbert Meyer seine eigenen Aussagen - und das ist in der Forschungslandschaft unüblich - noch einmal genauer betrachtet und überprüft: "Ich muss auf meine alten Tage umlernen. Die Überlegenheit bestimmter Unterrichtskonzepte [Direkte Instruktion einerseits und Offener Unterricht andererseits] lässt sich zurzeit empirisch nicht nachweisen. Deshalb halte ich es für sinnvoller, den Streit um das 'richtige Konzept'" (8) zurückzustellen. "Bei der Einarbeitung in diese neueren Forschungsbefunde war ich überrascht, eine ganze Reihe lieb gewonnener Vorurteile über die Merkmale guten Unterrichts aufgeben zu müssen, und erfreut, einige alte Schulmeisterweisheiten bestätigt zu finden." (7)

Hilbert Meyer hat ein Buch für Praktiker geschrieben, das nicht umsonst zehn praktische Merkmale guten Unterrichts zum Mittelpunkt hat. Im folgenden schlagwortartig benannt, verdeutlichen sie bereits, dass die Unterrichtenden direkt angesprochen und zur Mitarbeit aufgerufen werden. Dies ist übrigens ein Lern-Arrangement, welches sich durch fast alle Veröffentlichungen des Autors zieht.

Die Merkmale werden durchgehend erläutert, indem jeweils zunächst das "Gütekriterium" definiert und "Indikatoren" dafür angeführt werden. Angereichert werden die Merkmale durch die neuesten Forschungsergebnisse sowie unterschiedliche und sehr konkrete Ratschläge bzw. "Best-Practice"-Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts (23 - 132):

1. Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen).
2. Hoher Anteil echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs).
3. Lernförderliches Klima (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge).
4. Inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen

Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung).

5. Sinnstiftendes Kommunizieren (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback).

6. Methodenvielfalt (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen).

7. Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen).

8. Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und "überfreundliche" Rahmenbedingungen).

9. Transparente Leistungserwartungen (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt).

10. Vorbereitete Umgebung (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug).

Ein drittes Kapitel bietet den Leserinnen und Lesern "Reflexionsübungen", die helfen sollen, "Alltagsvorstellungen zum guten Unterricht weiterzuentwickeln und im Lichte" des vorab skizzierten Theoriewissens zu den zehn Merkmalen guten Unterrichts "zu einer 'persönlichen Theorie' guten Unterrichts auszubauen." (133) Sieben von Praktikerinnen und Praktikern erarbeitete Übungen werden hinsichtlich einer Zielsetzung und einer Zeitvorgabe inhaltlich beschrieben.

Abschließend behandeln Hilbert Meyer und Andreas Feindt die gemeinsam entwickelte "Didaktische Landkarte" als einen Theorierahmen zum guten Unterricht. Die Didaktische Landkarte "ist ein theoretisches Gerüst, mit dem wir andeuten, welchen theoretischen Ort und welche praktische Bedeutung die Gütekriterien des Unterrichts für uns haben. Die Landkarte ist in sechs 'Etagen' gegliedert:" (162)

- Grundstrukturen schulischen Lernens und Lehrens
- Verinnerlichte Haltungen; Lehr- und Lernkompetenz
- Lehr- und Lernhandlungen
- Vorgesetzte oder selbstgesetzte Handlungsaufgaben
- Erfahrungswissen und persönliche Theorien
- Wissenschaftliches und bildungspolitische Pro-

grammatik

Diese Etagen verdeutlichen die Zusammenhänge und damit die Komplexität verschiedener Parameter, die kontrolliert werden wollen, um einen letztendlich guten und damit förderlichen Unterricht gewährleisten zu können.

Das Buch von Hilbert Meyer ist allen Leserinnen und Lesern zu empfehlen, die einen kurzen, umfassenden und in der Wortwahl zugänglichen Einstieg mit anregenden Literaturhinweisen suchen, um sich mit empirischen Grundlagen bzw. theoretischen Modellen für die Bewertung von Unterricht auseinander zu setzen.

SIBYLLE RAHM/MICHAEL SCHRATZ (HRSG.). LEHRERINNEFORSCHUNG. THEORIE BRAUCHT PRAXIS. BRAUCHT PRAXIS THEORIE?

Innsbruck: StudienVerlag 2004.(224 S., 25 Euro)

Karin Behring

Der österreichische Handlungsforschungspropagandist Michael Schratz und die Bamberger Professorin Sibylle Rahm stellen in ihrem Buch die Beiträge einer Tagung der Kommission Schulforschung/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zusammen, die in Bielefeld vom 24. – 26. März 2003 stattgefunden hat. Im ersten Teil des Buches geht es um eine theoretische Standortbestimmung der Forschung von Lehrerinnen und Lehrern in Form von Spurensuche in Vergangenheit und Gegenwart, um den ihr zu Grunde liegenden Forschungsbegriff, um ihre Tragfähigkeit. Im zweiten Teil werden Beispiele der Forschung von Lehrerinnen und Lehrern als Beiträge zur Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung vorgestellt.

Die Herausgeber führen in einer Einleitung umfassend in die Thematik ein. Sie versuchen auf Fragen einzustimmen wie: Was ist LehrerInnenforschung? Wer ist daran beteiligt? Was wird erforscht? Wie wird geforscht? Warum wird geforscht? Wem nützt LehrerInnenforschung? Welche Ursprünge hatte LehrerInnenforschung und welche internationalen Entwicklungen sind feststellbar? Das Buch als Ganzes bietet dazu Antworten, die einzelnen Beiträge sind die Mosaiksteine zum Gesamtbild. LehrerInnenforschung erscheint als forschende Sondierungen von Lehrkräften in Praxisfeldern, häufig in Kooperation mit Hochschulangehörigen, Auszubildenden der zweiten Phase, Referendarinnen und Referendaren und Studierenden. LehrerInnenforschung beinhaltet die Möglichkeit eines Erkennens in der Praxis und verfolgt das Ziel, eine kollegiale Austauschkultur zwischen Wissen(schaft) und Können (Praxis) zu etablieren. Aber sie wird auch als „freche kleine Schwester“ (S.7) gesehen, die die Professionsforschung herausfordert.

Die einzelnen Beiträge beschreiben folgende Schwerpunkte:

Hartmut von Hentig überprüft in seinem Beitrag zunächst den Lehrer - Forscher - Ansatz, den er in seiner Laborschule in Bielefeld zu Grunde gelegt hat („Der Lehrer, der zugleich Forscher ist“). Die LehrerInnenforschung stellt nach seinen Ausführungen einen Erkenntnisvorgang dar, "bei dem die klassische Forderung nach der Trennung von Subjekt und Objekt auch für die Dauer der Beobachtung nicht erfüllt, sondern im Gegenteil durch die Forderung nach kommunikativer Beteiligung aller Betroffenen ersetzt wird". An der Laborschule Bielefeld sollte es das nicht geben: „Weißkittel-Pädagogen, die den Blaukittel-Pädagogen sagen, wie man es richtig mache" (S.26/27). In dem Abschnitt "geordneter, verärgerter, rechthabender Rückzug" kommt Hentig zu einer für die LehrerInnenfor-

schung fundamentalen Frage: "Woraus entsteht pädagogisches Wissen?". Abschließend setzt er sich kritisch mit der gegenwärtigen Tendenz zur Vermessung von Schule und Unterricht auseinander, die Lehrenden keinen Platz für das Erforschen ihrer eigenen Tätigkeit lässt.

Im Anschluss schildert Ludwig Huber in seinem Beitrag "LehrerInnenforschung einer Versuchsschule" die Grundgedanken des Bielefelder Modells. Hier geht es um LehrerInnenforschung in Personalunion von Lehrenden und Forschenden, um LehrerInnenforschung in Verbindung mit dem Auftrag der Versuchsschule, um die Koppelung von Versuchsschule und wissenschaftlicher Einrichtung. Der Verfasser analysiert rückblickend die in den 1960er Jahren formulierten hohen Erwartungen und dokumentiert Stärken und Schwächen des Bielefelder Modells. Daraus ergeben sich wichtige Erkenntnisgrundlagen für Gelingensbedingungen von Projekten der LehrerInnenforschung. Bedeutsam für die Wirksamkeit sind nach seiner Analyse die Motivation der Lehrenden, ihre Methoden- und erziehungswissenschaftliche Kompetenz, der Umgang mit Ressourcen sowie eine durchdachte zeitlich-räumliche Organisation und Koordination. Schließlich stellt Huber unter dem Titel "Entwicklung einer Alternative" am Beispiel des Oberstufenkollegs der Universität Bielefeld Möglichkeiten einer wirksamen LehrerInnenforschung vor, die vor allem auf der Institutionalisierung von Forschungs- und Entwicklungsprojekten basiert. Das Lehrer-Forscher-Modell ist jetzt gekennzeichnet durch hohe Transparenz bei der Genehmigung von Projekten, durch einen genau festgelegten Forschungs- und Entwicklungsplan, durch eine transparente Zuweisung von Ressourcen und durch klare Verantwortlichkeiten in der Durchführung. Wenn Huber das Spektrum der LehrerInnenforschung überblickt, so sieht er an einem Ende Projekte, in denen es um Expression und Reflexion von Praxiserfahrungen, Kreation von Ideen und Anregungen für die Praxis geht. Am anderen Ende stehen Forschungs- und Entwicklungsprojekte, in denen es um Entwicklung, Erprobung und Implementationen von Konzepten, Verfahren der Didaktik, Methodik und Unterrichtsorganisation, um Curricula, um Untersuchungen zu Sozialisationsprozessen und -wirkungen und um Evaluation von Unterricht in (dieser) Schule geht.

Um die Spuren der englischen LehrerInnenforschung geht es im Beitrag von Michael Schratz „Research as a basis for teaching“. Schratz stellt den berufsbiografischen Werdegang des Gründervaters der Curriculumforschung Lawrence Stenhouse und sein Hauptwerk „Humanities Curriculum Project“ dar. Stenhouse ging es nach Schratz vor al-

lem darum, die Lehrerinnen und Lehrer als Experten ihrer Unterrichtstätigkeit Ernst zu nehmen und ihnen das Primat der Unterrichtsforschung zuzuerkennen. "Es sind die Lehrerinnen und Lehrer, die schlussendlich die Welt von Schule und Unterricht verändern werden, indem sie sie verstehen." Schratz macht deutlich, dass Stenhouse mit dem Begriff der "Praktischen Theorie" als theoretische Basis für das Handeln und Reflektieren von Professionellen einen wichtigen Beitrag zur Theorieentwicklung in der Praktikerforschung leistete. Schratz schließt seine Ausführungen, indem er aufzeigt, wie die englischsprachige Aktionsforschungsbewegung auf Um- und Schleichwegen Eingang in die deutschsprachige Diskussion der LehrerInnenforschung gefunden hat.

Im folgenden Beitrag stellt Karin Nölle Betrachtungen an, wie sich Forschung in der Schulpraxis im Allgemeinen und LehrerInnenforschung im Speziellen unter dem Dach sozialwissenschaftlicher Forschung positionieren lassen. Kritisch beanstandet sie den Anspruch einer systematischen Zusammenarbeit zwischen Vertreterinnen und Vertretern von Wissenschaft und von Schule als nicht eingelöst und beurteilt auch die erkenntnistheoretischen Arbeiten über die Schnittstelle von Theorie und Praxis als unzureichend. Sie möchte LehrerInnenforschung als Professionalisierungsstrategie für Lehrende verstanden wissen, in der vielfältiges und systematisch strukturiertes Wissen über Unterricht zu einer differenzierten Situationswahrnehmung beiträgt und zu einem planvollen Umgang mit unterrichtlichen Fragen und Problemen führt.

Herbert Altrichter und Andreas Feindt stellen sich zehn aktuellen Fragen der LehrerInnenforschung und versuchen Klarheit in die Begrifflichkeit zu bringen. Sie beleuchten LehrerInnenforschung aus mindestens drei Perspektiven: als Entwicklungsstrategie, als Professionalisierungsstrategie und als Forschungsstrategie. Sie zeigen das unterschiedliche Interesse der in Praxis und Wissenschaft Tätigen auf und betonen die immer stärker werdende Akzeptanz der LehrerInnenforschung, wenn es um die Veränderung von Praxis geht. Um eine notwendige Distanzierung der forschenden Lehrkräfte von Praxiskontexten zu erreichen, empfehlen sie, dass diese immer wieder ihr Vorgehen reflektieren und so Distanz gewinnen. Auch auf das Problem der Rahmenbedingungen von Lehrerarbeit zur LehrerInnenforschung gehen sie ein.

Der zweite Teil des Buches, in dem Beispiele zur Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung durch LehrerInnenforschung vorgestellt werden, beginnt mit einem Bericht von Helga Wittwer, Gaby Salzgeber, Georg Neuhauser und Herbert Altrichter. Sie

verdeutlichen am Beispiel eines Lehrgangs die Verknüpfung von LehrerInnenforschung zur Qualifizierung und Kompetenzerweiterung von Lehrkräften in Fortbildung und von gewonnenen Resultaten für die Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung auf. Die Projektteilnehmenden sollen zum kooperativen Offenen Lernen angeregt und weiter qualifiziert werden. Das Konzept der LehrerInnenforschung wird dabei intensiv genutzt. Die Teilnehmenden untersuchen fachdidaktisch relevante Konzepte ihrer Unterrichtspraxis oder ihr Lehrerverhalten und gewinnen dadurch vielseitige Informationen zur Weiterentwicklung ihrer Praxis. Dabei wird die Teamfähigkeit der Lehrkräfte gestärkt. Sie ist eine notwendige Voraussetzung, wenn Schülerinnen und Schüler zusammen arbeiten lernen sollen. Dem Schulteam wird die Aufgabe gestellt, jeweils in den Seminaren ein Entwicklungsprojekt für den eigenen Unterricht zu konzipieren, es in ihrer Schulpraxis umzusetzen, begleitend zu erforschen und die dabei gewonnenen Erfahrungen in einer Fallstudie aufzuarbeiten.

Im nächsten Beitrag beschreiben Charlotte Röhner und Wiltrud Thies, wie Lehrkräfte und in Wissenschaft Tätige gemeinsam an der Entwicklung und Evaluation eines Schulversuches arbeiten können. Sie berichten über eine wissenschaftliche Begleitung von einer Schule in Kassel durch die dortige Universität. Die Autorinnen stellen zwei Verfahren aus dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit vor: die phänomenologisch-dialogische Schulentwicklung sowie den Prozess der Schulprogrammentwicklung. Beim ersten Verfahren liegt der Schwerpunkt auf einem fortlaufenden, immer wieder reflexiven Verständigungsprozess im Kollegium über pädagogische und didaktische Fragestellungen und schließlich auf der Umsetzung, Veränderung und Begründung des Schulkonzepts. Schulprogrammentwicklung sehen die Autorinnen dann als Praxis- und LehrerInnenforschung an, wenn in Kooperation von Lehrkräften und Wissenschaftlern Entwicklungs- und Forschungsfragen als solche formuliert und ihre Bearbeitungsprozesse und Ergebnisse veröffentlicht werden.

Um den Prozess und die Ergebnisse von Evaluation mit dem Ziel, beides sowohl für die Schul- bzw. Unterrichtsentwicklung als auch für die Kontexte von Schule und Wissenschaft nutzbar werden zu lassen, geht es in dem Beitrag von Christiane Henkel. Die als Team arbeitenden Lehrkräfte am Bielefelder Oberstufen-Kolleg untersuchen und reflektieren ihren fächerübergreifenden Unterricht in Grundkursen. Sie sammeln Hinweise auf die Gelingensbedingungen der Kurse und nutzen die Erkenntnisse daraus für deren Weiterentwicklung.

Durch die Mitarbeit von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erhalten die Lehrenden Unterstützung bei der eigenen Forschungstätigkeit. Sie helfen beim Entwickeln von Fragestellungen, geben zusätzliche Impulse durch weitere Daten und führen die Lehrenden schließlich zu einer Darstellung eines erprobten Kurskonzeptes als Forschungsprodukt. Für die in der Wissenschaft Tätigen bilden die gewonnenen Evaluationsergebnisse die empirische Grundlage zur Entwicklung von Forschungsfragen und können zu deren Beantwortung beitragen. Christiane Henkel dokumentiert hier ein Beispiel für eine gelungene Kooperation zwischen forschenden Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.

Im Bundesland Bremen wird LehrerInnenforschung in, mit und für Schulen unter dem Namen Schulbegleitforschung zum Zwecke der Qualitätsentwicklung und mit dem Effekt der Personalentwicklung betrieben. Diese besondere Form der LehrerInnenforschung beschreiben Ingrid Kemnade, Joachim Seeck und Wolfram Sailer in ihrem Beitrag. Lehrkräfte und in pädagogischer Wissenschaft Tätige forschen gemeinsam an Themen, die auch von der Schulbehörde als bildungspolitisch und schulpädagogisch aktuelle Forschungsschwerpunkte angesehen werden. Dazu findet sich eine Tabelle zu Forschungsschwerpunkten und Schulbegleitforschungsprojekten im Anhang des Beitrags. Der Unterricht und das Schulleben werden im Team praxisbezogen, prozess- und handlungsorientiert erforscht. Die forschenden Lehrkräfte entwickeln innovative Ansätze für Unterricht und Schule, dokumentieren und evaluieren diese. Schließlich machen sie ihre Ergebnisse den in Bildung und Schule Tätigen durch Präsentationen, Veröffentlichungen, Workshops und Lehrerfortbildung zugänglich und verwendbar.

Externe wissenschaftliche Begleitungen arbeiten von Anfang an mit im Team der schulischen Praktikerinnen und Praktikern. Sie leisten direkt in der Schule und für die Praxis ihren Beitrag, indem sie beispielsweise neue Erkenntnisse aus den Wissenschaften einbringen, Impulse für die Forschungsarbeit geben, spezielle Forschungsinstrumentarien entwickeln, immer wieder zur Reflexion anregen und dem Team generell beratend zur Seite stehen. In der Umkehrung profitieren Wissenschaft und Universität von der gemeinsamen Arbeit im Sinne von mehr Praxisbezug und im Sinne eines neuen Wissenschaftsbildes, das auf das Verständnis und die Lösung inhaltlicher und schulalltäglicher Probleme setzt.

Zusätzlich unterstützt werden die Teams aus Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen und Wissen-

schaftlern durch das Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung, dessen Mitglieder aus Schulen, der Universität, dem Landesinstitut für Schule, der Bildungsbehörde und dem Zentralen Elternbeirat (ZEB) kommen. Das Koordinierungsgremium unterstützt durch Beratung in Rückkopplungsgesprächen, Entwicklung und Festlegung von Kriterien und Standards, Begutachtungen von Projektberichten, Organisation von Fortbildungen sowie Öffentlichkeitsarbeit und nimmt damit entscheidenden Einfluss auf Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

Cornelia Stern, Julia Mahlmann und Eric Vaccaro berichten von der Arbeit in einem internationalen Netzwerk innovativer Schulsysteme und deren Ergebnissen, die aus dem Vergleich von Qualitätsmerkmalen für Schulentwicklung, Professionalisierung und Forschung aus unterschiedlichen Perspektiven und Kulturen abgeleitet sind. Lehrerinnen und Lehrer der Netzwerkschulen in den einzelnen Ländern bearbeiteten seit mehreren Jahren an Hand von 25 ausgehandelten Kriterien aktuelle Fragen der Qualität von Lehren und Lernen, Führung und Management sowie Schulklima und Schulkultur. Dabei stehen die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags sowie die Zufriedenheit am Schulleben im Mittelpunkt des Entwicklungsprozesses zur Qualitätsverbesserung. Zur Unterstützung der Schulen sind in der Entwicklungsarbeit zahlreiche Instrumente und Checklisten für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler entstanden, die auch anderen Schulen zur Verfügung stehen.

Heutzutage enthalten Ausbildungsmodelle für Lehrkräfte häufig Elemente von LehrerInnenforschung, da sich Lehrerausbildung an der Schnittstelle von Theorie und Praxis befindet und dadurch am ehesten eine konstruktive Auseinandersetzung zwischen Theorie und Praxis stattfinden kann. Franz Kroath beschreibt in seinem Beitrag, wie Studierende in der Lehrerausbildung an der Universität Innsbruck ihre Reflexionskompetenz entwickeln. Zu Beginn des Studiums ist das Bewusstmachen der Bedeutung von Reflexion für den Aufbau von professioneller Kompetenz erforderlich, damit die Studierenden einen distanzierten Blick als Studienhaltung erlernen. Durch das Führen eines Lernjournals lernen sie die Vorteile schriftlichen Reflektierens für den Kompetenzaufbau schätzen. Die Studierenden erhalten dabei einen "persönlichen Reflexionsbegleiter", der ihnen helfen soll, Schlüsselsituationen über komplexe Handlungszusammenhänge festzuhalten und zu "entschlüsseln". Um sich mit theoretischen Konzepten und Modellen auseinanderzusetzen zu können und deren Nützlichkeit für die eigene Praxis schätzen zu lernen, werden die Studie-

renden in das theoriegeleitete Reflektieren eingeführt. Die "Theorieorientierte Fallanalyse" und die "Theoriegestützte Reflexion eigenen Handelns in Konfliktsituationen" werden angewandt auf Beispiele aus der praktischen Arbeit. Studierende zeigen dann deutliche Kompetenzzuwächse in den Bereichen „sprachlich präziseres Fassen von Unterrichtsphänomenen auf der Basis von Kategorien aus einschlägiger Literatur“, und „Benennen von Handlungs- und Reflexionsalternativen bei der Verarbeitung eigener Erfahrungen“.

Eine weitere Variante der internationalen Aktionsforschung stellt die Oldenburger Teamforschung dar. Angehende und berufserfahrene Lehrkräfte untersuchen für sie wichtige Probleme ihrer alltäglichen Praxis in Schule und Hochschule, um in einem mehrfachen Wechsel von Aktion und Reflexion zu einer Problemlösung zu gelangen. Dabei spielt der Teamaspekt eine besondere Rolle. Wolfgang Fichten, Ulf Gebken und Hilbert Meyer stellen ihr Teamforschungs-Curriculum vor und präsentieren eine Reihe von "Aufgaben und Bausteinen der Teamforschung" auf: "Marktplatz" zur Themenbildung, ethischer Code des Forschens, Teamkontrakt, Rollenklärung, Themenberatung und gestufte Öffentlichkeit. Sie haben diese entwickelt, damit ein "Strukturort der Reflexivität" entstehen und jedes Team seine Forschungsvorhaben zum Abschluss bringen kann. Im zweiten Teil machen sie auf die kritischen Stellen dieser Form von LehrerInnenforschung aufmerksam, indem sie empirische Befunde zur bisherigen Praxis der Teamarbeit vorstellen. Schließlich belegen sie, dass die Teamarbeit für die beteiligten angehenden und berufserfahrenen Lehrkräfte eine berufsbiografisch wichtige Erfahrung darstellt, die eine Distanz zu eigenen Sehgewohnheiten und Routinen herzustellen vermag und zudem den Studierenden hilft, jenseits von Praktika ein realistisches Bild der zukünftigen Berufspraxis zu entwickeln. Die Verfasser des Beitrages können nachweisen, dass auch Forschungsneulinge Forschungsergebnisse, die wissenschaftlichen Standards genügen, produzieren und sich an der Gestaltung von Unterrichts- und Schulentwicklungsprozessen Gewinn bringend beteiligen können.

Unter dem Kapitel Ausblick bieten Dietlinde Fischer und Felix Winter mit ihrem Kommentar zum aktuellen Diskurs über LehrerInnenforschung eine vernünftige Erhellung der Gesamthematik. Sie skizzieren die in den einzelnen Beiträgen des Buches sich spiegelnde weite Spannweite der LehrerInnenforschung, die mit unterschiedlichen Hintergründen sowie Forschungs- und Entwicklungstraditionen zusammenhängt. Die Metapher einer Krake dient zur Symbolisierung der Gemeinsamkeiten im Verständ-

nis der LehrerInnenforschung und gleichzeitig zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Elemente und Aspekte. Der „Fliegende Teppich“ steht als Metapher für die klassische Unterrichtsforschung, in der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kurzfristig mit Lehrkräften arbeiten und dann wieder aus der Schulszene verschwinden. Zwischen den unterschiedlichen Welten von Schule und Universität kann ein „Roter Teppich“ die Funktion einer Brücke übernehmen. Autorin und Karikaturist sind der Meinung, dass der Streit um Prinzipien und Grundsatzfragen nicht so wichtig und vielleicht sogar nichtig ist, wenn „Forschende und Lehrende gemeinsam ‚auf dem Teppich‘ von Ansprüchen und Realisierungsbedingungen gelingender Lehrerforschung bleiben, ihr Handwerk beherrschen, redlich und nachvollziehbar fragen und suchen, aufklären, verständlich machen und weiterentwickeln“, denn dann überzeugen sie mit ihren Ergebnissen. Es empfiehlt sich sehr mit diesem letzten Kapitel des Buches zu beginnen, denn es bietet Einführung, Überblick und Ausblick zugleich und weckt Neugier auf einzelne erhellende Beiträge.

ZUR NOTWENDIGKEIT DES AUSTAUSCHES ZWISCHEN SCHULPRAXIS UND FOR- SCHUNG

Klaus Berger

Drei Lehrkräfte bilden in der gymnasialen Oberstufe ein Profil. Sie vertreten verschiedene Fächer und sollen gemeinsam fachübergreifenden Unterricht, Methodenstunden und Projekte durchführen (genauso wie das Gesamtkollegium einer Oberstufe). Eine echte Neuerung – in dieser verbindlichen Form. Wie verständigen sich diese Lehrerinnen und Lehrer? Die Schülerinnen und Schüler werden in die jeweiligen Fachsprachen eingeführt, für Laien unverständlich, denn da wird über Kreuzpreiselastizitäten, Abwehrmechanismen, Vektoren, Subjuntivos etc. geredet. Die Gemeinsamkeit der Lehrkräfte liegt auf einer anderen Ebene, auf der des Lehrens und Lernens. Hier verständigen sie sich als ‚naive‘ Pädagogen und Psychologen. Ihre mentalen Modelle beruhen auf persönlichen Erfahrungen und sind umgangssprachlich gefasst. Man spricht von „faulen Schülern“ und solchen, die „hier“ verkehrt sind. Wenn nicht zufällig über eine geteilte Erfahrung gesprochen wird (am ehesten auf einer Klassenfahrt, denn wir unterrichten nicht gemeinsam), dann ist die Erzählung vieldeutig und damit vom Zuhörenden beliebig interpretierbar. Unsere impliziten Persönlichkeitstheorien („Der Mensch an sich ist feige, ...“; „Alte Leute haben ein schlechtes Gedächtnis“ und „Schüler sind neugierig ..“) leiten dabei unsere Wahrnehmungen und Interpretationen. Sie beruhen im wesentlichen auf persönlichen Erfahrungen und sind damit oft zufällig oder sehr speziell. Die Aussichten auf eine Verständigung sind damit eher gering und sie war bisher nicht notwendig, solange der eigene Unterricht quasi als Privatsphäre gelten konnte – eine tückische Bequemlichkeit, nur scheinbar zum Vorteil der Lehrkräfte.

Lehren und Lernen wird an wissenschaftlichen Einrichtungen erforscht und z.T. in Projekten, die mit ihnen in Verbindung stehen, in der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie und der Hirnforschung. Dort werden Sachverhalte beschrieben, definiert, in theoretische Zusammenhänge gebracht und empirisch überprüft. Dort entstehen die Fachsprache und eine Empirie, die es erlauben würden, wenigstens in Teilbereichen Begriffe und Erfahrungen zu nutzen, die in höherem Maße gesichert sind als die je eigenen Erfahrungen.

Viele Kollegien haben den Anschluss an diese Forschungen längst verloren. Vielmehr wird der Nutzen der Forschungen und Theoriebildungen von Praktikern bestritten. Kolbe und Combe haben sich im Handbuch der Schulforschung mit der Lehrerprofessionalität beschäftigt und die Forschungslage dazu referiert. Sie können ansatzweise erklären, was die Professionalität von Lehrern ausmacht und wie sie zustande kommt. Erklärbar ist auch, warum die Praktiker der Theorie so skeptisch gegenüber

stehen. In den Routinehandlungen von uns Praktikern sind jedoch immer Alltagstheorien, Paradigmen, Vorurteile wirksam, so dass nicht ernsthaft der Sinn einer theoretischen Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis bestritten werden kann. Die ständigen Veränderungen des Generationenverhältnisses, die Heterogenität der Jugendlichen und ihrer Lebenswelten (Milieus, Stile, Altersgruppen, Lebensbereiche) und entsprechende Konflikt- und Fremdheitserfahrungen führen dazu, dass auch jüngere Lehrkräfte nach kurzer Zeit wieder mit neuen Anforderungen an ihre Professionalität konfrontiert werden und ihre Vorannahmen oftmals revidieren müssen.

Die derzeitigen Reformmaßnahmen verlangen neben anderem von den Kollegien Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung. Das wird nicht ohne weiteres durchsetzbar sein, wie das Beispiel Österreich zeigt, das ähnlich gelagerte Probleme wie die Bundesrepublik hat. Die Reformen haben allesamt nicht die intendierten Wirkungen gehabt, so Herbert Altrichter in seinem Vortrag auf dem FORUM Schulbegleitforschung vom 24.11.2004. Ursache: jeder Lehrende muss notwendig eigenständig die erreichbaren Lernschritte und Inhalte an die Schülergruppe und alle anderen Gegebenheiten anpassen. Eine externe Kontrolle der Unterrichtsprozesse ist daher von vornherein nicht möglich. Also müssen die Lehrkräfte die Intentionen der Reformen teilen. Ein entsprechender Diskurs wird aber nur geführt, wenn er durch Projekte unterstützt wird, in denen Theorie und Praxis zusammenkommen, und dies von den Kollegien auch wahrgenommen wird. Die derzeitigen Reformmaßnahmen, wie das Zentralabitur, das geplante Dienstrecht, aber auch Profilbildung, Methodenunterricht, Fortbildungsverpflichtungen, Schulprogramme, Formen der Qualitätssicherung, greifen immer nur mittelbar ein und haben sicher Wirkungen. Ob diese allerdings in die gewünschte Richtung gehen und das erwartete Ausmaß haben, muss gründlich bezweifelt werden.

Ein sinnvoller Ansatz für den notwendigen Diskurs ist die Schulbegleitforschung. Es ist offensichtlich, dass die Forschungsprojekte der Schulbegleitforschung die erforderlichen Schritte als organisierte Praxis einrichten – Praktikerinnen und Praktiker untersuchen professionell ihr eigenes Handeln auf die Ziele und Alternativen hin. Sie tun dies als Gruppe, sie veröffentlichen ihre Ergebnisse und sie lassen sich dabei an methodischen Anforderungen ihrer universitären Unterstützer und „kritischen Freunde“ messen. Die Schulbegleitforschungsteams sollten einerseits eine Brücke in die Gesamtkollegien der Schulen sein und andererseits eine solide Verbin-

dung zur Universität herstellen. Es gibt mit dem Nordverbund Schulbegleitforschung ein tragfähiges Netzwerk zum wissenschaftlichen Austausch und mit den FOREN Schulbegleitforschung auch einen Marktplatz für die Schulen. So hat unser Projekt 89 Schulbegleitforschung „Kursübergreifende Projekte Musik/Psychologie in der Gymnasialen Oberstufe“ einen starken Einfluss auf schulische Aktivitäten im Kollegium des Gymnasiums an der Kurt-Schumacher-Allee gehabt: eine mehrjährige Reihe von Treffen interessierter Kollegen, verschiedene Schritte zur Verallgemeinerung des Projektunterrichts, die jetzt im Jahrgang 12 hilfreich sind, ein mittlerweile transferiertes Bewertungsverfahren, Evaluationen, Fortbildungen etc. Ähnliches gilt für den Bremer BLK-Modellversuch ‚Curriculumentwicklung und Professionalisierung‘ (CuP) im Rahmen des Programms *Qualität in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)‘, das ausgehend von einer kollegialen Kooperation in der KSA ein weitreichendes Konzept entwickelt hat: ein gemeinsames Lernziel „politische Reflexivität“ und beispielhafte Unterrichtsmethoden.

Wenn Unterrichtsentwicklung ernsthaft betrieben werden soll, dann müsste die Verbindung zwischen der Unterrichtsforschung und der Praxis wiederhergestellt werden und es gibt dazu genügend Ansätze. Die Kollegien müssten ihrerseits den Diskurs aufnehmen, nicht um eine einzig wahre Position einzunehmen, sondern um die Reflexion der eigenen Tätigkeiten nicht nur mit sich selbst und in beliebiger aktueller Befindlichkeit, sondern im Austausch mit „kritischen Freunden“ zu betreiben. Mit solchen Reflexionen wird dann auch die Bereitschaft zur schulinternen Fortbildung gefördert, und es gibt die Aussicht auf die notwendige Anerkennung, die es in unserer Tätigkeit bisher nur selten gibt.

MITGLIEDER DES KOORDINIERUNGSGREMIUMS SCHULBEGLEITFORSCHUNG

Name	Funktion innerhalb des Gremiums	Institution	Telefon/ E-mail
Dr. Abendroth-Timmer, Dagmar (assoziiertes Mitglied)	Fremdsprachen-Lehrerbildung (Romanistik) Schulentwicklung, Evaluation	Universität Bremen Fachbereich 10	d.: 0421 - 218-92 42 abend@uni-bremen.de
Behrendt, Jochen AG FORUM	Sekundarstufe I, Naturwissenschaften	Schule Helgolander Straße	d.0421 - 361 – 170 30 behrendt.jaeschke@t-online.de
Behring, Karin AG JAHRBUCH, AG WIRKUNG	Primarstufe, Kooperation zur Lernplanung, Vermittlung von Ergebnissen,	Landesinstitut für Schule Schule Uphuser Straße	d.: 0421 - 361 – 107 90 kbehring@lis.bremen.de
Berthold, Barbara AG Ringvorlesung	Kontakt zur Universität/ Primarstufe Forschungsmethoden/ Evaluation	Universität Bremen	d.: 218 – 72 68 bberthold@uni-bremen.de
Böttcher, Heidi	Sachbearbeiterin für Schulbegleitforschung	Landesinstitut für Schule Raum 3.15	d.: 0421 - 361 – 61 54 Fax: 0421 - 361 – 64 51 hboettcher@lis.bremen.de
Christ - Fiala, Agnes AG FORUM	Sekundarstufe II, Gymnasiale Bildung Migrantinnen und Migranten	Schulzentrum Bördestraße Landesinstitut für Schule	d.: 361 – 71 70 Agnes.Christ-Fiala@t-online.de
Dr. Kemnade, Ingrid AG JAHRBUCH	Referentin für Schulbegleitforschung Übergreifendes	Landesinstitut für Schule Raum 3.11	d.: 361 – 27 28 ikemna- de@bildung.bremen.de
Kirchhoff, Dietmar AG JAHRBUCH	Schulentwicklung allgemein, Forschungs- methoden/Evaluation, Primarstu- fe/Sekundarstufe I	Senator für Bildung und Wissenschaft	d.: 0421 - 361 – 48 12 dkirch- hoff@bildung.bremen.de
Kremin, Roswitha AG FORUM	Sonderpädagogik, Primarstufe Vermittlung zur Ausbildung II Phase	Landesinstitut für Schule Raum 3.06	d.: 0421 – 361 – 107 90 rkremin@lis.bremen.de
Dr. Linke, Jürgen AG FORUM, AG WIRKUNG	Kontakt zur Universität ,Koordinator für FNK-Mittel	Universität Bremen Fachbereich 12	d.: 0421 – 218 – 30 78 juelinke@uni-bremen.de
Molkewehrum, Mareike AG WIRKUNG	Vermittlung zur Schul- und Person- alentwicklung sowie zur Fortbildung	Landesinstitut für Schule Raum 4.01	Tel./Fax: 0421-361-14430 Mail: mareike@molkewehrum.de
PD. Dr. Eva-Quante-Brandt	Schwerpunkt berufliche Bildung und Wei- terbildung	Universität Bremen, Aka- demie für Arbeit und Poli- tik	0421-218-3359 equante@aap.uni- bremen.de
Prof. Dr. Susanne Prediger	Mathematik, Lehrerbildung	Universität Bremen Fachbereich Mathematik/ Informatik	d: 0421 - 218 -86 32 bzw. 3780 426 prediger@uni-bremen.de
Dr. Sailer, Wolfram AG JAHRBUCH	Verantwortlicher Redakteur des Jahrbuchs Schulbegleitforschung Gesamtschule Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I	Gesamtschule Bremen- Mitte (GSM)	d.: 0421 – 361-15436 wsailer@lis.bremen.de
Seeck, Joachim	Sekundarstufe II, Beruf. Bildung Forschungsmethoden/ Evaluation	SZ II Utbremen	d..0421 – 361 – 56 41 seeck@szut.uni-bremen.de
Sittermann, Ulli AG JAHRBUCH, AG WIRKUNG	Rezensionen von Endberichten; Öffentlich- keitsarbeit	Altes Gymnasium	d.: 0421 – 361 – 16698 ulli.sittermann@t-online.de
Vogel, Wolfgang AG FORUM, Internetpräsentation	Gesamtschule Vertretung für Bremerhavener Belange	IGS Heinrich-Heine Schule	d.. 0471 – 590-2652 wovogel@t-online.de
Wehr, Ursula	Beratung für Schulentwicklung	Leibnizplatz Gesamtschul- oberstufe	d.:0471 – 361 – 183 80 ursula.wehr@fc.lis.uni- bremen.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DES JAHRBUCHS

2003

Herbert Altrichter, Prof. Dr., ordentlicher Universitätsprofessor am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität Linz.

Karin Behring, Grundschullehrerin, Koordination von Schulbegleitforschung und Curriculumentwicklung am Landesinstitut für Schule in Bremen. Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung.

Jochen Behrendt, Lehrer, Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung.

Brigitte Bents-Rippel, Dr. phil., ehemalige Referatsleiterin Lehrerbildung beim Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen.

Klaus Berger, Dr., Lehrer am SZ Kurt-Schumacher-Allee, Bremen.

Susanne Bialek, Lehrerin an der Erwachsenenschule Bremen.

Jutta Fernholz, Schulleiterin der Gesamtschule Mitte in Bremen.

Gertrud Fiege, Lehrerin am SZ Neustadt.

Gabriele Frenzel, bis 2003 Pädagogische Mitarbeiterin und jetzt Projektmitarbeiterin und Doktorandin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt.

Anne Grotrian, Projektmitarbeiterin ‚Ausbildung - bleib dran‘, Akademie für Arbeit und Politik.

138 **Thomas Häfker, Dr.**, Dipl. Biol., Referendar.

Ruth Hampe, PD Dr., Universität Bremen, Studienrätin an der Erwachsenenschule Bremen.

Ulrike Hövelmann, MdBB, bildungspolitische Sprecherin der Fraktion der SPD in der Bremischen Bürgerschaft.

Stephan Gerhard Huber, Prof. Dr., Juniorprofessor

für Bildungsmanagement und Leiter der Nachwuchsforschergruppe „Bedingungen schulischer Lernprozesse und deren Förderung“ am Zentrum für Lehr-, Lern- und Bildungsforschung der Universität Erfurt.

Andreas Kraatz-Röper, Lehrer an der Gesamtschule Bremen-Mitte.

Ingrid Kemnade, Dr., Dipl. Päd., Lehrerin. Referentin für Schulbegleitforschung und Innovationsförderung im Landesinstitut für Schule in Bremen. Vorsitz im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung und Mitglied im Nordverbund Schulbegleitforschung.

Dietmar Kirchhoff, Dipl. Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter beim Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen. Hauptarbeitsgebiete: Schulentwicklung (insbesondere Evaluation), Schulleistungsstudien im Primarbereich und der Sekundarstufe I. Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung und im Nordverbund Schulbegleitforschung.

Jürgen Linke, Dr., Akademischer Oberrat im Fachbereich 12 der Universität Bremen, Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung.

Antje Moebus, Sprecherin des Zentralen Elternbeirats, Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung.

Ursula Pixa-Kettner, Prof. Dr., Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen.

Susanne Prediger, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Didaktik der Mathematik an der Universität Bremen, Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung und im Rat des Zentrums für Lehrerbildung.

Eva Quante-Brandt, PD Dr., Universität Bremen, Akademie für Arbeit und Politik, Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung.

Claas Rohmeyer, MdBB, bildungspolitischer Sprecher der Fraktion der CDU in der Bremischen Bürgerschaft.

Wolfram Sailer, Dr., Lehrer an der Gesamtschule Bremen-Mitte. Mitglied im Koordinierungsgremium Schulbegleitforschung, Lehrbeauftragter im Fachbereich 12 der Universität Bremen, Landeskoordinator eines BLK-Modellversuchs.

Ulli Sittermann, Lehrer am Alten Gymnasium. Mitglied im Koordinierungsgremiums Schulbegleitforschung in Bremen.

Anja Stahmann, MdBB, bildungspolitische Sprecherin der Fraktion von Bündnis 90/DIE GRÜNEN in der Bremischen Bürgerschaft.

Sabine Stehno, Konrektorin Grundschule Nadorst, Oldenburg.

Rüdiger Vernay, Lehrer an der Gesamtschule Mitte in Bremen, Fachberater für Mathematik in der Sekundarstufe I beim Senator für Bildung.

Thorsten Witte, Dr., Ausbildungsbeauftragter am LIS.

Endberichte von Projekten der Schulbegleitforschung

Folgende Endberichte können zum Preis von 5 Euro bei Frau Böttcher, Landesinstitut für Schule in Bremen, Tel. 0421-361-6154 oder unter hboettcher@lis.bremen.de bestellt werden

<i>Proj. Nr.</i>	<i>Projekttitle</i>
1.	Projekte fächerübergreifenden praktischen Lernens
3.	Von der Schülerakzeptanz über die Selbstakzeptanz zur pädagogischen Freiheit
4.	Kursübergreifende Lerngruppen in der Grundschule
7.	Alltags- und umweltorientierter Chemieunterricht in der Sekundarstufe
8.	Spracherwerb, Alphabetisierung und berufliche Orientierung in Kursen für ausld. Jugendliche in der ABS
10.	Aufbau einer Projektwerkstatt (später Lernwerkstatt) am SZ JBA für projektorientiertes Lernen in der Sek. I – unter Beteiligung von Studierenden der Studiengänge Geschichte und Politik
13.	Veränderung von Schule und Schulklima durch Schulöffnung
17.	Integrative Ansätze der Humanistischen und Psychoanalytischen Pädagogik in der Schule
20.	Untersuchungen zu den Fernsehgewohnheiten von Grundschülerinnen und Grundschulern: Wirkungen der Medien auf Kinder
23.	Computer in Arbeitsumgebungen für Offenen Unterricht (CiAO)
25.	'OIKOS': Unmoderne Erfahrungen – Lernen anhand der Vormoderne
28.	Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch – Entwicklung von Unterrichtsmaterialien-
30.	Veränderungen von Verhalten und Strukturen im Rahmen z. B. stadtteilorientierter Öffnung von Schule, mit struktureller und persönlicher Gewalt
31.	Organisationsberatung und Evaluation der Veränderungsprozesse bei der pädagogisch-inhaltlichen Umgestaltung der Schulstruktur der Paula-Modersohn-Schule zur Offenen Stadtteilschule
32.	Binnendifferenzierung in der Integrierten Gesamtschule (für die Fächer Deutsch, Englisch, Mathematik)
35.	Weiterentwicklung der vorhandenen Schulkultur zur Schaffung von Identifikationsmöglichkeiten mit der Schule
37.	Training sozialer Fähigkeiten mit Jugendlichen in der Berufsschule
39.	Stadtteil als Lernort – Zuhause in der Fremde
40.	Jahrgangsübergreifende Lerngruppen in der Grundschule
41.	Literarisches Lesen: Begegnungen, Techniken, Gespräche
46.	Lernentwicklungsberichte in der Sekundarstufe I
47.	Was fördert/ ermöglicht Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern?
49.	Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder in der Grundschule
51.	Entwicklung und Erprobung von Konzepten zur Organisation und Gestaltung der Praktika zur Vermeidung und Reduzierung von Sonderabfällen
59.	Sprachstandstest für Aussiedler und Ausländer der Sekundarstufe I in bremischen Schulen, im Bereich DAZ
62.	Berufsorientierung Gestaltung
68.	Aspekte der Entwicklung von Unterstützungssystemen für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I
71.	Koedukation im Aufwind
75.	Verstärkter Naturwissenschafts- und Mathematikunterricht unter Projekt- und Epochalaspekten.
82.	Lernerorientierung im Spanischunterricht

85.	Offene Lernwerkstätten Arbeitslehre
86.	Produktive Medienarbeit als Ferment für Schulentwicklung (besonders Gesamtschulen)
87.	Integrierte Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I
89.	Kursübergreifende koedukationsorientierte Projekte Musik/ Psychologie in der GyO
91.	Fachpraktischer Unterricht mit B/BFS im Betrieb am Beispiel der Versorgung und Betreuung älterer Menschen in dem Berufsfeld Ernährung/ Hauswirtschaft
92.	Elemente der Waldorfpädagogik in der staatlichen Grundschule
99.	Das Arbeitslehre H-10 - Projekt im Kontext der AL - Hauptschularbeit am SZ Pestalozzistraße
100.	Gröpelingen ‚21 G-Town‘ Gröpelinger Schulen und die (lokale) Agenda 21
101.	Entwicklung eines Inventars zur Einschätzung von Veränderungen in der sozial-emotionalen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (Handbuch)
102.	Vom ‚Circus in der Schule‘ zur ‚Circusschule‘
106.	Verbleibsuntersuchung für Assistentenberufe Untersuchung der Arbeitsmarktrelevanz schulischer Ausbildung unter dem Aspekt der Qualitätssicherung und Innovationsförderung
108.	Visionen entdecken und verwirklichen. Möglichkeiten der schulischen Begleitung von jugendlichen Schulaussteigern
109.	Motopädische Förderung
112.	Stressbewältigung und Beratertraining für Schülerinnen und Schüler
113.	Multimedial unterstützte Binnendifferenzierung
114.	Ein neuer Weg im Französischunterricht in Bremen? – Veränderung des Unterrichts im Sinne des neuen Rahmenlehrplans. Evaluation durch DELF
116.	Interdisziplinäre Projekte – ein innovativer Bildungsgang in der Realschule der Erwachsenenerschule
117.	Bewertung von Software für den Unterricht in der Primarstufe - softWert
121.	Orientieren - Auswählen - Kompensieren - Fordern - ein Unterrichtsmodell für die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe
123.	Interne Evaluation von Grundelementen des pädagogischen Konzepts im Schulzentrum Drebberstraße
124.	Frühbegegnung mit Fremdsprachen in der Grundschule - am Beispiel Französisch
127.	Theater in der Schule (Handbuch)
128.	Themen- und methodenorientiertes Lernen in der BFS
139.	Unterricht in Lernfeldern und die Auswirkungen auf die Schul- und Unterrichtsorganisation
140.	Die Integrierte Kooperationsklasse in der SI (Helsinkistraße) – Förderung der emotional-sozialen Persönlichkeitsentwicklungen in der gemeinsamen Beschulung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler
141.	Sicherung sprachheilpädagogischer Kompetenzbündelung und Stand der sprachheilpädagogischen Förderung an den Förderzentren (SPATZ)
142.	Französisch/ Spanisch als Arbeitssprachen im bilingualen Sprachunterricht
157.	Konflikt erkannt – Konflikt gebannt. Wege zur Konfliktlösung in der Schule

Über alle hier nicht aufgeführten Schulbegleitforschungsvorhaben können Sie etwas erfahren über
ikemnade@lis.bremen.de

Folgende Endberichte liegen bis zum 12. FORUM vor und werden nach Abschluss der Begutachtung voraussichtlich im Frühsommer 2006 gedruckt vorliegen.

138, 148, 152, 153, 156, 158

