# Schule

# Die Zeitschrift für **Deutsche** Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis



Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft



# Universitätsschulen

**Eva Matthes** 

Universitätsschulen in deutschen Staaten historische Fallbeispiele

Chris Brown

School/University Partnerships in England

# Berichte zum Schwerpunktthema

Marlies Krainz-Dürr

Praxisschulen in Österreich

Frank C. Worrell

The California College Preparatory Academy

Monika Palowski, Johanna Gold & Gabriele Klewin

Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre

Wissenschaftlichen Einrichtungen

Kersten Reich

Die Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln

Barbara Asbrand & Carmen Dietz

Die Helene-Lange-Schule – Versuchsschule in Hessen

Alexander Kauertz, Stefanie Würtz & Regina Schleicher

Die CampusSchule an der Universität Koblenz-Landau

#### Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dedering (Erfurt), Detlef Fickermann (Kamen), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)

Geschäftsführerin: Sylvia Schütze, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, E-Mail: redaktion@dds-home.de Vorsitzende der Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Prof. Dr. Friederike Heinzel (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicolle Pfaff (Essen), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Münster), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Manfred Weiß (Bad Soden)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik "Weitere Beiträge") ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

*Preise und Bezugsbedingungen*: Jahresabonnement 59,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €, inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 18,00 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26, Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Maike Anneken: anneken@waxmann.com Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

DDS - Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis https://doi.org/10.31244/dds.2019.01 111. Jahrgang 2019 / Heft 1

#### INHALT

**EDITORIAL** 

# Martin Heinrich & Isabell van Ackeren UNIVERSITÄTSSCHULEN Eva Matthes Universitätsschulen in deutschen Staaten – historische Fallbeispiele......8 Chris Brown Partnerschaften zwischen Schulen und Universitäten -BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA Marlies Krainz-Dürr Von der Ausbildungsschule zur Forschungsschule Praxisschulen in Österreich .......35 Frank C. Worrell The California College Preparatory Academy: eine nachhaltige Monika Palowski, Johanna Gold & Gabriele Klewin Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen .......56 Kersten Reich

Barbara Asbrand & Carmen Bietz Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann	78
Alexander Kauertz, Stefanie Würtz & Regina Schleicher	
Von der Kooperation von Institutionen zum gemeinsamen Projekt	
Der Zugewinn für Forschung, Schule und Lehrerbildung	
durch das Projekt CampusSchule	91

#### **ZUR DISKUSSION**

Isabell van Ackeren, Stefan Aufenanger, Birgit Eickelmann, Steffen Friedrich, Rudolf Kammerl, Julia Knopf, Kerstin Mayrberger, Heike Scheika, Katharina Scheiter & Mandy Schiefner-Rohs

#### Digitalisierung in der Lehrerbildung

Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten...... 103

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft

DDS

Bildungspolitik und pädagogische Praxis Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

2019

#### Vorschau

#### Themenschwerpunkt: Neue Herausforderungen und Perspektiven der Lehrkräftequalifizierung

Eine Lehr-Lern-Kultur mit neuen Feedback- und Prüfungsformaten stellt neue Herausforderungen an Lehrkräfte. Das bedeutet auch, dass angehende Lehrkräfte nicht mehr die Praxis vorfinden, die sie aus der eigenen Schulzeit kennen - und damit gegebenenfalls auch vor für sie unerwarteten Herausforderungen stehen. In der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung haben sich in vielen Bundesländern verlängerte Praxisphasen durchgesetzt - nicht zuletzt in der Hoffnung, dass im Praxissemester eine Berufswahlüberprüfung stattfindet und sich Berufswahlsicherheit herausbildet. Inwiefern diese Hoffnung berechtigt ist und welche Bedeutung hierbei einer multiperspektivischen oder auch multiparadigmatischen Lehrkräftebildung zukommen kann, wird bezogen auf die Qualitätsoffensive Lehrerbildung diskutiert.

Heft 2/2019 der DDS erscheint im Mai 2019.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

DDS - Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis https://doi.org/10.31244/dds.2019.01 111. Jahrgang 2019 / Heft 1

#### **CONTENTS**

# **EDITORIAL** Martin Heinrich & Isabell van Ackeren **UNIVERSITY SCHOOLS** Eva Matthes University Training Schools in German States - Historical Case Studies......8 Chris Brown REPORTS TO THE FOCUS TOPIC Marlies Krainz-Dürr From Training Schools to Research Schools Frank C. Worrell The California College Preparatory Academy: An Enduring School-University Partnership.......44 Monika Palowski, Johanna Gold & Gabriele Klewin Collaborative Action Research instead of External Inquiry: The Bielefeld Experimental Schools and Their Research Departments......56 Kersten Reich

Barbara Asbrand & Carmen Bietz Cooperation of University and Laboratory School:	70
Learning about School Improvement from Evaluating School Projects	78
Alexander Kauertz, Stefanie Würtz & Regina Schleicher	
From the Cooperation of Institutions to a Common Project	
The Gain from the Project CampusSchule for Research, Schools,	
and Teacher Education	91
DISCUSSION	
Isabell van Ackeren, Stefan Aufenanger, Birgit Eickelmann, Steffen Friedrich,	
Rudolf Kammerl, Julia Knopf, Kerstin Mayrberger, Heike Scheika,	
Katharina Scheiter & Mandy Schiefner-Rohs	
Digitization in Teacher Education	
Challenges, Development Areas, and Funding Objectives	103

Die Deutsche Schule Zeitschrift für Erziehungswissenschaft DDS

Bildungspolitik und pädagogische Praxis Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

2019

#### **Preview**

#### **New Challenges and Perspectives of Teacher Qualification**

A teaching and learning culture with new formats of feedback and assessment implies new challenges for teachers. This does not only mean that future teachers will not find the kind of practice, which they know from their own school days - and that they thus will probably face unexpected challenges. For the first phase of teacher education, prolonged practice phases have prevailed in many Federal States, last but not least in the hope that the career choice may be reviewed and the career decision may become more certain. The focus topic will discuss whether this hope is justified and to what extent a multi-perspective and multi-paradigmatic teacher education will gain in importance.

Issue 2/2019 will be out in May 2019.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

#### **EDITORIAL**

# **Editorial zum Schwerpunktthema:** Universitätsschulen

## Editorial to the Focus Topic: **University Schools**

Die bildungspolitisch in vielen Bundesländern deutlich gestärkte Praxisorientierung, z.B. durch die Einführung von Praxissemestern und verlängerten Praxisphasen in der Lehrerbildung, führt zu einer systematischeren Vernetzung von lehrerbildenden Hochschulen mit Schulen. Damit sind zuweilen nicht nur die intensivierte Kooperation im Rahmen von Praktika oder insgesamt der Ausbau der kooperativen Praxisphasen in der Lehrerbildung, sondern auch eine dezidierte Forschungsabsicht der Universitäten verbunden.

Im Vergleich zeigt sich, dass die Kooperationskonzepte sich nicht nur durch unterschiedliche Grade der Institutionalisierung auszeichnen, sondern auch Akzentsetzungen aufweisen, die einerseits in Richtung einer stärkeren Forschungsorientierung und andererseits einer starken Ausbildungsorientierung gehen. Hiermit setzt in Deutschland eine Ausdifferenzierung der institutionalisierten Kooperationsformen von Universitäten und Schulen ein, die im Heft im Hinblick auf "Universitätsschulen" als Kooperationsprojekte mit besonders hohem Institutionalisierungsgrad dargestellt wird.

Die an den jeweiligen Universitätsschulen fällige Strukturentscheidung für das Konzept der Ausbildungs- und/oder Forschungsschule lässt sich auch schon in der Geschichte der Kooperation von Schulen und Universitäten nachzeichnen. Ausgehend von einer bildungshistorischen Perspektivierung des Phänomens werden zum Vergleich, zum Abgleich und zur Horizonterweiterung sowohl internationale Beispiele aus den USA, England und Österreich als auch traditionsreiche und neu entstehende innovative Kooperationsformen aus Deutschland dargestellt.

In dem den Schwerpunkt aus historischer Perspektive einleitenden Beitrag zeigt Eva Matthes, dass das Phänomen der Universitätsschule eine bedeutsame Tradition hat, wie die Autorin anhand von mehreren Beispielen aus der Geschichte der Schulforschung bzw. universitären Lehrerbildung zeigt. Der Beitrag lässt erkennen, welche Alternativen es neben derzeit aktuellen, im Heft dokumentierten Konzepten gegeben hat und welche der damaligen pädagogisch-systematischen Erwägungen auch heute noch bedenkenswert sind. Als das wahrscheinlich prominenteste Beispiel innerhalb Deutschlands mag hier die Jena-Plan-Schule von Peter Petersen gelten, die zunächst als Übungsschule, später als Universitätsschule bis zum Jahr 1950 existierte.

In Deutschland blieben institutionalisierte Kooperationen von Universität und Schule jedoch lange Zeit die Ausnahme, ganz anders als in anderen Bildungssystemen, wo universitäre Praxisschulen bzw. sogenannte Campus-Schulen vielfach über eine lange Tradition verfügen, dabei allerdings nicht immer kontinuierliche Entwicklungslinien aufweisen.

So wirft der zweite Schwerpunktbeitrag einen Blick nach England. Chris Brown reflektiert die grundsätzlichen Herausforderungen und Möglichkeiten von "school/ university partnerships" zwischen "research" und "development" und arbeitet relevante Bedingungen gelingender Kooperationen heraus, etwa im Hinblick auf geteilte Ziele der beteiligten Akteure, die Rolle der Kooperationskultur und die Relevanz strategisch denkender Führungspersonen. Auch die Bedeutung eines "third space" für mehr kreative Arbeitsweisen jenseits der jeweiligen Institutionslogiken und Organisationskulturen wird thematisiert.

In Österreich gehören sogenannte "Übungshauptschulen" seit langem sogar zum festen Bestandteil der akademischen Lehrkräfteausbildung, wie Marlies Krainz-Dürr in ihrem Beitrag zeigt. Bemerkenswert ist hier, dass die Übungsschulen sich zunehmend auch dem Forschungs- und Entwicklungsparadigma annähern.

In den USA gibt es ebenfalls eine lange Tradition sogenannter "university-affiliated schools", wie Frank C. Worrell von der University of California, Berkeley, nachzeichnet. Vom 18. Jahrhundert bis heute gab es drei Wellen einer entsprechenden Bewegung, die von unterschiedlichen Motiven und Zielen geprägt waren. Die UC Berkeley kann ebenfalls auf eine lange institutionalisierte Kooperation mit einer Schule zurückblicken. Worrell zeichnet in seinem Beitrag die Entstehungsgeschichte und die Rolle etablierter Strukturen und klarer Verantwortlichkeiten für eine dauerhafte und nachhaltige Kooperation nach. Dabei nimmt er auch die aus US-amerikanischer Perspektive wichtige Frage der Rolle von Stiftungen und externer Finanzierung in den Blick.

Als noch aus der letzten großen Reformphase in Deutschland existierende Institutionen erproben die bereits 1974 am Universitätsstandort Bielefeld gegründeten Versuchsschulen des Landes Nordrhein-Westfalen - "Laborschule" und "Oberstufen-Kolleg" - mit ihrem Lehrerforschermodell exemplarische Formen des Zusammenspiels von Forschung und Entwicklung. So existieren, wie Monika Palowski, Johanna Gold und Gabriele Klewin zeigen, an den Bielefelder Versuchsschulen ein staatlicher Versuchsauftrag mit langer Tradition und einem fest verankerten Selbstverständnis der Lehrenden als Forschende sowie eine kontinuierliche Kooperation mit Wissenschaftler\*innen, deren Arbeitsschwerpunkt die gemeinsame Forschung und Entwicklung im Sinne der Schul- und Unterrichtsentwicklung von Reformschulen ist.

Demgegenüber verweist Kersten Reich auf eine anderweitige Akzentsetzung, wenn die forschungsorientierte Verbesserung der Lehrer(aus)bildung im Mittelpunkt steht, für die die Inklusive Universitätsschule Köln (IUS Köln) mit dem Konzept einer universitären Praxisschule zeichnet.

Zwar existieren auch in Hessen Versuchsschulen des Landes, am prominentesten hier wohl die Helene-Lange-Schule Wiesbaden, deren wissenschaftliche Begleitung und Erforschung durch die Universität aber nicht vergleichbar fest institutionalisiert ist wie an der Universität Bielefeld oder der Universität Köln und immer wieder neu ausgehandelt werden muss, wie Barbara Asbrand und Carmen Bietz in ihrem Beitrag zeigen.

Insgesamt zeichnen sich für das zunehmend praxisorientierter angelegte und stetig weniger vom Schisma der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung geprägte Lehramtsstudium hierzulande Veränderungen ab. Mit dem Blick ins Ausland und auf internationale Konzepte der Lehrerausbildung werden zunehmend praxisorientierte alternative Kooperationen von Universitäten und Schulen diskutiert. Aber auch (Ausbildungs-)Konzepte mit einer dezidierten Forschungsabsicht der Universitäten im Sinne einer forschungsorientierten Kooperation sind zu finden, wie sich dies im abschließenden Beitrag zum Themenschwerpunkt exemplarisch an den Kooperationsschulen der Universität Koblenz-Landau ablesen lässt, die Alexander Kauertz, Stefanie Würtz und Regina Schleicher in den Blick nehmen.

Martin Heinrich & Isabell van Ackeren

https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.01

## UNIVERSITÄTSSCHULEN

DDS - Die Deutsche Schule 111. Jahrgang 2019, Heft 1, S. 8-21 https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.02 © 2019 Waxmann

Eva Matthes

# Universitätsschulen in deutschen Staaten historische Fallbeispiele

#### Zusammenfassung

Die höhere Lehrerbildung war im 19. Jahrhundert als "Philologen"-Ausbildung konzipiert. Der Pädagogik wurde die Wissenschaftlichkeit abgesprochen, und die pädagogische Praxis sollte in klarer Trennung von der Universität gelernt werden. Herbart und die Herbartianer stellten sich gegen diese Auffassung und gründeten pädagogische Universitätsseminare mit angeschlossenen Übungsschulen. Diese sollten der theoriegeleiteten Ausbildung der Lehramtsstudierenden und der Weiterentwicklung der pädagogischen Wissenschaft dienen. Petersen modifizierte in den 1920er-Jahren den Charakter der Jenenser Universitätsübungsschule hin zur "Pädagogischen Tatsachenforschung". Schlüsselwörter: Pädagogisches Seminar, Theorie und Praxis, pädagogische Wissenschaft, höhere Lehrerbildung, Herbart und Herbartianer, Universitätsübungsschule, Peter Petersen, Versuchsschule, Pädagogische Tatsachenforschung

## **University Training Schools in German States – Historical Case Studies**

#### Summary

In the 19th century, the education of secondary school teachers [höhere Lehrerbildung] in Germany was conceptualized as education of "philologists." Pedagogy was denied a scientific basis, and the pedagogical practice was to be learnt clearly separated from the university. Herbart and the Herbartians opposed this view and founded pedagogical university seminars with affiliated training schools. These should serve both the theory-driven education of teacher students and the advancement of the pedagogical science. In the 1920s, Petersen modified the character of the training school at the University of Jena towards the so-called "Pedagogical Documentary Research" ["Pädagogische Tatsachenforschung"].

Keywords: pedagogical seminar, theory and practice, pedagogical science, secondary teacher education, Herbart and Herbartians, university training school, Peter Petersen, experimental school, "Pedagogical Documentary Research" [Pädagogische Tatsachenforschung]

#### 1. **Einleitung**

Als erstes sind zentrale Begriffsklärungen nötig, die sich aus der Geschichte der Lehrerbildung ergeben. In den folgenden Fallbeispielen taucht der Begriff der Universitäts(übungs)schule (fast) immer im Zusammenhang mit dem des "Pädagogischen Seminars", manchmal - etwa bei dem Herbartianer Ziller - mit dem des "Akademischen Pädagogischen Seminars" auf. Letzteres verlangt nach einer notwendigen begrifflichen Abgrenzung. Wenn im Folgenden von "Pädagogischen Seminaren" gesprochen wird, sind nicht die Lehrerseminare für die - bis in das 20. Jahrhundert hinein – nicht-akademische Volksschullehrerbildung gemeint, die durchaus auch mit Übungsschulen verbunden waren, aber eben keinerlei Bezüge zu den Universitäten aufwiesen. Die beiden Lehrergruppen - Volksschullehrer\*innen und Lehrer\*innen höherer Schulen – existierten im 19. Jahrhundert strikt getrennt und in klarer Abgrenzung voneinander.

Die Pädagogischen Seminare mit Universitätsübungsschulen sind im 19. Jahrhundert im Kontext der Bemühungen um eine pädagogische Ausbildung der angehenden höheren Lehrer als von den Theologen losgelöster eigenständiger Lehrerstand und um die universitäre Verankerung einer eigenständigen pädagogischen Wissenschaft als Berufswissenschaft jener - in Auseinandersetzung mit der im Examen pro facultate docendi (Preußen 1810) festgeschriebenen Dominanz der Philologie bzw. der Fachwissenschaften - zu sehen. Sie sind wiederum klar abzugrenzen von einigen im 18. und 19. Jahrhundert bestehenden "Gymnasial-Seminaren", die von den Universitäten getrennt existierten und an denen angehende höhere Lehrer ihre praktischmethodische Ausbildung während der Zeit ihres universitären Studiums - das ist der Unterschied zum Studienseminar des Referendariats - erfahren sollten. 1826 führte Preußen nach Abschluss des universitären Studiums ein pädagogisches Probejahr unter Aufsicht des Schuldirektors ohne Prüfung ein, das vielfacher Kritik ausgesetzt war. 1890 wurde die zweite Ausbildungsphase eine feste Institution in Preußen, die zwei Jahre dauerte (erstes Jahr: "Seminarjahr", zweites Jahr: "Probejahr"). Ausbilder waren hierfür ausgewählte Mitglieder des Lehrerkollegiums. In den anderen deutschen Ländern liefen die Entwicklungen strukturell ähnlich (vgl. Tenorth, 1987; Titze, 1991; Matthes, 2000).

Universitätsschulen waren im deutschsprachigen Raum somit die absoluten Ausnahmen. Das Fach Pädagogik hatte sich in dieser Zeit noch nicht an den Universitäten etablieren können. Herbart und vor allem die Herbartianer kämpften für beides -

und waren hierbei mit großem Misstrauen ihrer Professorenkollegen konfrontiert (vgl. Prondczynski, 1998).

Bei der Skizzierung der einzelnen Universitätsschulen wird die zentrale Fragestellung dieses Beitrags sein, ob sie entweder eine stärkere Forschungsorientierung oder eine stärkere Ausbildungsorientierung aufweisen oder ob sich die Orientierungen gegebenenfalls miteinander verschränken. Am Ende des Beitrags wird hierzu ein erstes Resümee gezogen.1

#### 2. Universitätsübungsschulen Herbarts und der Herbartianer

#### 2.1 Gemeinsame Grundanliegen

Entscheidend für die Forderung Herbarts und der Herbartianer nach Einführung von Universitätsübungsschulen sind zentral drei Aspekte:

- a) ihr Verständnis der Pädagogik als zentrale wissenschaftliche Grundlage des Lehrerberufs, nicht zuletzt auch des Berufs der höheren Lehrer; in diesem Kontext forderten sie die Etablierung eines eigenständigen höheren Lehrerstandes mit einem professionelle Identität stiftenden pädagogisch-didaktischen Reflexionswissen, grundgelegt von an den Universitäten einzurichtenden Professuren für Pädagogik;
- b) ihre spezifische Thematisierung des Erfahrungsbegriffs: Erfahrung könne dann für eine professionelle pädagogische Praxis fruchtbar werden, wenn sie an Theorie angebunden werde, sich mit theoretischem Wissen verknüpfe; ansonsten erstarre sie zur Routine:
- c) der Glaube an die Güte des eigenen pädagogisch-didaktischen Systems, das der Freiheit der praktischen Erprobung und Umsetzung sowie der Verbreitung durch die Absolventen der Übungsschulen bedürfe. Dem letzten Punkt ist die Vorstellung inhärent, dass sich die Theorie an der Praxis zu bewähren habe und tendenziell auch Modifikationen/Weiterentwicklungen des pädagogisch-didaktischen Systems durch Anregungen aus der Praxis erfolgen können; die zentralen Grundlagen des pädagogisch-didaktischen Systems - z.B. das Prinzip des "erziehenden Unterrichts" - bleiben davon allerdings unberührt (vgl. Matthes, 2015); das Wissenschaftsverständnis Herbarts und der Herbartianer ist im Kern deduktiv (vgl. Matthes, 2015; Coriand, 2003; Wittenbruch, 1972).

Trotz grundlegender Übereinstimmungen zeigen sich in den einzelnen Konzeptionen und Ausgestaltungen doch auch klare Unterschiede. Diese sollen im Folgenden durch Einzelfallbeschreibungen deutlich gemacht werden.

Dieser Beitrag kann nur eine erste Hinführung zum Thema sein. Die Geschichte der Universitätsschulen in Theorie und Praxis muss erst noch geschrieben werden.

#### 2.2 Konkretisierungen

#### 2.2.1 Johann Friedrich Herbarts pädagogisches Seminar

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) wollte Hörern seiner pädagogischen Vorlesung an der Universität Königsberg die Möglichkeit eröffnen, die von ihm vorgetragenen Theorien in der Praxis zu überprüfen. Er wollte damit ihr pädagogisches Selbstverständnis stärken und die Professionalisierung angehender Lehrkräfte, auch für höhere Schulen, vorantreiben. Rein philologisch/fachwissenschaftlich ausgebildete Lehrkräfte hielt Herbart für absolut unzureichend, um einen erziehenden Unterricht auf hohem Niveau umzusetzen (vgl. Herbart, 1909a, S. 79). Das bestehende Schulsystem erschien ihm pädagogisch minderwertig, in besonderem Maße auf der Mittelstufe, deren Schüler besonderes pädagogisches Geschick erforderten (vgl. S. 79 f.).

Herbart bat den Kurator seiner Universität 1815 um die Erweiterung seines seit 1810 bestehenden didaktischen Instituts, das Hörern von ihm die Möglichkeit bot, ausgewählte Lehrstunden, die sie in ihrer Funktion als Hauslehrer mit ihren Schülern durchführten, an der Universität, vor Herbart und Kommilitonen, vorzuführen. Herbart kommentierte diese "Vorführung" in einem anschließenden Vier-Augen-Gespräch (vgl. S. 31). Er hielt dieses didaktische Institut allerdings nicht für ausreichend; die ihm zentral erscheinende Verbindung von Unterricht und Erziehung - prägend waren für ihn seine Hauslehrererfahrungen gewesen - war in diesem didaktischen Institut wie auch in den überkommenen Schulen seines Erachtens nicht umsetzbar. Er beantragte deshalb die Einrichtung eines – von ihm geleiteten – pädagogischen Instituts/Seminars - er nannte es auch "Pädagogium" (S. 80) -, das als eine Art kleine, familienähnliche Internatsschule konzipiert war. Es sollte Jungen im Alter von 9 bis 15 Jahren aufnehmen, maximal 20. "Das Pädagogium darf nicht zu groß seyn. Sonst würde es gehen wie in großen Schulen, wo das Schwungrad die Beweger mit sich fort reißt, so daß Routine entsteht anstatt der Erfahrung" (ebd.). Wohlhabende Eltern, die einen großen Teil der anfallenden Kosten übernehmen könnten, sollten Knaben auf dieses Pädagogium schicken; der Staat hätte "für ein paar feste Lehrer zu sorgen, welche letztere jedoch niemals anders, als auf den Vorschlag des Directors auszusetzen wären, weil derselbe sonst unmöglich für die nöthige Einheit stehen könnte" (ebd.). Bis zu zwei Drittel der Unterrichtsstunden wären von den Studenten zu übernehmen, die mit den Knaben zusammenlebten und sie deshalb genau kennten, was ihrem Unterricht eine gute Basis gebe (S. 81). "Der Zweck, sie dadurch im Lehren zu üben, fällt in die Augen" (ebd.). Das "Pädagogische Seminar" wurde verwirklicht; in einem Entwurf zu einem Reglement aus dem Jahr 1820 heißt es im § 1: "Das pädagogische Seminar ist eine Anstalt für Studirende, worin sie die wichtigsten und schwersten Theile der Erziehungskunst durch Anschauung und eigene Übung sollen kennen lernen" (1909b, S. 63). In einem Bericht über das pädagogische Seminar von Ostern 1821 bis Ostern 1823 zieht Herbart eine insgesamt positive Bilanz:

"Daß meine pädagogischen Vorlesungen in den letzten Jahren über Erwartung<sup>2</sup> zahlreich besucht wurden, kann ich nur der Aufmerksamkeit und dem guten Glauben zuschreiben, welchen [sic!] das Seminar bewirkte. Die wöchentlichen Versammlungen Sonnabends, wo während anderthalb Stunden bald von diesem bald von jenem Lehrer Proben des Unterrichts gegeben werden, sind fortdauernd im Gange" (1909a, S. 199).

Eindeutig ist bei Herbart die Vorstellung, dass sein eigenes pädagogisch-didaktisches System erprobt werden sollte - allerdings nicht in enger Anleitung: "Meine Seminaristen bekommen von mir fast gar keine directen Vorschriften; sie haben Pädagogik gehört, und wissen also was ich will" (S. 200).

Ein zentraler Punkt für ihn ist der theoriebezogene Austausch über die praktischen Erfahrungen. In seinem ersten Entwurf zur Anlage eines Pädagogischen Seminars aus dem Jahr 1809 formuliert Herbart:

"Als ein vorzüglich wichtiges Resultat der ganzen Einrichtung wäre die Summe von Beobachtungen anzusehen, welche hier regelmäßiger als sonst gesammelt und verständiger als sonst aufgefaßt, gedeutet und auf die allgemeine Theorie zu deren Ergänzung bezogen werden würden. Es wäre daher ein Hauptgeschäft der Erzieher [der Studenten; E.M.], von Zeit zu Zeit praktisch-pädagogische Aufsätze zu entwerfen, in welchen sie der Theorie von Seiten der Erfahrung entgegenkämen" (S. 24 f.).

Mit der Rückkehr Herbarts nach Göttingen im Jahr 1833 endete das pädagogische Seminar in Königsberg.

## 2.2.2 Heinrich Gustav Brzoskas Konzeption eines pädagogischen Seminars mit Übungsschulen

Herbarts Schüler Heinrich Gustav Brzoska (1807-1839), der Herbarts erster Assistent an seinem pädagogischen Seminar an der Universität Königsberg gewesen war, bemühte sich als Privatdozent und später außerordentlicher Professor für Philosophie an der Universität Jena um die Einrichtung eines pädagogischen Seminars mit unter der Leitung des Seminardirektors angeschlossenen Schulen - ein sehr weitgehender, anspruchsvoller Plan. Auch wenn es bei der Konzeption blieb, ist diese, dargelegt in der 1836 erschienenen Schrift Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf

<sup>2</sup> Der Besuch der pädagogischen Vorlesung war freiwillig. Pädagogik war kein Bestandteil der universitären höheren Lehramtsausbildung; die angehenden höheren Lehrer mussten auch kein pädagogisches Examen absolvieren (vgl. Herbart, 1909a, S. 199).

der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung<sup>3</sup>, so grundlegend, dass hier kurz darauf eingegangen werden soll. Das pädagogische Seminar soll nach Brzoska der Ort sein, an dem diejenigen, die später in pädagogischen Kontexten tätig sein werden, sich intensiv, in enger Verzahnung von Theorie und Praxis, mit pädagogischen Fragestellungen beschäftigen. Es gehe hierbei nicht um Methodenausbildung oder das Erlernen von Techniken; vielmehr müsse das pädagogische Seminar eine Anstalt sein, "in welcher junge Männer, die sich dem Erziehungsgeschäft widmen wollen, unter der Leitung eines hinlänglich dazu geeigneten Mannes theoretisch und praktisch nicht nur lernend, sondern selbständig forschend und vielseitig sich übend", sich auf ihren Beruf vorbereiten könnten (1836, S. 188f.; Hervorh. i.O.). Der Gedanke des forschenden Lernens in der Lehramtsausbildung ist hiermit grundgelegt. Das Studium am pädagogischen Seminar solle so eingerichtet werden, dass "das freie Selbstforschen so viel als möglich begünstigt wird und daß sie [die Studenten; E.M.] alles durch Bearbeitung in individueller Weise zu ihrem wahren Eigentume machen können"; neben einer "umfassenden theoretischen Bildung" sollen sie eine "vollkommen hinreichende Veranlassung und Gelegenheit zu pädagogischen Beobachtungen und zu praktischen Übungen" erhalten (S. 317).

#### 2.2.3 Karl Volkmar Stoys pädagogisches Universitäts-Seminar mit Übungsschule

Karl Volkmar Stoy (1815-1885), auch noch unmittelbarer Schüler Herbarts, kam 1843 an die Universität Jena. Er strebte ebenfalls danach, ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule einzurichten, und war damit - nicht zuletzt dank der Vorarbeiten Brzoskas und bescheidenerer Vorstellungen bezüglich der Schule - erfolgreich. 1844 konnten Übungsklassen eröffnet werden; zugestanden wurden ihm seitens der Stadt Jena zunächst eine Oberklasse, die von 30 Mädchen besucht wurde, und eine Unterklasse mit 33 Schülerinnen der Frei- bzw. Armenschule - die Zusammensetzung der Schülerschaft war somit eine deutlich andere als die des Herbartschen Pädagogiums. 1848 übergab die Stadt Jena Stoy die gesamte dreiklassige zweite Knabenschule als Übungsschule. Nach einer Unterbrechung durch den Weggang Stoys nach Heidelberg von 1866 bis 1874 konnte er ab 1876 die gesamte koedukative Volks- und Armenschule Jenas übernehmen, die in fünf Klassen 181 Kinder, darunter 50 Mädchen, zählte. Unterricht und umfangreiches Schulleben wurden verantwortet von einem Oberlehrer, drei Klassenlehrern und 28 Seminaristen; die Oberaufsicht hatte Stoy als Direktor, der allerdings der Stadt, da es sich ja um eine städtische Schule handelte, rechenschaftspflichtig war (vgl. Coriand, 2000, S. 123 ff.).

<sup>3</sup> Wilhelm Rein maß dieser Schrift für die Entstehung von pädagogischen Universitäts-Seminaren mit Übungsschulen eine solch große theoretische Bedeutung und praktische Wirksamkeit bei, dass er sie 1887 mit einem ausführlichen Vorwort erneut auflegte.

Als zentrale Begründung für die Tätigkeit der angehenden Lehrer in der einem pädagogischen Seminar angeschlossenen Übungsschule führt er aus:

"Da die Aneignung einer durch die Einsicht geregelten Praxis nur allmälig durch eine zusammenhängende Reihe von wohl vorbereiteten und wohl verarbeiteten Erfahrungen bewirkt werden kann, so muß den künftigen Lehrern Gelegenheit zur Ertheilung nicht etwa von bloßen Probelektionen, sondern von zusammenhängendem Unterrichte und zum Umgange mit Schülern gegeben werden" (1876, S. 184; Hervorh. i. O.).

Entscheidend ist hierbei, dass die Erfahrungen durch pädagogische Theorie, den Aufbau eines "pädagogischen Gedankenkreises" (Stoy, 1869, S. 43), vorbereitet und somit - sozusagen theorieaffin - verarbeitet werden können. Auch Stoy versteht hierbei wie Herbart – p\u00e4dagogische Theorie nicht als Rezeptologie. Als entscheidend sieht er die Ausbildung einer pädagogischen Grundhaltung auf der Basis der Herbartschen Pädagogik (in der Auslegung Stoys) an. Allerdings klingen einige Ausführungen von ihm doch recht dogmatisch:

"Letztes Ziel der pädagogischen Bildung im Seminar ist möglichste Fertigkeit und Sicherheit in der Handhabung der pädagogischen Gesetze und in Beobachtung der im einzelnen Falle nöthigen pädagogischen Rücksichten" (ebd.),

wobei der geforderte Bezug auf die "Handhabung der pädagogischen Gesetze" jedoch durch die als notwendig erachtete individuelle Konkretisierung derselben wieder relativiert wird. Auffällig ist allerdings, dass für Stoy die "pädagogischen Gesetze" bereits klar feststehende, nicht mehr zu verändernde zu sein scheinen; deshalb findet sich auch bei ihm nicht der Gedanke der Anreicherung/Modifikation der wissenschaftlichen Theorie durch die praktischen Erfahrungen an der Übungsschule.

Die Seminaristen sollen die Übungsschule dazu nutzen, die Theorie anzuwenden, um dabei zu lernen, "sich selbst [zu] regieren in dem Verkehr mit den Schülern" (Stoy, 1884; zit. in: Bliedner, 1886, S. 328).

Die Vorgehensweise für die Seminaristen an der Übungsschule war folgende: Sie erhielten durch den Direktor Anleitung zum Unterricht in einer Klasse, sie arbeiteten ein Programm ihres Unterrichts aus und legten dasselbe dem Direktor zur Beurteilung vor; beim Unterricht der Seminaristen waren der Direktor und andere Seminaristen anwesend, es wurde Protokoll geführt (vgl. ebd.). "Später werden die Leistungen der jungen Lehrer in besonderen Konferenzen sorgfältig und gründlich beurteilt nach den Gesetzen der Theorie durch die Zuhörer und den Direktor" (ebd.). Dies verlief folgendermaßen: Zuerst kam der Seminarist, auch "Praktikant" genannt, der die Stunde gehalten hatte, zu Wort, um seine schriftliche Selbstkritik zu verlesen. Nach ihm trug ein vor der Übungsstunde benannter "Recensent" die ebenfalls schriftlich vorbereitete Kritik vor. Dann erfolgte eine Diskussion, an der sich alle Hospitanten beteiligen konnten. Das Schlusswort kam dem Seminardirektor - Stoy - zu. Auch das "Criticum" (Bliedner, 1886, S. 176) wurde sehr genau protokolliert.<sup>4</sup> Darüber hinaus fanden regelmäßig Schulkonferenzen, "Scholastiken", statt, in denen Erziehungsfragen und die individuelle Entwicklung einzelner Schüler\*innen gemeinsam besprochen wurden (ebd., S. 177 f.).

"Auf diese Weise lernt jeder Seminarist andere beurteilen, aber auch sich selbst, und so verwandelt er die Theorie in succum und sanguinem [so geht diese ihm "in Fleisch und Blut" über; E. M.]" (Stoy, 1884; zit. in: Bliedner, 1886, S. 328 f.).

Wichtig ist für Stoy, dass die Unterrichtsbeobachtungen der Praktikanten nicht willkürlich erfolgen; er plädiert vielmehr für eine "auf der Unterlage sorgfältiger Vorbereitungen und durch planmässige Reflexionen wohlgeleitete [] Beobachtung" (Stoy, 1878, S. 421).

### 2.3 Wilhelm Reins pädagogisches Universitäts-Seminar mit Übungsschule

Wilhelm Rein (1847-1929), Schüler Stoys und Zillers, wurde nach Stoys Tod 1885 sein Nachfolger an der Universität Jena, und mit der Übernahme seiner Professur bemühte er sich - in Abgrenzung von der Übungsschule Stoys - um die Einrichtung einer von der Stadt Jena unabhängigen Übungsschule, die der Universität angegliedert wurde, was ihm auch gelang. 1886/87 eröffnete er sein pädagogisches Universitätsseminar mit Übungsschule. Diese umfasste nur drei Klassen mit je maximal 20 Kindern, und zwar beginnend mit dem ersten, dritten und fünften Schuljahr; obwohl die Schule immer nur drei Klassen führte, war sie eine achtklassige Schule, d.h., jedes Kind konnte hier seine Schulzeit beenden.

Die Aufgabe des pädagogischen Universitätsseminars mit Übungsschule bestimmt Rein als eine doppelte: "Einerseits will es der Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft, andererseits der theoretischen und praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Erzieher dienen" (Rein, 1911, S. 315)<sup>5</sup>. Beachtenswert ist, dass

<sup>4</sup> Als Beispiel für ein Kritikum, eine Selbstkritik und eine Rezension siehe etwa Bliedner, 1886, S. 306 ff.

<sup>5</sup> Die Formulierung ist (ohne entsprechenden Verweis) nahezu identisch mit der Tuiskon Zillers (1817-1882), der ja ebenfalls ein pädagogisches Universitätsseminar mit Übungsschule an seiner Wirkungsstätte, der Universität Leipzig, eingerichtet hatte; interessant sind allerdings die kleinen Unterschiede: Bei Ziller heißt es: "Das akademisch-pädagogische Seminar hat einerseits der Fortentwickelung der pädagogischen Wissenschaft, andererseits der praktischen Ausbildung wissenschaftlich strebsamer Lehrer zu dienen" (Bergner, 1886, S. 1; Hervorh. i.O.). Rein betont wie Ziller die von Stoy deutlich weniger als notwendig angesehene Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft durch Seminar und Übungsschule und nennt darüber hinaus neben der praktischen auch die pädagogisch-theoretische Ausbildung der angehenden Erzieher; indem er zudem von "Erziehern" spricht, macht er seinen volks-

er "die Fortentwicklung der pädagogischen Wissenschaft" an erster Stelle nennt und im selben Text auch davon spricht, "die heranwachsende Generation der Erzieher in die wissenschaftliche Werkstätte einzuführen" (ebd.). Er hebt die unverzichtbare Verbindung zwischen Theorie und Praxis hervor. Auch für ihn ist die Herbartsche Pädagogik grundlegend, die jedoch nicht sklavisch nachgeahmt werden solle, sondern vielmehr der Fortentwicklung bedürfe (vgl. Rein, 1888, S. 6f.). Er betont die hierfür hilfreiche Freiheit der universitätseigenen Übungsschule, denn diese könne "ungehindert mancherlei Versuche anstellen, selbstverständlich nicht plan- und zwecklos, sondern solche, die durch theoretische Überlegungen gut vorbereitet sind: z.B. Änderungen im Lehrplan, Einführung neuer Lehrmittel, Prüfung neuer Lehrbücher, psychologische und physiologische Untersuchungen, neue Verfahrungsweisen der allgemeinen und speziellen Methodik usw." (Rein, 1911, S. 318). In der Theorie Verankertes und in der praktischen Erfahrung Bewährtes könnte dann auch in den Staatsschulen übernommen werden (vgl. ebd.).

Der Aufbau des pädagogischen Seminars mit Übungsschule war ganz ähnlich wie bei Stoy: Es gab das "Theoretikum" mit der theoriegeleiteten Diskussion pädagogisch-didaktischer und methodologischer Fragestellungen, das "Praktikum", die Probelektion in Gegenwart des Direktors und aller Seminarmitglieder, mit der von Stoy bereits bekannten nachfolgenden Selbstbeurteilung, und die während der Stunde angefertigte Rezension. Hervorzuheben ist, dass für die Stunde ein "Frageprotokollant" bestimmt wurde, der "während des Praktikums über die Anzahl der an die einzelnen Schüler gerichteten und richtig, falsch oder gar nicht beantworteten Fragen, sowie der von den Schülern gegebenen Zusammenfassungen ein Verzeichnis anzulegen" hatte (S. 322) - hier kann man Anfänge eines forschenden Lernens schon klar erkennen. In der wöchentlich einmal stattfindenden "Konferenz" wurden allgemeine Schulangelegenheiten und besonders das wöchentliche Praktikum besprochen (vgl. hierzu insgesamt S. 321 f.).6

#### 3. Peter Petersens Erziehungswissenschaftliche Anstalt und die Jena-Plan-Schule als Universitätsschule

Peter Petersen (1884-1952), der 1923 auf die ordentliche Professur für Pädagogik der Universität Jena berufen wurde, inszenierte einen Bruch, einen absoluten Neuanfang gegenüber dem Pädagogischen Seminar und der Übungsschule Wilhelm Reins.

erzieherischen Anspruch deutlich; das pädagogische Seminar mit Übungsschule soll allen Erziehern unterschiedlichster Schulen und pädagogischer Einrichtungen zur Verfügung stehen (vgl. Rein, 1911, S. 317).

<sup>6</sup> Die Begrifflichkeiten Reins - Theoretikum, Praktikum und Konferenz - sind identisch mit denen Zillers (vgl. Bergner, 1886, S. 5f.).

Es ist hier nicht der Ort, ausführlich auf Petersens problematische Rolle in der NS-Zeit einzugehen; einen guten Überblick zum aktuellen Diskussionsstand bieten Fauser, John & Stutz, 2012 (v. a. Teil II: Die NS-Zeit).

Hierzu nur einige Hinweise: Er kritisierte die Reinsche Übungsschule sehr scharf als Lern- und Drillschule (vgl. Petersen & Wolff, 1925, S. 2). Die in dieser stattfindende Lehrerausbildung sah er als Handwerksausbildung an (vgl. ebd.). Rein und frühere Mitglieder seines Pädagogischen Seminars und der Übungsschule widersprachen nachdrücklich und empört dieser Darstellung, sowohl was die Gestaltung der Schule als auch was die theoretische und praktische Ausbildung der Praktikanten betraf.

"[...] mit besonderem Dank haben wir es allezeit empfunden, daß wir auch Mittel und Wege theoretisch und praktisch hatten prüfen lernen, dem in der Wirklichkeit der öffentlichen Schule Geltung und Eingang zu verschaffen, was wir als richtig erkannt hatten. Wer sich davon überzeugen will, lese die Seminarberichte und die zahlreichen Abhandlungen und Schriften der früheren Seminarmitglieder nach" (Rein, 1925, S. 11).

Petersen verlangte zunächst die Auflösung der Reinschen Übungsschule, als er Gegenwind erfuhr, deren Umwandlung, und betonte in diesem Kontext, dass die Übungsschule "als eine Stätte freier schulischer Versuche zu erhalten sei" (zit. nach John, 2012, S. 111). Am 14. Mai 1924 eröffnete Petersen seine "Erziehungswissenschaftliche Anstalt der Thüringischen Landesuniversität" mit der "freien Versuchsschule" (ebd., S. 113). Die Mitglieder der Erziehungswissenschaftlichen Anstalt waren Aspiranten für das Volksschul- wie für das höhere Lehramt sowie Lehrkräfte, die sich fortbilden und/oder promovieren wollten (vgl. ebd., S. 114). Die Versuchsschule zählte 1926 69 Kinder in drei geleiteten Gruppen (1.-3., 4.-6., 7./8. Schuljahr)<sup>8</sup> (vgl. ebd., S. 117f.). Sie war als "wissenschaftliche Versuchsschule" der Universität Jena angegliedert und dem Lehrstuhlinhaber für Pädagogik, also Petersen, unterstellt (vgl. ebd., S. 120). 1926 beantragte dieser beim Ministerium, den Namen "Universitäts-Übungsschule" in "Universitätsschule Jena" zu ändern. Hier wird wieder seine immense Abgrenzung von der Reinschen Übungsschule deutlich: Petersen betont, dass seine Schule keine bloße "Übungsschule zur Erlernung von Unterrichtstechniken und -methoden" mehr sei - das war die Übungsschule allerdings auch im Verständnis Reins und seiner Mitstreiter nicht; vielmehr verstanden sie sie durchaus als Übungsfeld für eine reformierte Erziehung -, dass jene vielmehr "der Forschung und der pädagogischen Anschauung für die Studierenden der Erziehungswissenschaft" diene (zit. n. John, 2012, S. 119; vgl. hierzu auch Döpp, 2003, S. 127 f.). Dem Antrag auf Namensänderung wurde zum 1. Juli 1926 stattgegeben, und Petersen beschreibt in

<sup>8</sup> Als Hintergrund ist hierfür wichtig, dass Thüringen als erstes Land in der Weimarer Republik die Lehrerbildung in seinem Lehrerbildungsgesetz vom 8. Juli 1922 neu regelte. Es schrieb nach einer Übergangszeit bis 1927 für alle Lehrkräfte öffentlicher Schulen Abitur, Universitätsstudium und "praktisch-pädagogische Schulung" vor und übertrug die Lehrerbildung der Landesuniversität Jena. Die bisherigen Volksschul-Lehrerseminare sollten bis 1927 abgebaut werden; bis zu diesem Zeitpunkt sollte also das Ziel der Akademisierung der Volksschullehrerausbildung erreicht sein (vgl. John, 2012, S. 99 f.). Allerdings eröffnete bereits 1928 ein "Pädagogisches Institut", das in Kooperation mit der Universität den Kern der Volksschullehrerausbildung ausmachte und in direkte Konkurrenz zur Erziehungswissenschaftlichen Anstalt Peter Petersens trat (vgl. Retter, 1996, S. 18).

einer Darstellung der verschiedenen Elemente der Lehrerbildung an der Universität Jena die Aufgabe der Universitätsschule folgendermaßen: Sie sei "freie Versuchsschule zur Durchführung und Erprobung neuer Methoden und Erziehungsprobleme aller Art, für jugendkundliche Untersuchungen". Deutlich kommt auch hier wieder seine Abgrenzung von der vorangegangenen Universitätsübungsschule zum Tragen, wenn er fortfährt:

"Nicht im Sinne der alten Übungsschule, die [in seiner Sichtweise; E.M.] mit Musterlektionen arbeitete und die Studenten hospitieren ließ, um die Muster aufzunehmen und zu lernen, es ebenso zu machen, sich auch einmal in dieser Schule zu erproben [...]" (Petersen, 1926, S. 53).

Seit Petersens Vorstellung seiner Reformschule auf der IV. Internationalen Konferenz des "Weltbundes für Erneuerung der Erziehung" in Locarno 1927 ging die Universitätsschule der Landesuniversität Thüringen als "Jena-Plan-Schule" in die Geschichte ein.9

Wenngleich der Bruch zwischen der Universitätsübungsschule Reins und der Universitätsschule Petersens nicht so groß war, wie er selbst suggerierte - sich generell viel mehr Kontinuitäten zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik/ "Neuer Erziehung" zeigen, als über einen langen Zeitraum in der pädagogischen Historiographie postuliert wurde -, so wurde die Universitätsschule doch in einem ganz anderen Ausmaß und vor allem in einer vorher nicht dagewesenen methodischen Ausdifferenzierung zu einem Ort der "Pädagogischen Tatsachenforschung". Im Zentrum standen genau angeleitete, schriftlich festgehaltene Beobachtungen, unterschieden nach "Einzelaufnahme", "Lehreraufnahme" und "Gesamtaufnahme"; diese wurden ebenfalls nach genauer Anleitung "deskriptiv", "phänomenologisch", "numerisch", "zeichnerisch", "statisch" und "dynamisch" sowie "kausal" ausgewertet (Müller-Petersen, 1951; vgl. auch Petersen & Petersen, 1965). Die Forschungsorientierung wurde also ganz klar ausgebaut (vgl. hierzu auch Kleinespel, 1998, S. 50-74).

Dass die Universitätsschule zunehmend ihre Ausbildungsfunktion für die Lehramtsstudierenden verlor, war allerdings nicht im Sinne Petersens, sondern der Einführung des "Pädagogischen Instituts" (vgl. Fußn. 8) zuzuschreiben. Die Universitätsschule wurde somit nur noch zur praktischen Übungsstätte für solche Studierende, die sich freiwillig dazu bereitfanden; das waren im Wesentlichen Petersens Doktoranden und einige wenige pädagogisch besonders interessierte Studierende (vgl. Retter, 1996, S. 18).

Zu ihrer weiteren Entwicklung vgl. die instruktiven Beiträge in Fauser et al. (2012).

#### 4. Schluss

Die Pädagogik als Wissenschaft konnte sich im Zuge der Pädagogischen Konferenz vom Mai 1917 in der Weimarer Republik endlich an den Universitäten etablieren; das vorherrschende Paradigma wurde die "geisteswissenschaftliche Pädagogik". Deren Repräsentanten lehnten - anders als etwa "experimentelle Pädagogen" eine Universitätsschule - die jene sich angesichts ihrer empirischen Abstinenz nur als "Übungsschule", als Ausbildungsstätte, denken konnten - mit Nachdruck ab. Ihre entscheidenden Argumente waren, dass die Einrichtung von Übungsschulen in Verbindung mit pädagogischen Seminaren zum einen der Pädagogik als (Geistes-) Wissenschaft sozusagen ihre wissenschaftliche Dignität und damit auch ihre Anerkennung unter den anderen, sich auf zweckfreie Wissenschaft fokussierenden Geisteswissenschaften der Philosophischen Fakultät raube und zum anderen den Studierenden suggeriere, dass die Pädagogik nicht eine Kulturhandlung, sondern eine Technik sei, die sie an der Universität in Verbindung mit einer Übungsschule erlernen könnten (vgl. etwa Spranger, 1925; Nohl, 1929; Matthes, 2009). 10 Damit war das weitgehende Ende der Universitätsschulen – Peter Petersens Einrichtung überlebte als Spezifikum der Jenenser Universität in der SBZ/DDR noch bis 1950 - zunächst einmal besiegelt.11

Für die Gegenwart ist aus den historischen Fallbeispielen m.E. der Schluss zu ziehen, dass es wenig Sinn macht, Ausbildungs- und Forschungsintention von Universitätsschulen klar voneinander abzugrenzen oder gar gegeneinander auszuspielen, sondern dass es vielmehr notwendig ist, diese in eine fruchtbare Verbindung zu bringen und damit bei allen angehenden Lehrkräften einen forschenden Habitus, die Bereitschaft, fremden und eigenen Unterricht theoriefundiert und methodisch transparent zu analysieren, grundzulegen. Der mit bisherigen Universitätsschulen verbundene hohe Anspruch, einer "neuen Erziehung", einer gegenüber der bestehenden grundlegend reformierten Schule den Weg zu bereiten und diese theoretisch abzusichern - den ja nicht nur Petersen, sondern auch Herbart und die Herbartianer vertraten -, wird m. E. hierbei tendenziell eher aufzugeben, zumindest deutlich niedriger zu hängen sein als in den geschichtlichen Beispielen.

<sup>10</sup> Interessant ist, dass Spranger auch in der Konzeptualisierung seiner "Bildnerhochschule" (Spranger, 1920, S. 40; Hervorh. i. O.) für die - in seinem Verständnis vom höheren Lehramt entschieden abzugrenzende Ausbildung der Volksschullehrkräfte – eine "offizielle Übungsschule" (S. 54) klar ablehnt. Er argumentiert hier damit, dass diese "immer die Gefahr" enthalte, "Lehrer, Kinder und Methoden schematisch zu behandeln" (ebd.). Zudem: "Die Schüler einer solchen Anstalt mit 300 unfertigen Lehrern würden sich auch nicht gerade zum Besten befinden" (ebd.). Spitzen gegen den Herbartianismus und dessen Übungsschulen sind in diesen Ausführungen unverkennbar.

<sup>11</sup> Die 1974 gegründete "Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und Wissenschaftliche Einrichtung der Universität", kurz: "Bielefelder Laborschule", war lange Zeit singulär (vgl. hierzu den einschlägigen Beitrag in diesem Heft). Erst in jüngster Zeit sind einige neue Universitätsschulen gegründet worden (vgl. die Berichte in diesem Heft).

#### Literatur

#### Primärliteratur

- Bergner, M. (Hrsg.). (1886). Materialien zur speziellen Pädagogik von Tuiskon Ziller des "Leipziger Seminarbuches" (3., verm. Aufl.). Dresden: Bleyl & Kämmerer.
- Bliedner, A. (1886). Karl Volkmar Stoy und das pädagogische Universitätsseminar. Leipzig: Reichardt. [Mit Originaltexten Stoys aus den Akten des Seminars.]
- Brzoska, H.G. (1836). Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig: Barth. Neu hrsg. von W. Rein 1887 [Die Notwendigkeit ...].
- Herbart, J. F. (1909a). Joh. Fr. Herbarts Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel. Bd. 14, hrsg. v. O. Flügel. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Herbart, J. F. (1909b). *Joh. Fr. Herbarts Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge.* Hrsg. v. K. Kehrbach & O. Flügel. *Bd. 15*, hrsg. v. O. Flügel. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Müller-Petersen, E. (1951). Kleine Anleitung zur Pädagogischen Tatsachenforschung und ihrer Verwendung. Marburg: Simons.
- Nohl, H. (1929). Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität [1927]. In H. Nohl, *Pädagogische Aufsätze* (2., verm. Aufl.) (S. 183–189). Langensalza: Beltz.
- Petersen, P. (1926). Die akademische Lehrerbildung an der Universität Jena. *Schulreform*, 5, 51–58.
- Petersen P., & Petersen, E. (1965). *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Paderborn: Schöningh.
- Petersen, P., & Wolff, H. (Hrsg.). (1925). Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftsschule. Weimar: Böhlau.
- Rein, W. (1888). Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Langensalza: Beyer & Söhne.
- Rein, W. (1911). *Pädagogik in systematischer Darstellung, Bd. 2* (2. Aufl.). Langensalza: Beyer & Söhne.
- Rein, W. (1925). Herr Professor Petersen in Jena und sein Angriff auf die Übungsschule des Pädag. Universitäts-Seminars 1886–1923. Jena: o. V.
- Spranger, E. (1920). Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1925). *Die Ausbildung der höheren Lehrer an der Universität.* Denkschrift der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stoy, K.V. (1869). Organisation des Lehrerseminars: Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik. Leipzig: Engelmann.
- Stoy, K. V. (1876). Sechszehn [sic!] Thesen über die Pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. Allgemeine Schul-Zeitung für das gesammte Unterrichtswesen, 53, 183–184.
- Stoy, K. V. (1878). Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik (2., umgearb. u. verm. Aufl.). Leipzig: Engelmann.

#### Sekundärliteratur

- Coriand, R. (2000). Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung. Würzburg: Ergon.
- Coriand, R. (2003). Die Universitätsschulen im Lichte eines sich wandelnden Theorie-Praxis-Verständnisses. In R. Coriand (Hrsg.), *Herbartianische Konzepte der Lehrer-bildung. Geschichte oder Herausforderung?* (S. 79–99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Döpp, R. (2003). Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster: Lit.
- Fauser, P., John, J., & Stutz, R., unter Mitwirkung von C. Faludi (Hrsg.). (2012). Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik, Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart:
- John, J. (2012). "Eine Schule Ein Lehrerstand". Lehrerbildung, Erziehungswissenschaftliche Anstalt und Universitätsschule als Peter Petersens Jenaer Handlungsfelder 1923 bis 1933. In P. Fauser, J. John & R. Stutz unter Mitwirkung von C. Faludi (Hrsg.), Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven (S. 77-160). Stuttgart: Steiner.
- Kleinespel, K. (1998). Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule. Weinheim &
- Matthes, E. (2000). Theologe Philologe Fachwissenschaftler Pädagoge? Historischsystematische Akzentsetzungen zur (Aus-)Bildung der Lehrer an höheren Schulen. Anregung. Zeitschrift für Gymnasialpädagogik, 46, 328–341.
- Matthes, E. (2009). Die Pädagogik konstituiert sich als universitäres Fach. In U. Sandfuchs, J.-W. Link & A. Klinkhardt (Hrsg.), Verlag Julius Klinkhardt 1834-2009. Verlegerisches Handeln zwischen Pädagogik, Politik und Ökonomie (S. 81-94). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E. (2015). Nicht-erwünschtes Wissen. Der Einsatz der Herbartianer für die Etablierung der Pädagogik an den Universitäten. In M. Häberlein, S. Paulus & G. Weber (Hrsg.), Geschichte(n) des Wissens (S. 655–669). Augsburg: Wißner.
- Prondczynsky, A. von (1998). Die Position Wilhelm Reins in den Diskussionen um die Einrichtung pädagogischer Universitätsprofessuren. In R. Coriand & M. Winkler (Hrsg.), Der Herbartianismus - die vergessene Wissenschaftsgeschichte (S. 261-280). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Retter, H. (Hrsg.). (1996). Peter Petersen und der Jenaplan. Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Berichte - Briefe - Dokumente. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1987). Lehrerberuf und Lehrerbildung. In K.-E. Jeismann & P. Lundgreen (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870 (S. 250-270). München: Beck.
- Titze, H. (1991). Lehrerbildung und Professionalisierung. In C. Berg (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV: 1870-1918 (S. 345-370). München: Beck.
- Wittenbruch, W. (1972). Die Pädagogik Wilhelm Reins. Eine Untersuchung zum Spätherbartianismus. Ratingen: Henn.

Eva Matthes, Prof. Dr., geb. 1962, Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik an der Universität Augsburg.

Anschrift: Universität Augsburg, Philosphisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät, Lehrstuhl für Pädagogik, Universitätsstr. 10, 86159 Augsburg

E-Mail: eva.matthes@phil.uni-augsburg.de

Chris Brown

# School/University Partnerships: An English Perspective

#### **Summary**

This paper provides an English perspective on school/university partnerships. It begins with an overview of the theoretical underpinnings of such partnerships, before examining the English school system and recent policy initiatives. It then outlines what an outstanding partnership might comprise, taken from a cut-short application made by one university to run its own University Teaching School. Finally the paper outlines some of the challenges facing extant school/university collaborations, before considering the possible futures for these partnerships.

Keywords: school/university partnerships, self-improving school system, university teaching schools, importance of Teaching White Paper

## Partnerschaften zwischen Schulen und Universitäten eine englische Perspektive

#### Zusammenfassung

Dieser Beitrag bietet eine englische Perspektive auf die Zusammenarbeit von Schulen und Universitäten. Er gibt zunächst einen Überblick über die theoretischen Grundlagen für solche Partnerschaften und stellt dann das englische Schulsystem und aktuelle bildungspolitische Maßnahmen vor. Anschließend führt er aus, wie eine funktionierende Partnerschaft zwischen Schule und Universität aussehen könnte; dabei bezieht er sich auf den Projektantrag einer Universität, die ihre eigene Universitätsschule einrichten wollte, die Bewerbung aber leider zurückziehen musste. Zum Abschluss geht der Beitrag auf einige Herausforderungen ein, vor denen aktuell Partnerschaften zwischen Schulen und Universitäten stehen, und erörtert die möglichen Zukunftsperspektiven solcher Partnerschaften.

Schlüsselwörter: Partnerschaften zwischen Schulen und Universitäten, Selbstoptimierung des Schulsystems, Universitätsschulen, Bedeutung der Gesetzesvorlage (White Paper) zum Unterricht

**22** | DDS, 111. Jg., 1(2019)

#### 1. Overview

This paper provides an English perspective on the notion of school/university partnerships. It begins by outlining the theoretical perspectives for such partnerships as well as providing a detailed overview of the state of play of the English school system. With policy initiatives now firmly supporting schools to 'self-improve' it might seem the stage is set for school/university partnerships to flourish. Yet school self-improvement has also led to the traditional domains of the university (for example in terms of initial teacher education) to be eroded. This has led to universities struggling to maintain and demonstrate relevance. It is also clear, however, that partnership working could be deeply beneficial to both schools and universities in a range of areas, from teacher education to research and development. To this end the paper then presents the possibilities of what an outstanding partnership might comprise, taken from a cut-short application made by University College London's Institute of Education to run its own University Teaching School. Finally the paper presents a brief summary of some of the challenges facing those school/university collaborations that currently do exist (or might exist in future) before considering potential future scenarios for such partnerships. It is hoped that the case study and the challenges presented in the paper provide readers with an understanding of what might contribute towards successful school/university partnerships in Germany.

#### 2. School/university partnerships: theory and the English context

It is argued by Bauman (2012) that the challenges of the modern age, both in terms of their sources and their impacts, are global in nature. This means the institutions and governments of individual countries are inadequate: alone they cannot hope to make meaningful or productive inroads into the complex and often wicked problems we currently face (Rittel & Webber, 1973). At the same time Bauman notes that the current state of 'liquid modernity' means being subject to constant change and the continuous replacement of the old with the new: "change is the only permanence, and uncertainty the only certainty" (2012, p. viii; italics in original). The aim and expectation of this change is the continual pursuit of improvement. To achieve it, structures and systems are regularly dismantled and replaced with new ways of working in order to secure better results. Particular casualties of this process in recent years, observes Bauman, have been the social institutions that have typically provided social cohesion, such as specific layers of government. In their place stand deregulation, privatisation and the onus on individual agency over collective approaches, albeit with the expectation that individuals should use their agency to learn from the best practices of others (Bauman, 2012). It is clear, however that what is and what can be learned by individuals, is enabled or constrained by the relationships within which we are immersed (Castells, 2010). Strong connections between individuals (hereafter known as networks) therefore lead to more potent opportunities to learn and so to improve practice.

Education has also been affected by these more general societal trends (Hargreaves & Shirley, 2009). A network in 'education' is generally considered to represent a "group or system of interconnected people and organizations whose aims and purposes include the improvement of learning and aspects of well-being known to affect learning" (Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary & Stott, 2006, p. 5). The emergence of networks within education has, on one hand, been driven by the interconnected and pervasive nature of issues facing education (Díaz-Gibson, Zaragoza, Daly, Mayayo & Romaní, 2017). Examples here include need to ensure teachers have the skills and knowledge to adapt to fast changing social and economic related educational imperatives (de Vries & Prenger, 2018). Simultaneously, however, changes to educational structures have seen the dismantling of old ways of working and the introduction of new approaches with an individualized focus. Although this is occurring in education systems world wide (e.g. see Hargreaves & Shirley, 2009), England, which has experienced a recent and sharp decline in the support role offered to schools from both the top and the middle tier of government (the latter known as Local Authorities), provides an exemplary case of such trends (Armstrong, 2015; Greany, 2017; Handscomb, 2018). In particular, central government policy makers in England have now devolved multiple decision-making powers and resources from Local Authorities and into schools in the belief that this will improve quality and increase innovation (Greany & Earley, 2018).

The commitment to more 'bottom-up' school improvement was first established in the Education White Paper The Importance of Teaching. For instance a specific policy aim set out within The Importance of Teaching is that "our best schools [will] play a leadership role in driving the improvement of the whole school system, including through leading more formal federations and chains" (Department for Education, 2010, p. 60). This approach has been described elsewhere as the move towards a "selfimproving school system" (Greany, 2014, 2017); with the characteristics of 'self-improvement' including: that schools now have greater responsibility for their own improvement; that teachers and schools are expected to learn from each other so that effective practice spreads; and that schools and school leaders should be extending their reach to support other schools in improving (Greany, 2014). The focus of selfimprovement meanwhile should be on embedding a "culture of professional reflection, enquiry and learning within and across schools, [centred] on teaching and students learning" (Gilbert, 2017, p. 6).

A clear result of the push towards self-improvement is the number of schools now operating as 'Academies': either through choice or as a result of being forced to academy status as a result of poor performance (Greany, 2017). Academies are schools that operate either as companies or charities, and are outside of Local Authority funding and control. Although introduced by the previous New Labour government, a desire to expand the number of Academy schools was outlined in *The Importance of Teaching* as a means to drive educational improvement. The reason for this desired expansion relates to the freedoms Academies have to innovate. For instance Academies are not required to follow the national curriculum or employ qualified teachers (meaning they set the standards for the teachers they employ); they can also set the length of their school day as well as their own term dates (Greany, 2017). Academies can be standalone or operate as part of a Multi-Academy Trust (MAT): a formalised collaboration between a number of academies (Armstrong, 2015). As of 2017 two thirds of secondary and a fifth of primary schools in England were Academies. Of these, 50 percent of secondary schools and 60 percent of primary schools were in MATs (Greany, 2017).

To further encourage improvements in quality and innovation, policy makers have also established accountability systems that "combine quasi-market pressures (such as parental choice of school coupled with funding following the learner) with central regulation and control" (Greany & Earley, 2018, p. 7). In particular accountability occurs via a regular school inspections process undertaken by Ofsted (England's school inspection agency). Ofsted inspections are highlighted by many school leaders as a key driver of their behaviour. As a result, it is acknowledged that England's accountability framework both focuses and places pressure on school leaders to consider only very specific forms of school improvement and so concentrate in the main on ensuring students achieve well in progress tests in key subject areas (e.g. English literacy and maths) (Greany & Earley, 2018). At the same time, market forces can be seen influencing school choice with hierarchies of schools (in terms of parent and pupil preference) existing in local areas. Determinants of a school's position in the hierarchy include factors such as context, the composition of student intake and past reputation (Greany, 2017). While schools and school leaders work hard to reposition themselves and engineer a move up the hierarchy (often with variable results), it is also clear that low status schools do suffer from a number of challenges. These include under-subscription, student mobility and more challenging in-take, e.g. disproportionate numbers of disadvantaged, migrant and hard to place children (Greany, 2017).

As a result of both market and control-type measures, the English system can thus be regarded as one that displays both high accountability and high autonomy. The consequence of this combination of high accountability and high autonomy, along with the aforementioned focus on self-improvement, is that school leaders are now expected to be able to resolve a number of policy 'paradoxes'. In particular, Greany & Earley (2018, p. 9) argue that school leaders are now required to:

- exercise their autonomy to provide education that meets parental needs, whilst at the same time meeting centrally prescribed targets and requirements;
- · improve literacy and numeracy scores every year, whilst maintaining a broad and balanced curriculum;

- close attainment gaps, while pushing the brightest and the best; and
- collaborate with their peers and neighbouring schools to develop skills and capacity, while competing to ensure that they move up the local hierarchy.

#### 3. Policy drivers for school/university partnerships

The existence of these policy paradoxes, the liquid modern problem of self-improvement, plus the rise in "challenges for schooling that are too great for those in any one school to address alone" (Stoll, 2010, p. 4), means that one might expect a self-improving school system to provide the ideal environment for relationships between educational agents (such as schools and universities) which enable a pooling of knowledge, expertise and resource to flourish. In other words the current educational environment appears to be one in which schools would naturally seek to collaborate with universities in order to draw on resource(s) (such as knowledge and expertise) that might help them both develop effective educational practice in order to help resolve some of the paradoxes identified above. Yet the traditional domains of schools and universities have also been uprooted by the drive for school self-improvement. For instance there has been an expansion in policy initiatives such as School Direct, an approach to teacher training which provides salaried 'on the job' teacher education. Since it enables the course material to be designed by schools, Schools Direct aims to give schools a stronger role in Initial Teacher Education (ITE), thus removing this responsibility and role from universities (Greany & Brown, 2015). Likewise networks of schools can also now be approved to run school-centred teacher education courses (these are referred to as School Centered Initial Teacher Training providers or 'SCITTs'). SCITTs provide practical, hands-on teacher training, delivered by experienced, practising teachers based in their own school or a school in their network. While SCITTS often work in close partnerships with universities, they do not have to; and where they do not, teachers completing the programme still achieve Qualified Teacher Status, they simply forego a Post Graduate Certificate in Education (the traditional teaching qualification in England that combines both educational theory and practice).

#### 4. School/university partnership types

The basis for school/university partnerships in England would thus appear to be fragile. Nonetheless partnerships do, for the moment, still currently exist; and where they are active, these partnerships are typically focused on undertaking a range of innovative work in relation to: ITE, Continuous Professional Development (CPD) and Research and Development (R&D) (Greany & Brown, 2015). In other words, they are focused on the three main areas of overlapping interest between schools and university Education Departments. These areas thus represent spaces in which knowledge exchange is potentially both likely and beneficial. Of these three areas, the work on ITE is currently considered most significant, with the aim of partnership work here being to develop truly innovative learning experiences for trainee teachers (Greany & Brown, 2015). With regards to CPD, the role of partnerships has been to attempt to shift the focus of professional development from traditional training courses to a concept known as Joint Practice Development (JPD) (Sebba, Tregenza & Kent, 2012). With JPD the idea is to provide time and structured approaches for teacher peer-topeer learning with explicit opportunities for teachers to learn from research (Greany & Brown, 2015). Typically JPD is facilitated by university staff and draws on pertinent and high quality academic research. The picture on R&D however is generally mixed: although it is valued by schools, with some innovative approaches in place such as Research Learning Communities (Brown, 2017), the lack of capacity in terms of time and funding can present genuine challenges (Greany & Brown, 2015). Nevertheless Cain (2019) provides the following list of R&D related activity typically associated with partnership working:

- helping schools to bid for funding for research projects;
- helping individual teachers to undertake Teacher Research Projects;
- providing research-informed CPD for teachers;
- · providing and summarising research reports about topics that have been decided by the schools;
- evaluating projects which are organized and implemented by schools;
- · evaluating projects which are organized by external bodies (e.g. professional artists) who are working with schools;
- planning and carrying out joint research projects, with teachers collecting data, and helping to analyse the data;
- supporting whole-school research projects which are planned by school leaders;
- recruiting schools to help with university research projects.

#### 5. **University Training Schools**

At the same time, The Importance of Teaching did however contain within it one ray of light in relation to school/university partnerships. These were the three sentences set out within the White Paper that provided the possibility of universities to establish their own schools (referred to as University Training Schools: UTS); specifically it is stated that

"we will invite some of the best higher education providers of initial teacher training to open University Training Schools. These are used widely in Finland as a means of training teachers in practice. There are similar successful models in the US, including for example 'lab schools' in Chicago" (Department for Education, 2010, p. 23).

One such proposal for a UTS was the Holborn and St Pancras Secondary School. Proposed both by University College London's Institute of Education (IOE) and a group of parents seeking to improve local education provision, the vision for the proposed school was very much collaborative in nature. Furthermore the notion of partnership was viewed as one that would enable the school to develop and model exemplary approaches to teacher development and learning by making a reality of the notion of research-informed teaching. In particular, one unique feature of the proposed school was that the geographical proximity between the school and the IOE was intended to enable the UTS to utilise a shared staffing model that would embed teachers within the IOE and IOE staff within the school. Ultimately, however, due to issues in securing a site near to IOE the school did not open and UCL instead sponsored an academy a few miles away (UCL Swiss Cottage School). Yet the proposal written in support of Holborn and St Pancras Secondary School was truly innovative and encapsulates state of the art thinking about what effective partnership working can involve. In this sense it fits squarely within Cronin's (2018) appeal to schools to "reimagine the possibilities of partnership work with universities". Correspondingly I set out below key ideas from the school proposal document as a prospective case study of school/university partnership working and to illustrate what, theoretically at least, can still be achieved. In doing so it is hoped that (as with most effective case study research) suffient detail is provided to enable readers to consider how such an approach might be applied to the German context in order to deliver desired benefits (Stenhouse, 1985).

## A prospective case study of school/university partnership working

As noted above school/university partnerships in England are typically focused on ITE, teacher professional development and research and development. The aim of the Holborn and St Pancras Secondary School was no different. Specifically, a commitment to developing and retaining outstanding new entrants to teaching was intended to be at the core of the work of the UTS, while all teaching staff would play a role in training, in professional development and in research. First and foremost it was intended that each department in the school would host conventional 'teaching practice' placements, housing student teachers for at least one placement each year, usually in pairs. Close working between the school and IOE was intended to facilitate tight integration (including in philosophy, practice and norms) between the university and school-based elements of the initial teacher education offer (and indeed all other professional development programmes). The strong presence of trainees in the school was also to be harnessed to maximise school improvement through, for example, providing capacity for more in-class learning support, additional learning opportunities

See: http://www.uclacademy.co.uk/.

and individual coaching for pupils. As well as the on-site training of new teachers, however, the design of the school was also intended to enable the school to offer virtual placements: here classrooms equipped with video technology would have enabled the live analysis of lessons at IOE in real time. As such these placements would have provided a means of enhancing traditional teacher education professional placements and expanding the school's capacity to provide learning and development opportunities linked directly to classroom practice. Furthermore, building on IOE's experience of piloting new approaches to ITT, the school was intended be a test-bed for new delivery models for clinically based teacher preparation.

Professional development was to occur via offering: 1) relatively conventional professional development on the school site, making use of lesson study via the school's video suite to link professional learning and development to classroom practice; 2) development work, in which staff from the school would work with staff at other schools in the area. Here the intention was that the UTS would have been innovative in drawing this development work together around a series of research and development based improvement projects, with the school coordinating work on, for example, closing attainment gaps between particular groups or developing innovative approaches to the teaching of a given subject; 3) developing coaching-based approaches to professional development in which staff from a number of schools work on shared projects in a school setting; 4) applying rigorous approaches to evaluating the impact of professional development on improved outcomes for students; and 5) teachers working towards a masters-level qualification to support teacher development and school improvement. It was also intended that, over time, many of these teachers would themselves become Masters degree module leaders both within and beyond the school.

A central objective of the school's UTS function was to establish a continuum of learning and development, from initial training to induction and early career development through to preparation for and support in leadership roles. The focus and driver for all development activity - for all those who work with pupils - was to ensure a positive impact on pupil learning and achievement. Here the UTS was to use baseline assessments and evidentiary evaluation to monitor the impact of teachers' learning and development on their classroom practice, the way they lead their teams and, most importantly, the impact on pupils' learning and on closing attainment gaps. In this way, the UTS was to be concerned with ensuring teachers' professional learning and was embedded as improved and sustained classroom practice, thus converting what colleagues had learnt into sustained development and improvement in practice and outcomes for pupils. Similarly there was to be a clear thread focused on improved practice and outcomes running through the school development plan, its performance management and the UTS's professional development offer, with training activity leading off from the school's and teachers' development needs. As the school grew, so would its capacity to work with neighbouring schools.

Finally, it was intended that the UTS would enhance the interface between research and practitioners, with the UTS also itself be a site for research and development activity. In particular it was intended that the close proximity of the school to the IOE and the engagement with/of the IOE at all levels would make the school an ideal site for research into, in particular, aspects of pupil learning and progress, teaching approaches, behaviour, school management and leadership issues and issues largely specific to urban education. The governance framework and origins of the school would also provide an outstanding opportunity to link research and development into wider conceptions of community and parent engagement. More specifically it was intended that the research and development remit of the school would be developed through:

- the active engagement of the school staff in joint research projects (each staff
  member would, over time, have been involved in curriculum development and research);
- the school acting as a hub for research and development work across other schools: both on site, through partnership activity and through the development of the school's website as a directory of teachers' areas of expertise and a repository for related research and development projects;
- regular seminars and research projects run in partnership with the IOE;
- an annual research and development conference in the school, using the school's facilities, but run on a school closure day, for other local schools;
- opportunities for sponsored PhD studentships; and
- joint bids for external research funding.

Through the IOE's existing extensive networks with partnership schools, it was also intended that UTS teachers would be able to learn from good practice elsewhere and help the school to develop, evaluate and disseminate its own successful and innovative practice. Sabbaticals and exchange programmes involving the IOE's international partners would have also furthered opportunities open to UTS staff.

The design of the UTS also extended to the proposed architecture of the school. Here, in order to facilitate high quality learning and development from professional and virtual placements through to professional development and research engagement, the school was to benefit from being equipped with:

- digital video recording equipment in at least ten classrooms for real time observations, and mobile recording technology;
- a 'teaching lab', to allow cohorts of trainees to observe teaching in action;
- at least one large seminar room specifically for trainee teaching sessions in the UTS and CPD activities; and

• a dedicated Teaching and Learning Development Centre: a teaching and resource base equipped with a staff development library, ICT equipment, and 'conference room' style equipment.

The school staff would also have had full access to the IOE's extensive education library. For the purposes of professional development teachers would also have had access to other facilities at the IOE, including its observation laboratory and science laboratory.

#### Facilitating school/university partnership working 7.

Ultimately the UTS project described above floundered from a failure to find available and suitable space close to IOE's central London location (as noted above geographical proximity was key to the success of the approach). Whilst this was a very specific challenge facing a very specific partnership, many other challenges face current school/university collaborations, and indeed represent the extant problems associated with 'liquid modern' approaches to educational improvement. In summarizing literature relating to these challenges, Greany & Brown (2015) suggest that key aspects to be addressed include:

- · differences in language, culture and organisational priorities as well as logistical difficulties to staff physically meeting together;
- difficulties in demonstrating the impact of such partnership working and so ensuring its value is recognized;
- the need for school and university staff to have an equal voice (i.e. there should be a rejection of a hierarchical approach in which the university dominates), with practitioner priorities and knowledge explicitly valued;
- the creation of a 'third space' which is separate from the culture of either institution and allows for more creative ways of working. This cultural dialogue is powered by trust, but trust can easily be fractured if key personnel move on or priorities change.
- · Partnerships and networks are not naturally self-organising. They require strategic leaders who recognise and prioritise external working of this nature as well as distributed and shared leadership across the boundaries between the partners. Opinion leaders - who may or may not be in formal roles - can also play a pivotal role in shaping and galvanising successful partnerships that overcome the cultural and practical barriers faced. Also important are the 'blended professionals' who work across institutional boundaries:
- · shared aims and approaches, for example through a focus on solving locally defined problems utilising an enquiry approach; and finally:

• Partnerships incur transaction costs – the time, energy and resources necessary to keep the partnership alive and well. Therefore funding is a crucial contributor to partnership success, but partnerships also need to develop strategies to persist in austere times.

Again these issues are derived from the English context, but it is hoped that sufficient detail is provided to enable readers to consider their applicability to the German setting. At the same time a study into school/university partnerships undertaken by Greany & Brown (2015) highlights very specific requirements by schools from universities if partnership working is to flourish. These include: the quality and credibility of the university staff; the reputation and prestige of the university; clear indications that the university is committed to partnership working; and the ability of the university to offer expertise, wider networks as well as the role of critical friend. In particular is the need for universities to be able to demonstrate how they can align their support for ITE, CPD and R&D, so that these different elements complement each other and meet the needs of all teaching staff over the course of their career.

#### 8. Moving forward

The increased move to school self-improvement in England has left school/university partnerships in a state of flux. As a result such partnerships are both fragile and piecemeal with their characters locally determined. Since the policy drive for school self-improvement shows no signs of abating it appears clear that partnership working is likely to head in one of two ways depending on the schools and universities involved, as well as the existence of other relational factors such as historical links and personal relationships. In the first case schools may decide that partnerships with other schools are preferable to university partnerships. This is most likely to occur if working with universities is seen to offer little that a partnership of schools cannot do by itself. For example, school networks might decide to become accredited Initial Teacher Education providers (i.e. SCITTs) in their own right. Furthermore England's new Chartered College of Teaching (the professional organisation for teachers in England)<sup>2</sup> now also seeks to provide access to high quality research articles and journals as well as support for teachers in terms of their professional development. Although this possibility is much lamented (e.g. Cronin, 2018), the danger of it occurring is very real. The second scenario is that schools instead look to form much deeper partnerships with universities. Currently only two examples of University Training Schools exist (the University of Birmingham School<sup>3</sup> and the University of Cambridge Primary School<sup>4</sup>). Since these approaches to partnership are not the norm, examples of more regular and successful collaboration can be

See: https://chartered.college/.

See: https://www.birmingham.ac.uk/strategic-framework/Education/university-school.aspx.

See: http://universityprimaryschool.org.uk/university-training-school/.

characterised by long-term shared working and mutual learning in order to support the career development of all staff across an alliance (Carter, 2015; Greany & Brown, 2015). If this second scenario is to materialize however, such partnerships will need to reflect the principles of the 'third space' (described above) and the notion of 'design-led' working identified in previous research on effective school-university partnerships (Bryk, Gomez & Grunow, 2011; Coburn, Penuel & Geil, 2013). Likewise the potential ITE provision that could be developed through such partnerships should reflect some of the more innovative 'collaboration' models identified by Menter, Hulme, Elliot & Lewin (2010) from international practice, for instance, the 'clinical practice' model being pioneered by the University of Melbourne. Cronin (2018) too highlights the need to show schools that it is possible to offer more 'expansive' learning experiences for beginning teachers. But what is now very apparent is that, in the extant policy environment, the onus is very much on universities to demonstrate the value of partnership working to schools if such collaborations are to form a staple feature of the English system. Only time will tell if their efforts have been sufficient.

#### References

- Armstrong, P. (2015). Effective Partnerships and Collaboration for School Improvement: A Review of the Evidence. London: Department for Education.
- Bauman, Z. (2012). Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press.
- Brown, C. (2017). Research Learning Communities: How the RLC Approach Enables Teachers to Use Research to Improve Their Practice and the Benefits for Students that Occur as a Result. Research for All, 1 (2), 387-405.
- Bryk, A. B., Gomez, L. M., & Grunow, A. (2011). Getting Ideas into Action: Building Networked Improvement Communities. Carnegie Perspectives. Accessed on 08.01.2019. Available at: http://www.carnegiefoundation.org/spotlight/webinar-bryk-gomez-build ing-networked-improvement-communities-in-education.
- Cain, T. (forthcoming). Evidence-informed Practice in Schools.
- Carter, A. (2015). Carter Review of Initial Teacher Training (ITT). Accessed on 04.06.2018. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/up loads/attachment data/file/399957/Carter Review.pdf.
- Castells, M. (2010). The Rise of the Network Society. Chichester: Wiley-Blackwell. doi.org/ 10.1002/9781444319514
- Coburn, C., Penuel, W., & Geil, K. (2013). Research-Practice Partnerships. A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts. White Paper Prepared for the William T. Grant Foundation.
- Cronin, S. (2018). The Untapped Potential of University-School Partnerships. Accessed on 04.06.2018. Available at: https://www.bera.ac.uk/blog/the-untapped-potential-of-uni versity-school-partnerships.
- De Vries, S., & Prenger, R. (2018). A Lesson Study Professional Learning Network in Secondary Education. In C. Brown & C. Poortman (Eds.), Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement (pp. 248-279). London: Routledge. doi.org/10.4324/9781315276649-9
- Department for Education (2010). The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010. London: Crown Copyright. Accessed on 08.01.2019. Available at: https://www.

- gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010.
- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M.C., Daly, A.J., Mayayo, M.J., & Romaní, J.R. (2017). Networked Leadership in Educational Collaborative Networks. Educational Management Administration & Leadership, 45 (6), 1040-1059. doi.org/10.1177/ 1741143216628532
- Gilbert, C. (2017). Optimism of the Will: The Development of Local Area-based Education Partnerships. A Think Piece. London: London Centre for Leadership in Learning.
- Gove, M. (2013). I refuse to Surrender to the Marxist Teachers Hell-bent on Destroying Our Schools. Accessed on 04.06.2018. Available at: http://www.dailymail.co.uk/debate/ article-2298146/I-refuse-surrender-Marxist-teachers-hell-bent-destroying-schools-Edu cation-Secretary-berates-new-enemies-promise-opposing-plans.html.
- Greany, T. (2014). Are We Nearly There yet? Progress, Issues and Possible Next Steps for a Self-Improving School System. London: IOE Press.
- Greany, T. (2017). Karmel Oration: Leading Schools and School Systems in Times of Change - A Paradox and a Quest. Presented at Australian Council for Educational Research (ACER) Research Conference, Melbourne, Australia, 28–29 August, 2017.
- Greany, T., & Brown, C. (2015). Partnerships between Teaching Schools and Universities: Research Report. London: UCL Institute of Education.
- Greany, T., & Earley, P. (2018). The Paradox of Policy and the Quest for Successful Leadership. Professional Development Today, 19 (3-4), 6-12.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., & Stott, A. (2006). What Does the Existing Knowledge Base Tell Us about the Impact of Networking and Collaboration? A Review of Network-based Innovations in Education in the UK. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Handscomb, G. (2018). Improving the System. Professional Development Today, 19 (3-4), 4. Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). The Fourth Way: Inspiring Future for Educational Change. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Menter, M., Hulme, M., Elliot, D., & Lewin, J. (2010). Literature Review on Teacher Education in the 21st Century. Accessed on 04.06.2018. Available at: http://www.gov. scot/Publications/2010/09/24144019/0.
- Rittel, H., & Webber, M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. Policy Sciences, 4, 155–169. doi.org/10.1007/BF01405730
- Sebba, J., Tregenza, J., & Kent, P. (2012). Powerful Professional Learning: A School Leader's Guide to Joint Practice Development. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Stenhouse, L. (1985). Case Study Methods. In T. Husén & N. Postlethwaite (Eds.), The International Encyclopedia of Education (645-650). Oxford: Pergamon Press.
- Stoll, L. (2010). Professional Learning Community. International Encyclopedia of Education, 151-157. doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00435-8

Chris Brown, PhD, born in 1975, Professor at the School of Education and Sociology, University of Portsmouth.

E-Mail: chris.brown@port.ac.uk

Address: University of Portsmouth, School of Education and Childhood Studies, St George's Building, 141 High Street, Old Portsmouth, PO1 2HY, U.K.

## BERICHTE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

DDS - Die Deutsche Schule 111. Jahrgang 2019, Heft 1, S. 35–43 https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.04 © 2019 Waxmann

Marlies Krainz-Dürr

# Von der Ausbildungsschule zur Forschungsschule Praxisschulen in Österreich

## Zusammenfassung

Die in Pädagogische Hochschulen eingegliederten Praxisschulen haben in Österreich eine lange Tradition als Orte, an denen Studierende im Rahmen ihres Studiums in die Schulpraxis eingeführt werden. Diese Schulen durchlaufen derzeit einen Transformationsprozess. Der Beitrag beschäftigt sich mit den veränderten Aufgaben von Praxisschulen im Rahmen der neuen Lehramtsausbildung in Österreich und zeichnet deren Weg zu Innovationsschulen und Forschungsschulen nach.

Schlüsselwörter: Lehramtsausbildung, Pädagogisch-Praktische Studien, Aktionsforschung

# From Training Schools to Research Schools

Practice Schools in Austria

## Summary

In Austria, schools affiliated with University Colleges for Teacher Education have a long tradition as places where future teachers are introduced to school practice as part of their curriculum. Currently, they are undergoing a process of transformation. The article deals with the changing tasks of these schools within the framework of a new teacher training in Austria and maps their way to schools of innovation and research.

Keywords: teacher training, studies in educational practice, action research

#### 1. Einleitung

Bis zum Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagog\*innen im Jahr 2013 war die Lehramtsausbildung in Österreich gemäß dem gegliederten Schulwesen streng nach Schultypen getrennt. Studierende des Lehramtes für Pflichtschulen (Grund-, Haupt- und Sonderschulen) wurden an Pädagogischen Akademien (ab 2007 Pädagogische Hochschulen), Studierende für das Lehramt an höheren Schulen (Gymnasien, höhere berufsbildende Schulen) an Universitäten ausgebildet. Die Ausbildungsgänge unterschieden sich durch Dauer, Curricula und Wertigkeit der Abschlüsse grundlegend: Für den Unterricht an Pflichtschulen wurde eine insgesamt dreijährige Ausbildung mit Diplom (später Bachelorabschluss) als ausreichend erachtet; angehende Gymnasiallehrende mussten nach Absolvierung eines neunsemestrigen Studiums mit Masterabschluss beim Eintritt in das schulische Berufsleben noch eine einjährige Einführungsphase (Unterrichtspraktikum) absolvieren.

Das Curriculum für das Pflichtschullehramt war von Anfang an durch eine hohe Praxisorientierung gekennzeichnet. Die Studierenden verbrachten von Beginn ihres Studiums an wöchentlich mehrere Stunden an den in die Pädagogischen Akademien eingegliederten Übungsschulen, die einen wichtigen Teil der Ausbildung abdeckten.

An Universitäten hingegen war die schul- und unterrichtspraktische Ausbildung lange Zeit nicht Teil des Lehramtsstudiums, sondern erfolgte erst nach Studienende in einem so genannten "Probejahr", das von den Pädagogischen Landesinstituten und erfahrenen Mentor\*innen an der Schule begleitet wurde (vgl. Seel & Scheipl, 2004, S. 204). Erst in den späten 1980er-Jahren wurde die schulpraktische Ausbildung in das Studium integriert (vgl. ebd.) und von Lehrenden an nicht an Universitäten angegliederten externen Schulen abgedeckt.

Die Denkfigur "Ausbildung für Pflichtschule praxisorientiert" versus "Ausbildung für höhere Schulen theoretisch und wissenschaftsorientiert" hat sich tief ins kollektive Bewusstsein der Österreicher\*innen eingegraben. Noch bei der Einführung der Reform zur Pädagog/innenbildung NEU im Jahr 2013, die eine Kooperationsverpflichtung zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im neuen Lehramt "Sekundarstufe" vorschreibt, wird häufig als Begründung die notwendige Zusammenführung der "Stärken" beider lehramtsausbildenden Institutionen - Praxisorientierung (Hochschule) und Theorieorientierung (Universität) - angeführt.

Kern der Gesetzesreform der Pädagog/innenbildung NEU war die Reduktion auf lediglich zwei Lehramtsstudiengänge mit gleichwertigen Bachelor- und Masterabschlüssen: ein Lehramt für die Primarstufe, das von Pädagogischen Hochschulen angeboten wird, und ein Lehramt für die Sekundarstufe, das die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gemeinsam führen (vgl. Krainz-Dürr & Messner, 2018).

Die Gesetzesreform bedeutete auch eine tiefgreifende Veränderung der schul- und unterrichtspraktischen Ausbildung, die für Universitäten deutlich verlängert und für die Pädagogischen Hochschulen auf eine neue Basis gestellt wurde. Die in die Pädagogischen Hochschulen integrierten Praxisschulen erhielten neue Aufgaben und wurden im Sekundarbereich auch zu Orten der Schulpraxis für die Universitäten.

#### 2. Von der Übungsschule zur Praxisschule

Übungsschulen zur Ausbildung von Lehramtsstudierenden haben in der österreichischen Bildungslandschaft eine lange Tradition.

Auch das Hochschulgesetz 2005 (i.d.g.F.) Abschnitt 5 sieht vor, dass die im Jahr 2007 neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen eigene Schulen (Grundschulen und Neue Mittelschulen) als so genannte "Praxisschulen" zu führen haben, und weist diesen im Rahmen der Ausbildung neue Aufgaben zu. Praxisschulen haben, "[...] an der Einführung der Studierenden in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis im Sinne einer berufsnahen schulpraktischen Ausbildung mitzuwirken sowie neue Wege der Unterrichtsgestaltung zu erproben" (Jonak, 2014, S. 91). Die Praxisschulen sollten also nicht nur an der Ausbildung von Studierenden beteiligt sein und diese "[...] in Hinblick auf die Schulwirklichkeit [...] ergänzen" (ebd.), sondern selbst zu Orten der Entwicklung und Innovation werden. Die neue Bezeichnung verabschiedet sich von der Vorstellung der "Meisterlehre" (Teml, 2002, S. 9) in den Übungsschulen, in denen vor allem Konzepte (manchmal auch Rezepte) angewendet und bewährte Praktiken "eingeübt" werden sollten.

Um diese Ansprüche erfüllen zu können, sind Praxisschulen bis heute ein fester Bestandteil der Pädagogischen Hochschulen und in nahezu allen Institutionen auch räumlich integriert. Sie bringen durch die selbstverständliche Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen im Studienalltag ein Stück Schulrealität in die Hörsäle.

Bis zur Dienstrechtsänderung für Hochschullehrende im Jahr 2012 bildeten Hochschullehrende und Lehrende der Praxisschulen eine Einheit. Lehrende der Praxisschulen waren nicht selten auch als Lehrende in theoretischen oder fachdidaktischen Fächern der Hochschule tätig; manche Hochschulen verlangten sogar im Gegenzug, dass das wissenschaftliches Personal im Bereich der Fachdidaktik auch einige Stunden Unterricht an der Schule halten musste. Mit dem neuen Dienstrecht für Hochschullehrende wurden Lehrende der Praxisschulen dienstrechtlich ausgegliedert; eine Verwendung als Hochschullehrende war zwar noch als Zuordnung möglich, der regelmäßige schulische Unterricht für Hochschulpersonen jedoch untersagt - etwas, was manche Rektorate bis heute als Qualitätsverlust bedauern.

Die dienstrechtliche Ausgliederung hatte anfangs Befürchtungen erzeugt, die Praxisschulen könnten zur Gänze von den Hochschulen getrennt werden, zumal diese nicht als einzige Orte für die Schulpraxis fungieren. Schon allein aus Kapazitätsgründen sind die Pädagogischen Hochschulen und Universitäten gezwungen, auch mit externen Schulen zu kooperieren, die in der Regel als Kooperationsschulen bezeichnet werden.

Der Status der eingegliederten Praxisschulen war eine Zeit lang tatsächlich nicht eindeutig geklärt; heute ist jedoch ein Bestreben des Ministeriums erkennbar, sie wieder enger an die Hochschulen zu binden und zu Innovationsschulen und Forschungsschulen zu entwickeln. Praxisschulen sind also weiterhin ein unter eigener Leitung integrierter Teil der Hochschulen in Österreich. Die Rektorate sind für die Praxisschulen verantwortlich, und deren Weiterentwicklung ist ein verbindlicher Teil der von den Hochschulen zu erstellenden Ziel- und Leistungspläne.

Für Lehrende der Praxisschulen gelten und galten erhöhte Anforderungen. Neben mehrjähriger Unterrichtserfahrung mit ausgezeichneter Dienstbeurteilung mussten sie ihre Qualifikationen in Form von Publikationen belegen. Seit Gründung der Hochschulen müssen sie sich wie alle Hochschullehrpersonen einem Hearing unterziehen und sind in die Personalentwicklung der Hochschulen eingebunden.

#### 3. Die Rolle der Praxisschulen in den pädagogisch-praktischen Studien

Schulpraktische Ausbildungsanteile im Rahmen des Lehramtsstudiums nehmen in Österreich einen zentralen Stellenwert ein und werden häufig als "Herzstück" der Lehrer\*innenbildung bezeichnet (vgl. dazu kritisch Hascher, 2006 oder Schrittesser, Malmberg, Mateus-Berr & Steger, 2014). Aus Sicht der Studierenden ist der Kontakt zu Schüler\*innen der Kern ihres Studiums, und die meisten Studierenden wünschen sich mehr Zeit an den Schulen. Helene Babel hat diesen Wunsch einmal das ", Maoam' der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" genannt (Babel, 2005, S. 123): Alle schreien danach und wollen mehr. Korrespondierend dazu beanspruchen nicht wenige Lehrende der Praxisschulen, "[...] Trägerinnen und Träger bzw. Vermittlerinnen und Vermittler jener Praxis zu sein, die den Nachwuchs zu funktionierendem Unterricht und solidem beruflichem Handeln befähigt" (Fraefel, 2016, S. 7).

Beides zusammengenommen bedeutet ein nicht unbeträchtliches Dilemma für die Lehramtsausbildung, denn Praxis allein bedeutet per se noch keinen Kompetenzzuwachs, und die Wirksamkeit von Schulpraxis ist - das zeigen zahlreiche Studien der letzten Jahre - durchaus umstritten (vgl. stellvertretend für viele Arnold, Gröschner & Hascher, 2014 oder Košinár, Leineweber & Schmid, 2016). Nicht einmal der Glaubenssatz, dass Schulen die besten Orte seien, um künftige Lehrende auszubilden, kann durch Grundlagenforschungen der Schulpädagogik oder empirische Forschungen belegt werden (vgl. Schrittesser et al., 2014, S. 9).

Die curriculare Neuausrichtung der Lehramtsstudien im Rahmen der Pädagog/innenbildung NEU in Österreich versucht, diesem Dilemma zu entgehen, indem sie mit den "pädagogisch-praktischen Studien" eine neue Disziplin schafft: eine Disziplin, die sich aus den Bereichen der "Bildungswissenschaft", "Fachdidaktik" und "Schulpraxis" speist und - wie Fraefel und Seel (2017, S. 7) optimistisch bemerken - "[...] an der Schnittstelle der akademischen und beruflichen Welt [...] dafür sorgt, dass multiple Perspektiven und Wissensressourcen zu einem künftigen Professionswissen verschmelzen"

Die geforderte Verschränkung der drei Bereiche bedeutet einen weitreichenden Gestaltwandel herkömmlicher Strukturen der Praxisphasen und stellt hohe Anforderungen an Konzeption und Organisation. Unstrittig erscheint jedoch, dass in diesem Zusammenhang den Praxisschulen als Lernorten und Erfahrungsräumen für Studierende eine besondere Bedeutung zukommt. Die Art und Weise jedoch, wie diese in die neue Organisationsform einbezogen werden, ist von Hochschule zu Hochschule und Studiengang zu Studiengang verschieden.

Im Folgenden soll als exemplarisches Beispiel die Rolle der Praxisgrundschule an der Pädagogischen Hochschule Kärnten - Viktor Frankl Hochschule - im Rahmen der Lehramtsausbildung für die Primarstufe dargestellt werden (vgl. dazu http://www.phkaernten.ac.at/ausbildung/pps).

Evaluationen der schulpraktischen Anteile im alten Lehramtsstudium hatten gezeigt, dass Studierende sich ausschließlich auf die wöchentlichen Unterrichtsauftritte in den Praxisschulen unter der Mentorenschaft der Praxislehrenden konzentrierten und theoretische Auseinandersetzungen in Begleitlehrveranstaltungen oft als wenig nützliches Beiwerk erlebten. Die neuen Curricula verfolgen daher das Bestreben, Studierende in den schulpraktischen Anteilen der pädagogisch-praktischen Studien nicht zu früh unter Handlungsdruck zu setzen, um dieser Theorieabwehr vorzubeugen.

Im ersten Studienjahr setzen sich Studierende mit ihrem Berufsfeld und ihrer künftigen Rolle als Lehrende ausschließlich hospitierend und beobachtend auseinander. In der Orientierungsphase (erstes Semester) besuchen sie unterschiedlichste Bildungseinrichtungen (vom Kindergarten bis zu berufsbildenden Schulen), im zweiten Semester führen sie Einzelkindbeobachtungen in den Praxisschulen durch.

In diesem und in den folgenden Semestern übernehmen die Praxisschulen eine wesentliche Rolle als Lernorte, die Studierende mit dem gesamten Schulleben (nicht nur dem Unterricht) vertraut machen. Studierende beobachten Unterricht nach bestimmten Gesichtspunkten, gestalten Unterrichtssequenzen, sind bei KEL-Gesprächen (Kind-Eltern-Lehrer-Gesprächen) dabei, nehmen an Konferenzen, Ausflügen und Veranstaltungen teil und erhalten Einblicke in die Schulentwicklung. In den begleitenden Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaften werden sie nicht nur auf diese Aufgaben vorbereitet, sondern lernen auch, sich forschend und reflektierend mit den Erfahrungen auseinanderzusetzen. Diese Erfahrungen werden durch Videoanalysen typischer Unterrichtssituationen mit professionell gemachtem Material ergänzt, um Selbstdistanzierung zu stärken und Neugier auf theoretische Auseinandersetzung zu wecken. Nicht selten entstehen daraus Forschungsfragen für Seminar- oder Abschlussarbeiten.

Ab dem dritten Semester beginnt die Phase des aktiven Unterrichtens. Studierende übernehmen kleinere bis größere Unterrichtssequenzen (im Abschlussjahr gestalten sie eine ganze Woche), für die sie in "Planungsateliers" von Fachdidaktiker\*innen und Ausbildungslehrenden der Praxisschulen gemeinsam beraten werden. Die Unterrichtsplanungen erfolgen in Teams, um die Studierenden früh mit Teamarbeit in professionellen Lerngemeinschaften vertraut zu machen. Die Teams müssen grundsätzlich zu jeder Unterrichtsplanung mehrere Varianten vorbereiten, von denen dann eine Teilsequenz exemplarisch realisiert wird. Die in der Praxis gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse fließen zurück in die Planungsateliers, werden analysiert und führen zu einer Überarbeitung und Weiterentwicklung der Planung. Die Pädagogische Hochschule Kärnten hofft, durch diese Integration von Elementen der "Lesson Studies" (Isak & Zehetmeier, 2018) einem rezepthaften Denken in den Planungen entgegenzuwirken.

In der Planungs- wie in der Analysephase spielen die Lehrenden der Praxisschulen als Ausbildungslehrer\*innen eine bedeutende Rolle, sind jedoch – anders als früher – mit den Lehrenden der Fachdidaktik immer in ein Lehrendenteam eingebunden. Sie bilden somit ebenfalls eine "Professionelle Lerngemeinschaft" aus Personen der Praxis und der Wissenschaft, was in den ersten Jahren durchaus nicht immer friktionsfrei war (Wer hat nun die Deutungshoheit?). Auch die Studierenden waren mitunter verwirrt, dass der Theorie-Praxis-Dialog manchmal so kontrovers und hautnah vor und mit ihnen ablief.

Die Rolle der Lehrenden der Praxisschulen hat sich durch diese neue Form der Schulpraxis verändert. Sie sind nicht mehr Hauptansprechpersonen für den Unterricht der Studierenden, sondern teilen sich die Verantwortung mit den Lehrenden der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaft. Im Gegenzug wird die pädagogische und unterrichtspraktische Kompetenz der Praxislehrenden aufgewertet, die Studierende über den Unterricht hinaus in das allgemeine Schulleben und die Schulentwicklung einzuführen.

Die aus der neuen Organisationsform resultierenden Nebeneffekte sind für die Pädagogische Hochschule Kärnten durchaus wünschenswert. Der erzwungene Dialog mit der Unterrichtspraxis an ganz konkreten Beispielen in den Planungsateliers vermittelt einerseits Wissenschaftler\*innen einen geerdeten Einblick in die Praxis und einen fortlaufenden "Reality-Check" ihrer Konzepte; andererseits veranlasst die Bildung der Planungsateliers nach Lernfeldern bislang sehr allgemein ausgebildete Grundschullehrende der Praxisschulen, sich stärker in einem Lernfeld zu professionalisieren. Des Weiteren hofft die Hochschule, mit der neuen Organisationsform die "Meisterlehre" der Schulpraxis endgültig durch einen akademischen Diskurs in den pädagogisch-praktischen Studien abgelöst und die begleitenden theoretischen Lehrveranstaltungen der Bildungswissenschaft aufgewertet zu haben. Entsprechende Ergebnisse der Begleitforschung liegen noch nicht vor.

### 3.1 Praxisschulen als Innovations- und Fortbildungsschulen

Neben der Mitwirkung in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden weist das Hochschulgesetz den Praxisschulen die Aufgabe zu, innovative Wege des Lernens zu entwickeln und auf diese Weise modellbildend zu wirken.

Dies ist nicht unbedingt eine neue Aufgabe; auch vor der Hochschulwerdung haben Praxisschulen Unterrichts- und Schulentwicklung betrieben und innovative Lernumgebungen gestaltet, alternative Formen von Leistungsbeurteilung entwickelt oder Lernwerkstätten aufgebaut (vgl. z.B. Jakl, Kulhanek-Wehlend & Mann, 2017); neu ist jedoch, dass dies als Anforderung definiert und auf eine systematische Grundlage gestellt wird. Die Entwicklungspläne der Praxisschulen sind auf die strategischen Entwicklungen der jeweiligen Hochschulen abgestimmt und in deren Ziel- und Leistungspläne als Teilbereich der Gesamthochschule integriert. Es besteht die Erwartung, dass Praxisschulen in enger Verbindung mit den Hochschulen Bildungsreformvorhaben der Regierung aufgreifen und durch innovative Modelle unterstützen. Da Pädagogische Hochschulen in Österreich nicht nur für die Lehramtsausbildung zuständig sind, sondern auch für die Fort- und Weiterbildung von Lehrer\*innen aller Schultypen, sind Praxisschulen auch Lernorte für Lehrende im gesamten Professionalisierungskontinuum und Impulsgeber für Schulentwicklung.

In diesem Sinne haben die österreichischen Praxisschulen etwa bei der Ablösung der Hauptschulen durch den neuen Schultyp "Neue Mittelschule" eine bedeutende Rolle als Fortbildungs- und Besuchsschulen gespielt. Als Pilotschulen der ersten Stunde öffneten die Praxisschulen ihre Türen und stellten unterschiedliche Formen innerer Differenzierung, das Teamteaching oder kompetenzorientierte Leistungsbeurteilung vor und wirkten so in der Fortbildung von Lehrer\*innen mit.

## 3.2 Praxisschulen auf dem Weg zu Forschungsschulen

Seit Anfang der 1980er-Jahre entwickelte sich in Österreich ein besonderer Ansatz schulbezogener Forschung, der eng von der englischen "Lehrerforschungsbewegung" mit L. Stenhouse und J. Elliott als bekanntesten Exponenten beeinflusst war (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 11). Das 1990 erstmals erschienene Buch von Altrichter und Posch "Lehrer erforschen ihren Unterricht" (2018 mit gegendertem Titel in einer gründlichen Überarbeitung und Erweiterung in 5. Auflage erschienen) hatte in Österreich nachhaltige Auswirkungen auf die Lehramtsausbildung und Schulentwicklung. Aktionsforschung in diesem Sinne wurde sofort von den Praxisschulen aufgegriffen, die sich fortan auch als Forschungsschulen verstanden. Lehrende der Praxisschulen verfassten Fallstudien, (Selbst-)Evaluationen von Schulentwicklungsprojekten u.ä. und integrierten Aktionsforschungselemente in die Ausbildung von Studierenden. Aktionsforschung spielte und spielt nach wie vor eine große Rolle bei der Praxisreflexion und beim Aufbau einer forschenden Haltung bei Studierenden in der Ausbildung sowie in der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

In den letzten Jahren ist allerdings der Ruf lauter geworden, die integrierten Praxisschulen der Hochschulen über die Praxisforschung und die selbstverständliche Öffnung für externe Forschungen hinaus zu Forschungsschulen zu entwickeln. Dazu ist in Zukunft eine noch engere Anbindung an die Hochschulen geplant. Lehrende der Praxisschulen sollen in partizipativen Settings stärker in multiprofessionelle Forschungsteams der Hochschulen integriert und angeregt werden, Forschungsprojekte der Hochschulen zu initiieren und eigene Fragestellungen einzubringen. Die Entwicklung der Praxisschulen zu Forschungsschulen ist in den Zielund Leistungsplänen der Hochschulen verankert; der Prozess ist jedoch noch lange nicht abgeschlossen.

#### 4. Resümee

Die Praxisschulen der Pädagogischen Hochschulen befinden sich in einem Transformationsprozess, der die ursprünglichen Aufgaben als Ausbildungsschulen verändert und sie durch Innovations- und Forschungsaufgaben ergänzt und anreichert. Intelligente Formen der Anbindung an die Pädagogischen Hochschulen in Österreich könnten in Zukunft nicht nur dazu beitragen, das Theorie-Praxis-Problem in der Bildung von Lehrer\*innen zu entschärfen, sondern auch neue Impulse für berufsfeldbezogene Forschung zu geben.

# Literatur und Internetquelle

- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5., grundlegend überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, A., Gröschner, A., & Hascher, T. (Hrsg.). (2014). Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse, Effekte. Münster: Waxmann.
- Babel, H. (2005). Praxis das "Maoam" der universitären LehrerInnenbildung. In A. Dzierzbicka, R. Kubac & E. Sattler (Hrsg.), Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen (S. 123-130). Wien: Löcker.
- Fraefel, U. (2016). Vorwort zur Publikationsreihe: Professionalisierung im Schulfeld: Von einem diskursiven Feld innerhalb der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einem eigenständigen Forschungsbereich. In J. Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.),

- Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien (S. 7-13). Münster et al.: Waxmann.
- Fraefel, U., & Seel, A. (2017). Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien eine Einführung. In U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.), Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate (S. 7-10). Münster et al.: Waxmann.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung der Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft) (S. 130-148). Weinheim et al.: Beltz.
- Isak, G., & Zehetmeier, S. (2018). Von der Aktionsforschung zur Lesson Study. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), Baustellen der österreichischen Bildungslandschaft (S. 178-186). Münster et al.:
- Jakl, S., Kulhanek-Wehlend, G., & Mann, E. (2017). Praxisschulen vor den Vorhang. In S. Hofmann-Reiter, G. Kulhanek-Wehlend & P. Riegler (Hrsg.), Forschungsperspektiven - Fokus Unterrichtspraxis: Projekte, Modelle und Konzepte (PH-Wien Forschungsperspektiven Sonderband) (S. 13-18). Wien: LIT.
- Jonak, F. (Hrsg.). (2014). Die Pädagogische Hochschule (Hochschulgesetz 2005). Zirl: Innverlag.
- Košinár, J., Leineweber, S., & Schmid, E. (Hrsg). (2016). Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster et al.: Waxmann.
- Krainz-Dürr, M., & Messner, E. (2018). PädagogInnenbildung NEU unter Governanceperspektive. In P. Posch, F. Rauch & S. Zehetmeier (Hrsg.), Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen (S. 149-164). Münster et al.: Waxmann.
- Pädagogische Hochschule Kärnten (2017). Leistungsstipendien für das Schuljahr 2017/2018. Zugriff am 24.08.2018. Verfügbar unter: http://www.ph-kaernten.ac.at/ausbildung/pps/.
- Schrittesser, I., Malmberg, I., Mateus-Berr, R., & Steger, M. (Hrsg.). (2014). Zauberformel Praxis. Zu den Möglichkeiten und Grenzen von Praxiserfahrungen in der LehrerInnenbildung. Wien: new academic press.
- Seel, H., & Scheipl, J. (2004). Das österreichische Bildungswesen im Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam.
- Teml, H. (2002). Von der "Schulpraktischen Ausbildung" zu den "Schulpraktischen Studien". In K. Klement, A. Lobendanz & H. Teml (Hrsg.), Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven (S. 9-32). Innsbruck et al.: Studien Verlag.

Marlies Krainz-Dürr, Mag. Dr. Prof., geb. 1955, Gründungsrektorin und Rektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten.

Anschrift: Viktor Frankl Hochschule, Hubertusstrasse 1, 9020 Klagenfurt, Österreich E-Mail: marlies.krainz-duerr@ph-kaernten.ac.at

Frank C. Worrell

# The California College Preparatory Academy: An Enduring School-University Partnership

## **Summary**

Partnerships between universities and K-12<sup>1</sup> schools have a long history in the United States. The early partnerships typically involved elite or selective schools that catered to children from affluent households or children of academics. In the past few decades, a third wave of university schools has opened. These schools have a social justice and equity focus and are intended to provide quality educational experiences to children from low-income backgrounds and children from groups underrepresented in tertiary education. The California College Preparatory Academy (CAL Prep) is a member of this third wave and one of several school-university partnerships involving University of California campuses. CAL Prep opened in 2005 and is an ongoing partnership involving Aspire Pubic Schools and the University of California, Berkeley. This article provides a description of CAL Prep, and an overview of the circumstances that led to CAL Prep's formation. The partnership structures, which contributed to the longevity of the partnership, are also described.

Keywords: CAL Prep, co-construction, collaboration, school-university partnership

# Die California College Preparatory Academy: eine nachhaltige Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität

#### Zusammenfassung

Partnerschaften zwischen Universitäten und K-12-Schulen [Schulen, die vom Kindergarten bis zur zwölften Klasse führen] haben in den USA eine lange Geschichte. Die ersten Partnerschaften bestanden meist mit Eliteschulen, die entweder von Kindern aus wohlhabendem Elternhaus oder von Akademikerkindern besucht wurden. In den letzten Jahrzehnten kam es zur Gründung einer dritten Form von Universitätsschulen. Diesen Schulen geht es vor allem um soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit; sie sollen Kindern aus einkommensschwachen Elternhäusern und Kindern mit bildungsferner Herkunft eine qualifizierte Bildung bieten. Die California College Preparatory Academy

The expression "K-12" is a shortening and means: from kindergarten (=K) for 4- to 6-yearolds through twelfth grade (12) for 17- to 19-year-olds.

(CAL Prep) gehört zu dieser dritten Gruppe; es handelt sich bei ihr um eine von mehreren Partnerschaften zwischen Universitäten und Schulen in Kalifornien. Die CAL Prep wurde im Jahre 2005 gegründet und beruht auf der Partnerschaft zwischen Aspire Public Schools und der University of California, Berkeley. Dieser Beitrag stellt die CAL Prep vor und erläutert die Umstände, die zu ihrer Gründung geführt haben. Außerdem werden die Strukturen beschrieben, die die Nachhaltigkeit dieser Partnerschaft gesichert haben.

Schlüsselwörter: Universitätsschule, Ko-Konstruktion, Kollaboration, Partnerschaft zwischen Universität und Schule

There is a long history of university-affiliated schools in the United States, dating back to 1768 (Cucciara, 2010). However, these early schools, typically run by selective institutions of higher education, were private institutions that catered to the upper classes. In the 19th century, a second set of university-affiliated schools came into existence. These were laboratory schools intended to serve as demonstration schools for research or teacher training. Despite this goal, these schools also served primarily elite student populations, such as children of the university faculty (Cucciara, 2010; Lauderdale, 1981). Consequently, they proved less than ideal places to examine the education system's failure to serve children from low-income and minority backgrounds. In the last few decades, there has been a third wave of university-affiliated schools developed with a focus on equity and social justice and the intention to provide quality education to students at the lower end of the longstanding achievement gaps (Mehan, Kaufman, Lytle, Quartz & Weinstein, 2010; Quartz et al., 2017).

The California College Preparatory Academy (CAL Prep), founded in 2005 in partnership with the University of California, Berkeley, is part of this third wave (Weinstein & Worrell, 2016b). In this article, I briefly review the circumstances that led Berkeley to found CAL Prep and describe the structures put in place to allow for a robust and enduring partnership. The information in this article is drawn from notes on the project and Achieving College Dreams (Weinstein & Worrell, 2016a), a book, which provides a historical chronicle of CAL Prep from the genesis of the idea for the school in 2002 through the graduation of the school's second cohort in 2012.

#### The California College Preparatory Academy (CAL Prep) 1.

CAL Prep is a public charter school, serving students in Grades 6 to 12. It opened its doors in 2005 with 90 students in Grades 6 and 7 in a school building in Oakland, California, which is contiguous to the city of Berkeley. It is currently located in Richmond, California, approximately seven miles from Berkeley, and has a student body of 520 students. Students from ethnic minority backgrounds make up the majority of the students. Hispanic or Latino students constitute the largest group (67.6%), and fewer than 4 percent are students of European American descent. Almost two-thirds (65%) of the students qualify for free and reduced lunch, and 27 percent are English Language learners.

The genesis of a school affiliated with the UC Berkeley did not originate with the campus. In 2002, UC Berkeley received a letter from Professor Anthony Marx inviting the university to apply for a grant to start an early college high school, as part of a program supported by the Bill and Melinda Gates Foundation. That foundation had decided to support the development of university-affiliated, early college high schools in which students from low-income and minority backgrounds earned college credit and an Associate degree in their final two years of high school, based on the premise that with more college credits under their belts, students attending these schools would be more likely to complete a Bachelor's degree. This initiative had not been embraced by selective institutions, and Professor Marx's hope was that UC Berkeley's historic and ongoing commitment to social justice would lead to its involvement.

Several concerns were raised by university faculty and administrators about UC Berkeley's participation in this project. One of the major concerns was the lack of expertise at the university in running K-12 schools. Other concerns included the extent of the financial commitment and liability on the part of the university and the impact on the university's reputation if the school was not successful. There was also a concern on the part of the Graduate School of Education (GSE) that a successful endeavor would be seen as a success of the campus, but an unsuccessful endeavor would be attributed to the GSE. Ultimately, the decision was made to move forward with the project, in part due to several factors, including (a) the concern about the state's shrinking financial commitment to K-12 outreach, (b) the fact that the funders allowed Berkeley to propose an early college secondary school (i.e., Grades 6 to 12) instead of just a high school (Grades 9 to 12), and (c) several individuals in influential positions at the university who championed the project.

#### 2. **Influential Supporters**

One of the influential champions was David Pearson, Dean of the GSE from 2001 to 2010, who saw the project as an opportunity for the GSE to be a leader in the field and on the UC Berkeley campus:

"Relatively early in my deanship at the Graduate School of Education at the University of California (UC) Berkeley, we were asked to consider sponsoring an early college high school [...]. When presented with this opportunity, I jumped at the chance. What could be better for a graduate school of education in a prestigious Research I institution than being a part of an effort to increase academic opportunity for traditionally marginalized students [...] my motives were as personal as they were institutional. UC Berkeley had been my ticket to academic capital in the early 1960s [...] so I knew it could change the lives of lots of poor kids who might attend the California College Preparatory Academy (CAL Prep)." (Kaufman, Jorgensen, Padilla & Pearson, 2016, p. 43)

A second influential champion was the Vice Chancellor for Student Affairs, Genaro Padilla. His support was based in part on the decreasing numbers of underrepresented students on the Berkeley campus, due in part to the passage of Proposition 209, which banned public universities in California from using race as a factor in university admissions.

"While I was Vice Chancellor for Student Affairs, we underwent a sustained admissions crisis. The number and percentage of low income, first-generation, underrepresented students admissible to the University of California (UC) Berkelev fell by well over 50%. It was clear to many of us that the California public schools were failing many of our children, so when a group of staff members suggested we consider building a charter school that would demonstrate our ability to model a successful learning environment I was intrigued [...]. Additionally, as a Chicano and one of the very few faculty of color here at UC Berkeley, I wanted to be part of an enterprise that would resonate with my own social values and my sense of outrage that, with respect to Latinos alone, so few students even had a shot at admission to universities such as UC Berkeley." (Kaufman et al., 2016, p. 38)

Thus, the sociohistorical context contributed to the climate in support of starting the school.

There were several other champions of the project. One was Professor Rhona Weinstein, a community psychologist in the Department of Psychology, who conducted research in schools, specifically studying the dynamics of low expectations on the schooling outcomes of youth from low-socioeconomic status and minority backgrounds. Professor Worrell in Education was also supportive of the project. His training was as an educational and school psychologist, and his research interests focused on the factors that lead youth to drop out of or excel at school. Perhaps the most ardent advocate was Gail Kaufman, a staff member who served as Deputy Director of the Center for Educational Partnerships (CEP) at UC Berkeley, where she coordinated the work on creating college-going culture in K-12 schools. The university's educational outreach had been severely curtailed by budget cuts, and Ms. Kaufman was the individual on whose desk the letter arrived for consideration, via the Chancellor, Vice Chancellor Padilla, and the CEP director. She was asked to look into the opportunity that the letter represented and, after concluding that the school was a worthwhile endeavor, she became a passionate proponent for moving forward, working tirelessly to support the project both before and after the school started. I now turn to the elements that led to the sustainability of the CAL Prep partnership.

#### **Building a Robust Partnership** 3.

The initial grant from the Foundations was intended to provide a limited amount of funds for planning and development. However, sustaining a school would require a lot more investment on the part of the institution. If the university were to get involved in a school partnership, the commitment had to be long-term. Unlike a grant, which ends after a few years, a school would exist long into the future. Below, I detail some of the elements that resulted in a robust partnership, which has been sustained for almost 15 years. These elements included making the school a university-wide endeavor, finding a partner who was also willing to commit for the long term, and putting structures, resources, and time commitments in place that support the ongoing collaboration.

Making CAL Prep a university-wide endeavor. Projects will typically not receive endorsement and support from the campus administration unless tenure-line faculty are committed and actively involved. The initial supporters included Dean Pearson of the GSE and Vice Chancellor Padilla in Student Affairs. They invited Professor Marx to the campus to talk to UC Berkeley faculty about the early college high school so that faculty members could hear about the project from another academic. These meetings took place in April and May of 2003, as well as meetings with the academic senate, and the outcome was that CAL Prep became a university-wide endeavor with participation from faculty from several campus departments. An advisory committee of 14 individuals was appointed by the Chancellor to guide the Early College Initiative (see Table 1 on the next page).

As Table 1 indicates, there were five faculty members from education, six faculty members from departments other than education, a doctoral student from education, and two staff members, one from education and one from outside education, and two participants from the Charter partner, including the CAL Prep principal. An important point for the project is that it was conceived of as a long-term endeavor. Thus, the initial term of appointment to the Advisory Committee was four years, although several individuals served for much longer terms. Thus, CAL Prep was not just a project of the GSE, although the GSE was the lead department. In subsequent years, individuals joined the Committee from Social Welfare and the History and Social Science Project, and a public member was also added. To facilitate scheduling and the longterm commitment, the Advisory Committee meetings were scheduled for the second Monday of each month from 3 to 5 pm from September to May. This advisory committee met regularly from October, 2003 through March, 2016.

7D 1 1 1	T 1: : 1 1 0 :	.1 T 1 A 1 .	C C .I CALD D
Table 1.	Individuals Serving on	the Initial Advisory	Committee for the CAL Prep Project
rabic 1.	illulviduals oct ville off	tile illitial riavisory	Committee for the Chil Frep Froject

Faculty Member	Department	Other Role	
<sup>1</sup> Gibor Basri	Astronomy	Became Berkeley's 1st Vice Chancellor for Equity	
Brent Duckor	Education	Graduate Student in Education	
<sup>2</sup> Elise Darwish	Aspire	Regional Superintendent for Aspire Public Schools	
<sup>1</sup> Ronald Gronsky	Engineering	Incoming Chair of the Academic Senate	
<sup>1</sup> Neil Henry	Journalism		
<sup>3</sup> Robert E. Jorgensen	Education	Staff Liaison to CAL Prep	
<sup>3</sup> Gail Kaufman	CEP	Staff Liaison to CAL Prep, Deputy Director of CEP	
<sup>1</sup> Genaro M. Padilla	English	Vice Chancellor for Student Affairs	
<sup>1</sup> P. David Pearson	Education	Dean, Graduate School of Education	
<sup>4</sup> Michael Prada	Aspire	Principal of CAL Prep	
<sup>1</sup> Ingrid Seyer-Ochi	Education		
<sup>1</sup> Angelica Stacy	Chemistry	Co-Chair of the Advisory Committee	
<sup>1</sup> David Stern	Education	Co-Chair of the Advisory Committee (3 years)	
<sup>1</sup> Rhona S. Weinstein	Psychology	Co-Faculty Director of Project	
<sup>1</sup> Mark Wilson	Education	Co-Chair of the Advisory Committee (2 years)	
<sup>1</sup> Frank C. Worrell	Education	Co-Faculty Director of Project	

CEP = Center for Educational Partnerships. <sup>1</sup>Professors. <sup>2</sup>Began participating in meetings Note. after Aspire became the partner district. <sup>3</sup>Served as Committee Staff. <sup>4</sup>First principal of CAL Prep, who began attending ECI meetings a few months before the school opened; subsequent principals continued to attend the ECI meetings.

Finding a committed partner. One of the debates that emerged had to do with who would run the school. Interestingly, UC San Diego had opened a partnership secondary school in 1999, and this school was run by the university. Major partners in the UC San Diego endeavor advised against UC Berkeley running the school. After conversations and site visits, UC Berkeley decided to partner with Aspire Public Schools, a charter management organization (CMO). As a university that has historically been aligned with the labor movement and unions, choosing to partner with a CMO was a major step and a difficult choice. Although charter schools are public schools, most of these schools are non-union employers and the university reflects and is an ardent supporter of non-charter public schooling.

The final decision to choose Aspire was based on several factors (Weinstein, 2016b). First, Aspire was willing to allow Berkeley to co-construct the school with them, which allowed us to build the school "from scratch." If we partnered with an existing district, we would have inherited a school and would have had to get permission from parents, the school board, teachers and their union to restructure a school. And even if those permissions were acquired, they would be subject to renegotiation with every new district superintendent, school principal, and union contract, as would the decisions to make major changes. This hurdle, coupled with experiences of some of the faculty who had had longstanding research projects terminated in public schools with a change in administration helped in making the final decision to partner with the CMO.

The willingness to truly collaborate. The commitment to collaborate was ratified in a Memorandum of Understanding (MOU) signed by UC Berkeley and Aspire Public Schools on October 26, 2005. As stated in the MOU,

"this collaborative effort by University and Aspire will combine the implementation of vigorous educational methods with the opportunity for high quality research and design" (Memorandum of Understanding between the Regents of the University of California and Aspire Public Schools, 2005, p. 1).

However, more important than the dispute resolution clauses and the ways in which the parties could dissolve the partnership were the specific agreements around the way the collaboration would work. The MOU stipulated that Aspire would obtain the Charter for the school and would be responsible for its operation and management. However, UC Berkeley's name would be included in the charter petition and the university would provide policy advice and guidance and participate in decision-making. It was also agreed that Aspire and UC Berkeley "would participate in consistent and transparent consultation on all educational issues affecting the School" (MOU, 2005, p. 5).

The division of responsibilities as outlined in the MOU can be seen in Table 2 (next page). Listed first are the joint responsibilities, which were to be decided by consensus. For example, Professor Worrell co-chaired the Search Committee for the School's first principal and he and other UC Berkeley personnel have been involved in hiring every CAL Prep principal since. Aspire took the lead on the regular school functions, whereas UC Berkeley took the lead on research and curriculum. It is important to note that decisions have been made jointly by all parties, and there have not been any formal disputes about authority. Indeed, UC Berkeley has probably abrogated responsibility more than Aspire, but it is also worth noting that although the MOU was intended to be in place for a five year period, subject to renewal, the MOU was never revisited. Indeed, the MOU had long expired in 2010 before it was given any thought and the partnership has continued without an active MOU in force.

Additional structures. UC Berkeley has a well-known reputation for faculty involvement in governance activities. The instantiation of this involvement is via committee service. As noted earlier in this paper, the ECI Advisory Committee was appointed by the Chancellor and had monthly meetings. There were two other regular meetings that were critical to the partnership's longevity. One of these took place at CAL Prep and the other took place on the university's campus.

Table 2: Division of Responsibilities between Aspire Public Schools and UC Berkeley

Joint Responsibility	Aspire Public Schools	UC Berkeley	
Hiring School Leadership	School Calendar and Schedule	Principles of School Culture	
Work Environment	Implementation	Enrollment Policy and Outreach Strategy	
Supporting Teacher Professionalism	School Culture		
Assessments	Scholastic Program and Reporting	Curriculum and Instructional	
Students Enrolling in College	Parent/Care Giver Relations	Design	
Courses	Volunteer Planning and Imple-	Research On-Site	
Fundraising	mentation	Research on Charter Schooling	
Grants and Contracts	Human Resource Systems	Placement of GSE Student Teachers	
Media Relations	Financial Systems		
Site Selection	Facilities Systems	Professional Learning for the	
Facility Design	Legal Compliance	External Education Community	

The information in this table is taken from the Memorandum of Understanding signed Note. by UC Berkeley and Aspire Public Schools in 2005 in relation to the establishment of the CAL Prep partnership.

UC Berkeley liaisons meeting. Two faculty members and two staff members were appointed as university liaisons to CAL Prep. They included Gail Kaufman (staff liaison from CEP), Robert Jorgensen (staff liaison from the GSE), Rhona Weinstein (faculty liaison from Psychology), and Frank Worrell (faculty liaison from the GSE). This group of individuals met every week until the summer of 2018 with some attrition. Professor Weinstein retired in 2007, but continued to serve for several years on the ECI. Mr. Jorgensen retired from the university in 2009. Ms. Kaufman and Professor Worrell continued to meet until Ms. Kaufman's retirement in the summer of 2018. This meeting allowed the key university partners to discuss ongoing events at the school, and serve as effective conduits between the university and the CAL Prep. As the members of this group attended the ECI meetings, as well as the meetings at the school site, they were able to facilitate the ongoing relationship among CAL Prep, Aspire Public Schools, and UC Berkeley.

School-site partnership meeting. There was also a weekly meeting at the school site, which included the four university liaisons, the CAL Prep principal, the Aspire Public Schools regional superintendent for the Bay Area (i.e., the CAL Prep Principal's supervisor), and, on some occasions, CAL Prep teacher representatives. This group worked on co-constructing the school as called for in the MOU and made decisions on a wide range of topics. Using data collected from the school, the attendees at the school-site partnership meetings discussed curriculum, student preparedness, communication with parents, teacher effectiveness, and any other concerns that came up. This group also reviewed and approved all proposals for research at the school site.

Time and other resources. Another important aspect of support for this project was the commitment of resources by the university, including the critical resource of time.

The university assigned one of the staff members in the development office to the CAL Prep project, such that she could devote half of her time to raising funds to support the partnership. Ms. Kaufman's assignment was changed such that she devoted half of her time to the project as well. Both Professors Weinstein and Worrell were given a one-course reduction so that they could devote time to the partnership, a one-course release that Professor Worrell still has. Finally, the university supported a half-time graduate research assistant for about five years. After this support ended, resources have been found by the partners to support the process. For example, Professor Worrell had a post-doctoral fellow from 2016 to 2018 who was tasked with doing research on the early college schools including the CAL Prep partnership as half of his duties, and in year 2018, CAL Prep receives five hours a week of support from a graduate student researcher assigned to Professor Worrell.

On the ground commitments by university personnel. Education practitioners often discount the perspectives of education researchers as esoteric and not in touch with the reality of what happens in the classroom on a daily basis. This project contributed to dispelling this notion, at least for the faculty involved. In addition to conducting research studies on parent involvement (e.g., Sami, Worrell & Weinstein, 2016) and tracking student academic progress (e.g., Weinstein, Martin, Bialis-White & Sami, 2016), university faculty were intimately connected with multiple aspects of CAL Prep. In the first year, when there were few extracurricular activities, Professor Worrell, who conducts a choir for the GSE, also started a choir at CAL Prep, which did a joint concert with the GSE choir at the end of the year (Weinstein, 2016a). He also supervised a student counselor at the school site before the school had its own counselor, and School Psychology Program continues to place practicum students at the site.

Professor Weinstein developed a student advisory curriculum, trained school personnel on how to implement it, and evaluated the outcomes of the curriculum to inform (Weinstein, Sami & Mello, 2016). And a graduate student in the doctoral program in language and literacy education built the CAL Prep library from scratch with input from students and teachers (Goodin & Pearson, 2016); this project was used for her doctoral dissertation supervised by Dean Pearson. Additional projects are documented in several chapters in Weinstein and Worrell (2016a).

### Conclusion

It would be dishonest to pretend that the partnership always proceeded smoothly (Weinstein, Worrell, Kaufman & Basri, 2016). Indeed, there were many times when difficult dialogues needed to be had. UC Berkeley faculty objected to practices that they felt were not supported in the literature, but did so in collegial ways and had to

provide evidence to support their claims. Sometimes, that evidence took the form of data from a research project at the school or a look at the outcomes of the intervention or practice. The two institutions also had differing timelines for decision-making. Aspire noted that they were playing "Pac Man" whereas UC Berkeley was playing "chess" (Darwish & Epanchin-Troyan, 2016). Nonetheless, the school reported and continues to report positive outcomes. The students all have an acceptance letter to a four-year institution when they leave Cal Prep, a graduation requirement, and they outperform their peers from similar demographic backgrounds.

In the past few years, the challenges have continued. Many of the individuals who have retired have not yet been replaced. The ECI no longer meets regularly, and the CAL Prep Principal has just been promoted to Regional Superintendent for Southern California, beginning in October of 2018. However, in communicating the news of his promotion, the Aspire Superintendent also asked to schedule meeting with Berkeley to discuss the search for the new principal, albeit with no MOU in place since 2010. CAL Prep was a co-constructed entity and the structures developed to support it were structures aimed at supporting a "start-up" venture. The discussions now center on how we change the partnership structures to support a mature school beginning its 14th year. And so, the partnership endures.

"CAL Prep's success is not due to technology or a focus on the science, technology, engineering and mathematics disciplines, or any other singular trend in education. Rather, CAL Prep's outcomes come from a true district-university partnership based on mutual respect for the expertise that the partners bring, a joint recognition that complex problems require multivariate solutions, and a commitment to the ongoing, sometimes tedious, and ever-evolving tasks by all of the partners – sweat equity if you will - to do what must be done." (Worrell & Weinstein, 2016, pp. 394-395)

#### References

Cucciara, M. (2010, Summer). New Goals, Familiar Challenges? A Brief History of University-run Schools. Perspectives on Urban Education, 96-108. Retrieved from http://www.urbanedjournal.org/sites/urbanedjournal.org/files/pdf\_archive/PUE-Summer2010-V7I1-pp96-108.pdf.

Darwish, E., & Epanchin-Troyan, T. (2016). From Parallel Tracks to Intertwined Efforts: Aspire Public Schools Reflects. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 33-53). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:o so/9780190260903.003.0016

Goodin, M., & Pearson, P.D. (2016). Making Room to Read: The Evolution of a Secondary School Library. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 163-184). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/ 9780190260903.003.0008

- Kaufman, G., Jorgensen, R.E., Padilla, G.M., & Pearson, P.D. (2016). The University of California, Berkeley Commits. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 33-53), New York: Oxford University Press, doi.org/10.1093/acprof:o so/9780190260903.003.0002
- Lauderdale, W.B. (1981). Progressive Education: Lessons from Three Schools. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- Mehan, H., Kaufman, G., Lytle, C., Quartz, K.H., & Weinstein, R.S. (2010). Building Educational Field Stations to Promote Diversity and Access in Higher Education. In E. Grodsky & M. Kurlaender (Eds.), Equal Opportunity in Higher Education: The Past and Future of California's Proposition 209 (pp. 173-193). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- MOU (2005). Memorandum of Understanding between the Regents of California and Aspire Public Schools. Unpublished Document.
- Quartz, K.H., Weinstein, R.S., Kaufman, G., Levine, H., Mehan, H., Worrell, F.C., et al. (2017). University-Partnered New School Designs: Fertile Ground for Research-Practice Partnerships. Educational Researcher, 46, 143-146. doi.org/10.3102/0013189X 17703947
- Sami, N., Worrell, F.C., & Weinstein, R.S. (2016). Parent Involvement and the Home-School Divide. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 143-161). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/ 9780190260903.003.0007
- Weinstein, R.S. (2016a). The California College Preparatory Academy Opens. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 77-92). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.001.0001, doi. org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.003.0004
- Weinstein, R.S. (2016b). Forging a Partnership with Aspire Public Schools. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 55-76). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.001.0001, doi. org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.003.0003
- Weinstein, R.S., Martin, J.F., Bialis-White, L.H., & Sami, N. (2016). Tracking Student Indicators across Time. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 185-208). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/ 9780190260903.001.0001, doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.003.0009
- Weinstein, R.S., Sami, N., & Mello, Z.R. (2016). Learning from Teacher-Student Advisories. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 95-117). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.001.0001, doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.003.0005
- Weinstein, R.S., & Worrell, F.C. (Eds.). (2016a). Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School. New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.001.0001
- Weinstein, R.S., & Worrell, F.C. (2016b). Introduction A University's Role in Education Reform. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 3-32). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190 260903.001.0001, doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.003.0001

Weinstein, R.S., Worrell, F.C., Kaufman, G., & Basri, G. (2016). Conclusion - The Power of a University-District Partnership. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 359-387). New York: Oxford University Press. doi.org/10.1093/acpr of:oso/9780190260903.001.0001, doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190260903.003.0017

Worrell, F.C., & Weinstein, R.S. (2016). Epilogue. In R.S. Weinstein & F.C. Worrell (Eds.), Achieving College Dreams: How a University-Charter District Partnership Created an Early College High School (pp. 389-395). New York: Oxford University Press.

Frank C. Worrell, Prof., born in 1960, Prof. at the University of California, Berkeley, Graduate School of Education.

E-Mail: frankc@berkeley.edu

Address: University of California, Berkeley, School Psychology Program, Graduate School of Education (MC 1670), 2121 Berkeley Way, Berkeley, CA 94720-1670, U.S.A. Monika Palowski, Johanna Gold & Gabriele Klewin

# Gemeinsame Praxisforschung statt Be-Forschung: Die Bielefelder Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen

## Zusammenfassung

Der Beitrag skizziert die Konzeption und Organisation von Forschungs- und Entwicklungsprozessen an den beiden Bielefelder Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg und ihren Wissenschaftlichen Einrichtungen. Dazu werden nach einer kurzen historischen Einordnung die Rahmenbedingungen, in denen die Versuchsschulen und ihre Forschungseinrichtungen gemeinsam Praxisforschung betreiben, vorgestellt und durch zwei Beispiele für Forschungs- und Entwicklungsprojekte verdeutlicht.

Schlüsselwörter: Versuchsschulen, Wissenschaftliche Einrichtungen, Universität, Kooperation, Praxisforschung

# Collaborative Action Research instead of External Inquiry: The Bielefeld Experimental Schools and Their Research **Departments**

## **Summary**

This article outlines the concept and organization of joint research and development at the two experimental schools (Laborschule and Oberstufen-Kolleg) in Bielefeld. Both schools have research departments belonging to Bielefeld University. Teachers from the schools and researchers from University cooperate in joint research and development projects. Following a brief historical overview, we describe the conditions underlying this concept of permanent cooperation and illustrate them, using two examples of research projects.

Keywords: experimental schools, research departments, university, cooperation, teacher research

#### Einführung 1.

Die beiden Bielefelder Versuchsschulen Laborschule (Primarstufe und Sekundarstufe I) und Oberstufen-Kolleg (Sekundarstufe II) stellen eine Besonderheit in der deutschen Schullandschaft dar: Beide verfügen über Wissenschaftliche Einrichtungen und damit über dauerhaft institutionalisierte Kooperationen mit einer Universität. Gemeinsam betreiben die Schulen und die Wissenschaftlichen Einrichtungen schon seit über 40 Jahren Praxisforschung mit unterschiedlichen Akzenten und blicken somit auf langjährige Erfahrungen in diesem Feld zurück. Der Beitrag fokussiert mit Blick auf den Themenschwerpunkt dieses Heftes die Besonderheiten hinsichtlich der Forschung und vernachlässigt die Besonderheiten der pädagogischen Programme (siehe hierzu Hahn & Oelkers, 2012, bzw. Thurn & Tillmann, 2011). Er skizziert kurz die historische Entwicklung der Schulen und ihrer Wissenschaftlichen Einrichtungen, um daraufhin die aktuelle Konzeption von Forschung und Entwicklung zu schildern und anhand von zwei Beispielen zu illustrieren.

#### 2. Wer, wie, was und wann

Die Bielefelder Versuchsschulen wurden 1974 von Hartmut von Hentig als zentrale Wissenschaftliche Einrichtungen der Universität Bielefeld gegründet und waren somit ursprünglich Teil der Universität. Alle Lehrkräfte waren zugleich Forscher\*innen, die ihre Praxis projektförmig und mit einem hohen Anteil ihres Deputats erforschten; insofern waren beide Schulen von Beginn an explizit an einem Forschungsschwerpunkt mit hohem Anwendungsbezug orientiert.

In der Laborschule erfolgte im Zuge einer umfassenden Umstrukturierung, die bereits 1986 mit ersten Vereinbarungen zwischen der Laborschule und der Fakultät für Pädagogik<sup>1</sup> begann und schließlich 1992 in einem Grundlagenerlass festgehalten wurde, eine Trennung zwischen der Versuchsschule und der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule<sup>2</sup> (Tillmann, 2011). Im Oberstufen-Kolleg fand diese Aufteilung erst 2007 statt (Keuffer & Klewin, 2009). Die Schulen wurden dem Zuständigkeitsbereich des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen<sup>3</sup> unterstellt, während die Wissenschaftlichen Einrichtungen an der Universität angesiedelt blieben. Sie sind inzwischen Wissenschaftliche Einrichtungen der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld und sind durch je eine Professur und mehrere wissenschaftliche Mittelbau-Stellen dort verankert.

<sup>1 2008</sup> erfolgte an der Universität Bielefeld eine Umbenennung der damaligen Fakultät für Pädagogik in Fakultät für Erziehungswissenschaft.

<sup>2</sup> Soweit nicht anders spezifiziert, sind "Laborschule" und "Oberstufen-Kolleg" im Folgenden jeweils als Überbegriffe für die jeweilige Versuchsschule und die ihr zugehörige Wissenschaftliche Einrichtung zu verstehen.

<sup>3</sup> Das jetzige Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Die Wissenschaftliche Leiterin bzw. der Wissenschaftliche Leiter der Laborschule wird für jeweils eine Amtszeit von fünf Jahren vom Vorstand der Wissenschaftlichen Einrichtung gewählt (Tillmann, 2011); im Oberstufen-Kolleg hingegen ist das Amt der Wissenschaftlichen Leiterin bzw. des Wissenschaftlichen Leiters dauerhaft mit einer Professur verbunden 4

Die Lehrkräfte der Versuchsschulen und die Mitarbeiter\*innen der Wissenschaftlichen Einrichtungen kooperieren in Forschungs- und Entwicklungsprojekten und im Rahmen der Schulentwicklung. Insofern lässt sich heute von vier Institutionen sprechen, nämlich den beiden Versuchsschulen und ihren Wissenschaftlichen Einrichtungen, die jedoch jeweils eng zusammenarbeiten. Die Aufteilung bei gleichzeitiger gemeinsamer Forschungs- und Entwicklungsarbeit brachte neue Herausforderungen mit sich, die insbesondere in den unterschiedlichen Logiken des Wissenschafts- und des Schulsystems begründet liegen. Gleichzeitig erforderte die Aufteilung neue, gemeinsame Gremien sowie veränderte Verfahren der Beantragung, Bewilligung, Durchführung und Berichtslegung der Forschungs- und Entwicklungsprojekte (S. u.), wobei gerade letztere kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Auch wenn, wie oben erwähnt, die besonderen pädagogischen Programme der Schulen hier nicht dargestellt werden können, soll jedoch ihre Rolle in der Lehrerausbildung kurz erwähnt werden. Das Oberstufen-Kolleg bildet Praxissemesterstudierende sowie Referendar\*innen analog zur Ausbildung an Regelschulen aus; an der Laborschule werden nur Praxissemesterstudierende und bisher keine Referendar\*innen ausgebildet. Die Ergebnisse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte finden Eingang in die Lehrer\*innen(aus)bildung durch die universitäre Lehre der Wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen und auch immer wieder durch Lehrkräfte der Schule sowie durch Publikationen in wissenschaftlichen und schulpraktischen Diskursen. Darüber hinaus werden aus verschiedenen Forschungs- und Entwicklungsprojekten heraus Fortbildungsangebote für die dritte Phase durchgeführt. Dies geschieht derzeit verstärkt in der Kooperation mit dem Projekt Bi<sup>professional</sup> im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern (FKZ 01JA1608).

#### 3. Modell der Forschung und Entwicklung

Das in den 1970er-Jahren ursprünglich als "Lehrer-Forscher-Modell" entstandene Konzept von Forschung und Entwicklung in den Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg hat über die Jahre verschiedentlichen Wandel erfahren und in beiden Schulen mit ihren jeweiligen Wissenschaftlichen Einrichtungen eine leicht un-

Trotz genereller Übereinstimmungen zwischen Laborschule und Oberstufen-Kolleg, sowohl in den Strukturen als auch in der Forschungsausrichtung, sind auf der Detailebene einige Unterschiede zu finden.

terschiedlich akzentuierte Entwicklung genommen (Jung-Paarmann, 2014a, 2014b; Huber, 2004). Im Wesentlichen stimmt das Vorgehen jedoch überein (Klewin, Schumacher & Textor, 2016). So orientieren sich die aktuellen Forschungs- und Entwicklungsmodelle an der Aktions- bzw. Praxisforschung<sup>5</sup> (Altrichter, Posch & Spann, 2018), was sich z. T. auch in der Verwendung des Begriffs "Praxisforschung" statt "Lehrer\*innenforschung" zeigt. Kennzeichnend dafür ist die Forschung durch die Lehrkräfte selbst, an Gegenständen oder Problemstellungen, die für ihren Schulalltag eine besondere Relevanz haben. Die Ergebnisse sollen in der Folge zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht sowohl im eigenen Haus als auch im Regelschulsystem genutzt werden (z.B. Meyer, 2010) und Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs finden. Die Unterschiede zur bei Altrichter et al. (2018) beschriebenen Aktionsforschung liegen

- in der dauerhaften und institutionalisierten Kooperation der Lehrkräfte mit Wissenschaftler\*innen einer eigenen Einrichtung für die Forschung in den Schulen, über die auch eine dauerhafte Kooperation mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft gesichert ist;
- in der Kontinuität der Forschung, die u.a. mehrjährige Forschungszyklen und die Möglichkeit, Folgeanträge zu stellen, ermöglicht;
- in festgeschriebenen Verfahren zur Beantragung, Beratung und Bewilligung von Projekten und in der Berichtspflicht (Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs Bielefeld, 2017; Tillmann, 2011), worin sich ein wesentliches Merkmal der Qualitätssicherung findet;
- in der Sicherstellung einer Anbindung an relevante akademische, administrative und politische Diskurse durch Beiräte und Wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen;
- in den zur Verfügung stehenden Ressourcen für Lehrkräfte, die sich an Forschung und Entwicklung beteiligen (Grundordnung des Oberstufen-Kollegs: MSW NRW, 2007); sowie
- im gemeinsamen Versuchsauftrag, der Zielsetzung und Rahmen für die Forschung und Entwicklung absteckt und für die Versuchsschulen und ihre Wissenschaftlichen Einrichtungen jeweils identisch formuliert ist (Präambeln der Grundordnung des Oberstufen-Kollegs und Verwaltungs- und Benutzungsordnung der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg: MSW NRW, 2007; Grundlagenerlass für die Aufgaben und die Zusammenarbeit von Versuchsschule, Wissenschaftlicher Einrichtung, Gemeinsamer Leitung und Wissenschaftlichem Beirat: Laborschule Bielefeld, 2012).

<sup>5</sup> Altrichter und Feindt folgend betrachten wir Praxisforschung, Lehrer\*innenforschung, Aktionsforschung, Handlungsforschung, teacher research oder practitioner research als eine "Familie' von Konzepten, die eine gemeinsame Zielrichtung haben" (Altrichter & Feindt, 2004, S. 84).

Wie oben bereits beschrieben, machte die Trennung von schulischem und wissenschaftlichem Teil die Einrichtung neuer Gremien erforderlich, die die gemeinsame (Forschungs-)Arbeit steuern. Das jeweils zentrale Gremium ist sowohl an der Laborschule als auch am Oberstufen-Kolleg die jeweilige Gemeinsame Leitung, in der Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung zusammenarbeiten. Sie trifft Entscheidungen über Forschungs- und Entwicklungsfragen und ebenfalls über die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Über die Wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen der beiden Wissenschaftlichen Einrichtungen hinaus sichern die jeweiligen Vorstände der Wissenschaftlichen Einrichtungen die Anbindung an die und die Vernetzung mit der Fakultät für Erziehungswissenschaft, da die Vorstandsmitglieder in der Regel der Fakultät angehören, jedoch keine Angehörigen der Einrichtungen sind.

Die Organisation der Antragsphase für Forschungs- und Entwicklungsprojekte und der gemeinsamen Arbeit in diesen Projekten liegt bei den Wissenschaftlichen Einrichtungen. Nach gemeinsamer Antragsstellung von Lehrkräften und Wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen erfolgen die Beratung in den Beiräten sowie die Entscheidung über Annahme oder Ablehnung des Antrags durch die Gemeinsamen Leitungen. Die Schulleitungen beauftragen schließlich in Absprache mit der Wissenschaftlichen Leitung die Lehrkräfte mit der Arbeit in den Projekten. Sowohl in der Laborschule als auch im Oberstufen-Kolleg stehen für die Lehrkräfte Ressourcen für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit zur Verfügung. In der Regel beträgt der Umfang zwischen einer und drei Deputatsstunden.

Die Qualitätssicherung während eines Forschungszyklus geschieht sowohl durch die Wissenschaftlichen Einrichtungen als auch durch die Wissenschaftlichen Beiräte, in denen Zwischen- und Abschlussberichte bzw. die Produkte der Projekte, wie Publikationen, Unterrichtsmaterialien, Fortbildungen u.a., beraten werden und die die Anbindung an relevante Diskurse der Bildungswissenschaft, -administration und -politik sicherstellen. In den einzelnen Projekten sind häufig die Wissenschaftler\*innen dafür zuständig, in methodischen Fragen und bei wissenschaftlichen Publikationen zu beraten und zu unterstützen; viele andere Aufgaben, wie z.B. die Entwicklung von Fragestellungen und Designs sowie die Durchführung von Erhebungen, werden - je nach Projekt - kooperativ oder vollständig von den Lehrkräften durchgeführt; hier existieren unterschiedliche Varianten (vgl. Hahn, Klewin, Koch, Kuhnen, Palowski & Stiller, im Druck).

# Beispiel eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes am Oberstufen-Kolleg: "Innere Differenzierung"

Als Beispiel für die Forschungsarbeit am Oberstufen-Kolleg und ihre Verknüpfung mit Prozessen der Schulentwicklung eignet sich das Projekt "Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II" (vgl. Boller & Lau, 2010). Dieses Projekt formierte sich 2006 mit der expliziten Zielsetzung, die Arbeit am damaligen Schwerpunkt der Schulentwicklung, dem produktiven Umgang mit Heterogenität, durch Recherchen und Erhebungen innerhalb und außerhalb des Hauses vorzubereiten, Lehrkräfte des Oberstufen-Kollegs zur Erprobung neuer Methoden der inneren Differenzierung anzuregen und auf dieser Grundlage Fortbildungskonzepte zu entwickeln und durchzuführen. Das Projekt war dabei teils konstant, teils wechselnd von Lehrkräften der Versuchsschule und Mitarbeiter\*innen der Wissenschaftlichen Einrichtung besetzt und arbeitete über drei jeweils zweijährige Forschungszyklen hinweg.

Vor allem im ersten Zyklus (2006-2008) kooperierte das Projekt eng mit der Koordinierungsgruppe Schulentwicklung, denn hier lag der Fokus auf einer "Professionalisierung der Lehrenden [...] im Umgang mit heterogenen Lerngruppen und einer Weiterentwicklung der Möglichkeiten zur individuellen Förderung aller Lernenden" (Bathe, Bernard, Boller, Kemper, Lau & Wäcken, 2010, S. 2). Im darauffolgenden Forschungszyklus (2008-2010) wurde mit "Formen der Inneren Differenzierung und [der] Gestaltung von Lernarrangements für eine heterogene Schülerschaft in der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg sowie in der Sekundarstufe II des Regelsystems" (ebd., S. 5) die Reichweite der Arbeit auf den externen Transfer ausgedehnt; in diesem Zyklus entstand u.a. das Praxishandbuch Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II (Boller & Lau, 2010), das sich mit bildungstheoretischer Rahmung und methodischen Anregungen aus dem Oberstufen-Kolleg an alle Lehrkräfte der Oberstufe richtet. Im dritten und letzten Projektzyklus (2010–2012) standen externe Fortbildungen und Workshops im Fokus, die jeweils mit Hilfe einer empirischen Bedarfsanalyse vorbereitet und nachfragespezifisch angepasst sowie in der Mehrzahl der Fälle durch eine umfangreiche Evaluation nachbereitet wurden (vgl. Lau & Große-Klußmann, 2012).

Das hier nur kurz skizzierte Projekt illustriert eine der verschiedenen am Oberstufen-Kolleg vorfindbaren Varianten des Praxisforschungszyklus (vgl. Klewin & Palowski, 2018): Ausgehend von dem innerschulischen Bedarf nach forschender Vorbereitung eines Schulentwicklungsprozesses erarbeiteten Lehrkräfte und Wissenschaftler\*innen gemeinsam ein Konzept für diesen Prozess; im Anschluss an diese sehr stark hausintern orientierte Entwicklungsphase erfolgte dann eine extern orientierte Disseminationsphase, wobei durchgehend die Praxisforschung - zunächst zur Ermittlung von Forschungsstand und bereits vorhandenem Methodenrepertoire im Haus, dann zur Bedarfsermittlung und Evaluation von Fortbildungen außerhalb des Hauses - der

primäre Bearbeitungsmodus, gleichzeitig jedoch eine enge Verflechtung mit hausinterner Schulentwicklung kennzeichnend war. Besonderes Merkmal dieses Projektes ist zudem der breite Transfer in die externe schulische Praxis.

## Verbindung zweier Forschungs- und Entwicklungsprojekte 5. an der Laborschule: "Absolvent\*innenstudie" und "Übergang der Laborschüler\*innen von der Sekundarstufe I in weitere schulische und berufliche Lebensumwelten"

Die "Absolvent\*innenstudie" ist ein seit 1985 fortlaufendes Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Laborschule. In ihrem Rahmen werden Schüler\*innen am Ende ihrer Schullaufbahn an der Laborschule und nach drei Jahren in einer neuen Lernumgebung um eine Einschätzung bezüglich konstituierender Merkmale der Laborschulpädagogik und erworbener Kompetenzen gebeten. Darüber hinaus werden persönliche Merkmale der Schüler\*innen wie Selbstwertgefühl, Leistungsverständnis, Selbstkonzept und Interesse sowie Angaben zum familiären Hintergrund erhoben. Es handelt sich um eine quantitative Längsschnittstudie, deren Daten mit Hilfe standardisierter Fragebögen generiert werden. Der Datenpool wächst durch die turnusmäßigen Erhebungen kontinuierlich an. Zurzeit umfasst der Datensatz des ersten Befragungszeitpunktes 1.596 Fälle, der des zweiten Befragungszeitpunktes 939. Die "Absolvent\*innenstudie" generiert zum einen Hinweise zur Entwicklung schulischer Praxis und zum anderen zu weiterführender Forschung. Das aktuelle, an die Befunde der "Absolvent\*innenstudie" anknüpfende Projekt "Übergang der Laborschüler\*innen von der Sekundarstufe I in weitere schulische und berufliche Lebensumwelten" beleuchtet die Wahrnehmung und retrospektive Bewertung der Übergangsphase von der Laborschule in weitere schulische und berufliche Lebensumwelten von Seiten der Schüler\*innen. Diese Übergangsphase als Herausforderung für die Schulentwicklung zu begreifen und zu bearbeiten, ist die Zielsetzung dieses Projektes. Die Schüler\*innen der Laborschule verlassen nach der 10. Jahrgangsstufe - nach insgesamt 11 Jahren - die Schule und machen sich auf den Weg in andere schulische oder berufliche Lebensumwelten. Diese "Statuspassage" (Bosse & Kempf, 2013) stellt für sie ein bedeutsames Lebensereignis dar, und ihre Entscheidungen in dieser Phase haben wesentlichen Einfluss auf ihren weiteren Bildungs- und Lebensweg. Für Schule stellt somit die Vorbereitung auf die und die Unterstützung während der Übergangsphase einen substanziellen Teil des Bildungsauftrags dar.

Im ersten Forschungszyklus (2015–2018)6 wurden das Untersuchungsdesign (Gruppendiskussionen mit Absolvent\*innen in zwei Kohorten zu zwei Zeitpunkten) entwickelt und die Datenerhebung zum ersten Messzeitpunkt für beide Kohorten

Ein Forschungszyklus in der Laborschule umfasst im Normalfall zwei Jahre; der Zyklus 2015-2018 wurde um ein Jahr verlängert.

und zum zweiten Messzeitpunkt für die erste Kohorte durchgeführt. Beim zweiten Messzeitpunkt wurden im Sinne der Stimulated-Recall-Methode (Gass & Mackey, 2000) Interviewpassagen aus dem ersten Messzeitpunkt als Erzählstimuli aufbereitet und verwendet. Zum zweiten Messzeitpunkt wurden die Befragten zusätzlich gebeten, konkrete Vorschläge für die pädagogische Entwicklung und Ausgestaltung der Übergangphase zu machen, und so aktiv in den Schulentwicklungsprozess einbezogen. Der aktuelle Forschungszeitraum (2018-2020) dient zum Abschluss der Datenerhebung, zu weiterer Datenanalyse und zur Aufarbeitung der Ergebnisse. Das Projekt wird mit einer Publikation in Form eines Sammelbandes abgeschlossen.

#### Resiimee

Die beiden beispielhaft skizzierten Forschungs- und Entwicklungsprojekte zeigen das Potenzial von Praxisforschung an den Bielefelder Versuchsschulen. Praxisforschung ist bzw. kann eng mit Schulentwicklung verknüpft sein und Ergebnisse, Konzepte und Materialien hervorbringen, die in Schulentwicklungsprozessen genutzt werden können. Zugleich entstehen aus vielen Projekten auch Produkte, die in Regelschulen transferiert werden und somit die dortige Schulentwicklung befördern können. Beides wird, und dies zeigen die Beispiele besonders deutlich, durch die Kontinuität der gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsarbeit von Schulen und Wissenschaftlichen Einrichtungen in mehrjährigen Forschungszyklen ermöglicht, aus der vertiefte Erkenntnisse resultieren und die die Rahmenbedingungen für internen und externen Transfer bietet.

Mit Laborschule und Oberstufen-Kolleg wurden in diesem Beitrag zwei Versuchsschulen beschrieben, die sowohl hinsichtlich der Forschungsausrichtung als auch hinsichtlich der Kooperation mit der Universität eine Besonderheit darstellen. So liegen zwar klare formale Vorgaben für die Kooperation zwischen Schule und Universität vor und sind auch in den jeweiligen Ordnungen festgeschrieben; diese Vorgaben müssen aber von den Beteiligten vor Ort ausgestaltet werden. Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen Angehörigen der Schule und der Universität treffen auch gleichzeitig zwei Institutionen aufeinander, denen verschiedene Logiken und Ziele zugrunde liegen. Laborschule und Oberstufen-Kolleg haben dafür größtenteils identische, aber zum Teil eben auch leicht unterschiedliche Bearbeitungsmodi entwickelt und entwickeln diese stetig weiter. Resümieren lässt sich, dass die dauerhafte Kooperation einen Gewinn für die Praxisforschung und ihre Etablierung darstellt und sowohl für die Schulentwicklung als auch für den wissenschaftlichen Diskurs einen Mehrwert bereithält.

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Zehn Fragen zur LehrerInnenforschung. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? (S. 84-101). Innsbruck: StudienVerlag.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5., grundlegend überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bathe, S., Bernard, U., Boller, S., Kemper, A., Lau, R., & Wäcken, M. (2010). Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der Forschungs- und Entwicklungsgruppe. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Boller, S., & Lau, R. (Hrsg.). (2010). Innere Differenzierung in der Sekundarstufe II. Ein Praxishandbuch für Lehrer/innen. Weinheim: Beltz.
- Bosse, D., & Kempf, J. (2013). Der Übergang in die Einführungsphase als Herausforderung. In J. Asdonk, S. U. Kuhnen & P. Bornkessel (Hrsg.), Von der Schule zur Hochschule: Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs (S. 89-99). Münster et al.: Waxmann.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2000). Stimulated Recall Methodology in Second Language Research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gemeinsame Leitung des Oberstufen-Kollegs (2017). Modell für die Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Beschlossen durch die Gemeinsame Leitung am 05. Juli 2017. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hahn, S., Klewin, G., Koch, B., Kuhnen, S., Palowski, M., & Stiller, C. (im Druck). Über Praxisforschung zum Transfer von Innovationen? In P. Dobbelstein, M. Heinrich, C. Schreiner, U. Steffens, C. Wiesner, & S. Angerer (Hrsg.), Praxistransfer in der Schulund Unterrichtsforschung. Münster et al.: Waxmann.
- Hahn, S., & Oelkers, J. (Hrsg.). (2012). Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Selbst- und Peerbericht über die Entwicklungen der Versuchsschule und wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg in den Jahren 2005 bis 2010. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2004). LehrerInnenforschung an einer Versuchsschule oder: Die Mühen der Ebene am Teutoburger Wald. In S. Rahm & M. Schratz (Hrsg.), LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? (S. 35-57). Innsbruck: StudienVerlag.
- Jung-Paarmann, H. (2014a). Reformpädagogik in der Praxis. Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs. 1969-2005. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Jung-Paarmann, H. (2014b). Forschung am Oberstufen-Kolleg (1970-2002). In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick (S. 13-80). Münster: MV.
- Keuffer, J., & Klewin, G. (2009). Das Lehrer-Forscher-Modell am Oberstufen-Kolleg: Ausgangskonzept und heutige Praxis. In N. Hollenbach & K.-J. Tillmann (Hrsg.), Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive (S. 203-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klewin, G., & Palowski, M. (2018). (Wie) Wirkt Schulforschung auf Unterricht? Chancen und Grenzen von Praxisforschung für Unterrichts- und Schulentwicklung. Zwei Workshops im Rahmen der 2. Innsbrucker Gespräche zur Schulentwicklung, 18.-20.04.2018, Innsbruck. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Klewin, G., Schumacher, C., & Textor, A. (2016). Der Beitrag der Praxisforschung zur Curriculumentwicklung - Erfahrungen aus Laborschule und Oberstufen-Kolleg. In M. Hallitzky, B. Koch-Priewe, A. Rakhkochkine, J.-C. Störtländer & M. Trautmann (Hrsg.), Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung/Comparative Research into Didactics and Curriculum (S. 262-273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Laborschule Bielefeld (2012). Grundlagenerlass für die Aufgaben und die Zusammenarbeit von Versuchsschule, Wissenschaftlicher Einrichtung, Gemeinsamer Leitung und Wissenschaftlichem Beirat. Gemeinsamer Runderlass des Kultusministeriums und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung vom 13.07.1992, Stand 01.07.2012. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Lau, R., & Große-Klußmann, D. (2012). Entwicklung und Transfer von Fortbildungskonzepten zur Inneren Differenzierung für die Sekundarstufe II. Abschlussbericht der Forschungsund Entwicklungsgruppe. Bielefeld: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Meyer, H. (in Zusammenarbeit mit W. Fichten) (2010). Gemeinsam forschen lernen. Eröffnungsvortrag der XV. Fachtagung des Nordverbunds Schulbegleitforschung, 16.09.2010, Hamburg. Unveröffentlichtes Manuskript.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2007). Grundordnung des Oberstufen-Kollegs des Landes Nordrhein-Westfalen an der Universität Bielefeld. Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 28. Juni 2007. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Oberstufen-Kolleg Bielefeld (2007). Verwaltungs- und Benutzungsordnung für die Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld vom 1. August 2007. Bielefeld: Oberstufen-Kolleg.
- Thurn, S., & Tillmann, K.-J. (2011). Laborschule Schule der Zukunft. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), Laborschule – Schule der Zukunft. IMPULS Laborschule, 5, 8–16.
- Tillmann, K.-J. (2011). Forschung in der Versuchsschule. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), Laborschule – Schule der Zukunft. IMPULS Laborschule, 5, 94–107.
- Walther, A. (2014). Übergänge im Lebenslauf, zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), Pädagogik der Übergänge: Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe (S. 14-36). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Monika Palowski, Dr. phil., geb. 1984, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

E-Mail: monika.palowski@uni-bielefeld.de

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

E-Mail: gabriele.klewin@uni-bielefeld.de

Anschrift: Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld

Johanna Gold, Dr. phil., geb. 1978, Akademische Rätin a. Z. an der Wissenschaftlichen Einrichtung Laborschule an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

E-Mail: johanna.gold@uni-bielefeld.de

Anschrift: Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule, Universitätsstraße 21, 33615 Bielefeld

Kersten Reich

# Die "Heliosschule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln"

### Zusammenfassung

Die "Heliosschule - Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln" wurde 2015 in Betrieb genommen. Diese öffentliche Schule umfasst die Klassenstufen 1 bis 13 für etwa 1.100 Schüler\*innen. Die Schule soll ein Modell für eine demokratische Schule auf dem Weg in die Inklusion in der Gegenwart sein, wobei Prinzipien der Beteiligung und Diversität wesentlich für das Modell sind. Der Text besteht aus drei Teilen: Erstens werden zentrale Elemente und Prinzipien der Schulgründung in kurzer Form dargestellt. Zweitens wird eine Zusammenfassung des inklusiven Vorgehens anhand der 10 Bausteine der inklusiven Didaktik gegeben. Abschließend werden einige Hindernisse auf dem Weg dieser inklusiven Schule genannt.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Inklusion, Didaktik, Lernlandschaft, Selbstlernmethoden, Teamschule, rhythmisierter Ganztag, Projekte, Werkstätten

# The "Helios School - Inclusive University School of Cologne" **Summary**

The "Heliosschool - Inclusive University School of Cologne" was established in 2015. This public school provides classes 1 to 13 for about 1,100 students. The school intends to be a contemporary model of democratic school in the way to inclusion, based on principles of participation and diversity, under the complex life conditions of today. The text contains three components: First, I will reconstruct some elements and principles that are fundamental for the foundation of this school. Second, I will give a comprehensive account of the inclusive concept of the Cologne school and the ways it works out in practice. I will elaborate on the pedagogical program of the school formulated in ten components of inclusive learning and teaching. Finally, I will discuss some main obstacles that we have encountered and had to overcome in establishing the school in Cologne.

Keywords: school development, inclusion, didactics, learning environment, independentlearning techniques, team school, rhythmitized all-day schooling, projects, workshops

Die "Heliosschule" wurde nach langen Jahren der konzeptionellen Vorbereitung 2015 von der Stadt Köln als öffentliche Schule gegründet. Ein gemeinsamer Vertrag mit der Universität zu Köln unter Genehmigung der Bezirksregierung sichert eine Nutzung für die Lehramtsausbildung, so dass eine universitär begleitete Praxisschule entsteht. Sie besteht aus einer zweizügigen Grundschule und einer vierzügigen Gesamtschule, wobei die Grundschüler\*innen alle in die Sekundarstufe I übernommen werden können. Das Konzept der Schule ist ausführlich beschrieben (Reich, Asselhoven & Kargl, 2015; Reich, 2018), und die Schule wird durch die Universität wissenschaftlich begleitet. Wichtige inhaltliche Orientierungen werden in Reich (2012, 2014, 2017) dargestellt. Wesentlich ist bei der Konzeption, dass die Schule sowohl für eine exzellente inklusive Lehramtsausbildung stehen und hier neue Formen experimentell erproben soll als auch insbesondere Forschungen im Feld des Lernens, hier insbesondere in der inklusiven Erziehung und Bildung, und der Verbesserung der Qualität der Lehramtsausbildung ermöglichen will.

#### 1. Eckdaten der Schule

Die Inklusive Universitätsschule ist nach dem Schulgelände "Heliosschule" benannt. Auf diesem stand früher eine Fabrik, die unter anderem Leuchttürme produzierte. Ein Leuchtturm, früher zu Werbungszwecken genutzt, steht noch auf dem Gelände, was als schöne Metapher für diese Schule genommen werden kann. Wenn sie als Neubau etwa 2022/23 fertiggestellt sein wird, dann wird sie ca. 1.100 Schüler\*innen haben, die die Primarstufe und die Sekundarstufen I und II besuchen. Zwischenzeitlich operiert die Schule an Übergangsstandorten. Der Neubau - das Modell wird näher in Kricke et al. (Kricke, Schanz, Reich & Schneider, 2018) beschrieben - löst das herkömmliche Klassensystem in Lernlandschaften von je vier Klassen auf, wobei in den unteren Jahrgängen jahrgangsübergreifend gearbeitet wird. Die ca. 108 Schüler\*innen pro Lernlandschaft der Stufen 1 bis 13 werden in sechs Stammgruppen unterteilt, die in den differenzierten Zonierungen der Landschaft lernen können. In der Lernlandschaft finden wir eine kleine Schule in einer großen, denn hier sind alle notwendigen Aspekte integriert: Garderobe, Ankommensbereich, Teamstation der Lehrkräfte und des multi-professionellen Teams, Küchenzeile, Waschräume und Toiletten, unterschiedliche Lernzonen einschließlich eines großen Bewegungsund Präsentationsraumes, den sich zwei Lernlandschaften teilen, Rückzugs- und Besprechungsräume. In den Teams mit eigener Teamstation sind alle Lehrkräfte und weiteres Personal aus dem Ganztag und der Schulsozialarbeit, Honorarkräfte, Studierende usw. integriert, so dass pro Lernlandschaft ca. 20 Personen und pro Stammgruppe von ca. 17 Schüler\*innen mindestens zwei Lehrkräfte verantwortlich sind. Jeder Lehrkraft ist dabei ein Studierender im Praxissemester zugeordnet. Es gibt eine ganztägige Anwesenheit am Arbeitsplatz, der in der Teamstation untergebracht und mit moderner Digitalisierung - wie die gesamte Schule - ausgestattet ist. Zusätzlich gibt es eine Mensa, die mit einer Aula mit großer Bühne verbunden werden kann, Fachräume, die in den Naturwissenschaften ebenfalls als Lernlandschaft ausgelegt sind, ein Pflegebad, auch Räume für Schüler\*innenfirmen, einen Sport-, Kunst- und Musikbereich sowie eine Lehrküche. Ein Verwaltungstrakt und Räume der Universität, die auch von der Schule mitgenutzt werden können, runden das Raumspektrum ab. Alle Lernlandschaften haben eigene Zugänge nach draußen über Terrassen, aber es steht durch die innerstädtische Lage nur ein recht kleiner Schulhof bereit.

Ähnlich wie bei der Laborschule Bielefeld gilt auch in Köln John Deweys "Laboratory School" als Vorbild des Konzeptes. In seinem Buch The School and Society (Dewey, MW 1, S. 1-109), das zuerst 1900 publiziert wurde, beschrieb Dewey die Universitätsschule von Chicago, die 1896 an den Start ging und bis heute existiert, nach Modell und Durchführung. Diese Schule stellte damals eine grundlegend neue Form des Lernens dar, die insbesondere die Idee einer demokratischen Beteiligung der Lernenden als "Demokratie im Kleinen" mit einem radikal veränderten Schultag unter Auflösung der Klassenzimmer und herkömmlichen Lehrpläne vorsah. Bereits für Dewey bot das überwiegende Instruktionslernen zu wenig Möglichkeiten, damit Lernende aktiv Wissen mit eigenen Problemstellungen und Erfahrungen erwerben, an sozialen Interaktionsprozessen teilnehmen und ihr eigenes Lernen selbstorganisiert und auch stärker praxisbezogen und lebensrelevant gestalten können. Mit seiner pragmatistischen Lerntheorie, die von einem emotionalen Ankerpunkt und Problemen ausgeht, um Lernvorgänge hinreichend motiviert zu eröffnen, setzte Dewey für die spätere Entwicklung von Lerntheorien bis zu heutigen konstruktivistischen Ansätzen entscheidende Impulse (vgl. Garrisson, Neubert & Reich, 2012, 2016). Die Schule wurde von Dewey als eine Art miniature community oder embryonic society aufgefasst, was er später in Democracy and Education (Dewey, MW 9) ausführlich in einen Zusammenhang mit der notwendigen weiteren Demokratieentwicklung der Gesellschaft brachte. Auch das Konzept der "Heliosschule" ist von der Idee geleitet, dass eine demokratische Schule die Entwicklung der Demokratie im Großen mitgestaltet. Gemeinsamkeiten mit Deweys Modell werden in Reich (2018) dargestellt.

Über 70 Akteure aus der Kölner Region waren an der ersten Entwicklung des Konzeptes beteiligt, darunter Studierende und Lehrkräfte aller Schulformen, Lehrende an der Universität aus unterschiedlichen Fachwissenschaften, Eltern, insbesondere aus dem Bereich der Inklusion, Akteure in der Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, Schüler\*innen und andere. Das Dewey-Center Köln bildete einen guten Hintergrund, und teacher training schools weltweit, insbesondere aus Finnland, konnten als Vorbilder herangezogen werden. Das Schulgelände wurde durch eine Bürgerbeteiligung, die sich gegen die Errichtung einer Shopping Mall wehrte, in einem stadtbekannten Beteiligungsverfahren gegen kommerzielle Interessen erstritten. Dies schafft gute Voraussetzungen, die Schule als gewolltes Projekt der Bürger\*innen im Stadtteil Ehrenfeld zu bauen. Die Universität beauftragte mich und mein Team mit der wissenschaftlichen Leitung in der Gründungsphase und nach der Gründung; seit 2017 hat meine Nachfolgerin Lisa Rosen die Leitung für die universitäre Seite übernommen. Die Schulleitungen der Grundschule und der Gesamtschule sind Marion Hensel bzw. Andreas Niessen. Es gibt eine gemeinsame Lenkungsgruppe der Stadt als Schulträger, der Universität und der Bezirksregierung, in der Spitzen der jeweiligen Institutionen vertreten sind.

Die "Heliosschule" ist nicht nur ein neuartiges Beispiel für eine von der Universität begleitete Ausbildungs- und Forschungsschule im Rahmen der Lehramtsausbildung in NRW, sondern sie ist auch ein Leuchtturmmodell in der Inklusion. Für den Neubau wird hierbei nicht nur Barrierefreiheit durch- und umgesetzt, sondern auch ein Modell von Lernlandschaften verwirklicht, das nachhaltig den Bedarfen und Bedürfnissen von heterogenen Lerngruppen in der Inklusion entsprechen kann (vgl. Montag Stiftungen, 2017; Kricke et al., 2018). Entscheidend bei der Konzipierung der Schule ist es, dass es zwar ein Rahmenkonzept für das Vorhaben gibt, dieses jedoch für die innere Schulentwicklung durch das Schulteam hinreichend Raum zur weiteren Entwicklung lässt. Schule wird im Konzept als ein sich wandelndes, lebendiges System verstanden, das alle beteiligten Akteure in die Mitgestaltung aktiv als Team einbeziehen muss (Kricke & Reich, 2016).

Zwei grundlegende Schwierigkeiten mussten während des Gründungsprozesses bewältigt werden:

(1) Zunächst ist das traditionelle deutsche Schulsystem mit seinen unterschiedlichen Schulformen, der frühen Selektionsschranke nach der vierten Klasse in NRW, der zwar steigenden Inklusionsquote an Regelschulen, aber der gleichzeitigen steigenden Anzahl an Schüler\*innen mit Förderbedarf, im Verhältnis zu den einheitlicheren Schulsystemen weltweit ein großer Nachteil, um tatsächlich heterogene Lerngruppen in hinreichender Breite an Regelschulen zu bilden. Das Konzept der "Heliosschule" sieht deshalb ganz klar vor, solche Heterogenität repräsentativ für die Bevölkerung der Stadt Köln herzustellen, aber dies weist etliche Hürden im Schulrecht und in den geltenden Aufnahmeprozeduren der Schüler\*innen auf. Zudem sieht das Konzept der Schule eine Schule von Klasse 1 bis 13 vor, was nur dadurch realisiert werden konnte, dass durch eine Umstellung von zweizügig auf vierzügig entsprechend der rechtlichen Vorgaben ein Übergang für alle Kinder gewährleistet werden konnte. Dies liegt daran, dass das Aufnahmeverfahren in die Gesamtschule nicht durch die Grundschule vorbestimmt sein darf. Das Schulministerium unter Frau Löhrmann lehnte einen Sonderfall einer Schule mit den Klassen 1 bis 13 ab, so dass zwei Schulen gegründet wurden, die unter dem Dach eines Neubaus stehen und als getrennte Schulen zwar äußerlich kaum wahrgenommen werden können, aber dem Dogma einer wenig flexiblen Schulpolitik, keine Leuchttürme der Veränderung zu schaffen, entsprechen. Dennoch gab und gibt es auf allen Ebenen auch in den zuständigen Behörden sehr viel Unterstützung für das Reformmodell.

(2) Die traditionelle Lehramtsausbildung, die Theorie und Praxis nach wie vor stark trennt, ist die andere Schwierigkeit. Erst ein neues Lehrerausbildungsgesetz, das ein Praxissemester in NRW in der Masterphase einführte, ließ überhaupt die Möglichkeit zu, Studierende in einer längeren Praxisphase während des Studiums zu begleiten. Hier musste dann noch eine Sondergenehmigung erwirkt werden, um die maximale Zahl von fünf Studierenden pro Schule im Praxissemester zu erweitern. Pro Lehrkraft steht an der "Heliosschule" ein Studierender in der Praxisphase zur Verfügung. Dies bedeutet, im Endausbau über 80 Studierende als Begleitpersonal zugleich auszubilden und praktisch einzusetzen.

Vor diesem Hintergrund ist die "Heliosschule" eine öffentliche Schule, die durch die Universität in dreierlei Hinsicht begleitet und unterstützt wird:

- 1. Die Schule ist eine lehramtsausbildende Schule für die Praxisphasen aller Studierenden. Dabei werden die Studierenden, die ihr Praxissemester an der Schule verbringen, zuvor gezielt in Assessments ausgewählt und durch eine eigene inklusive Profilierung ausgebildet. Pro Jahr werden zunächst ca. 160 Studierende so ausgebildet. Diese inklusive Profilierung soll der Universität helfen, inklusive Studienanteile in der Ausbildung im Bachelor und Master zu erproben, bevor sie für die gesamte Lehramtsausbildung umgesetzt werden. Für Studierende entstehen Vorteile bei der späteren Bewerbung um eine Stelle. Im inklusiven Profil kommt es zu gemischten Ausbildungsteams sowohl zwischen den Bildungswissenschaften und den sonderpädagogischen Fachrichtungen als auch den inklusiven Fachdidaktiken. Lehrkräfte aus der Schule werden zusätzlich in die universitäre Ausbildung eingebunden, um eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis zu erreichen. Die Grundidee lautet: Wenn Inklusion an den Regelschulen besser gelingen soll, dann müssen auch die Hochschulen deutlich inklusiver vorgehen. Im Neubau der Schule investiert die Universiät aus eigenen Geldern freiwillig 4,5 Millionen für Räume und Ausstattung, damit die ca. 80 Studierenden an der Schule auch von der Universität angemessen vor Ort betreut werden können. Entsprechende Personalstellen sichern dieses Konzept ab.
- 2. Die Universität unterstützt die inklusive Schulentwicklung durch Forschungen, die gemeinsam zwischen der Schule und der Universität abgestimmt werden. Forschungsfragen werden so direkt mit der Schulpraxis verknüpft und sind nicht ausschließlich an die Interessen der Forscher\*innen gebunden. Hierbei hat eine langfristige Forschung den Vorzug vor kurzfristigen Untersuchungen.
- 3. Gemeinsame Projekte zwischen Schule und Universität sollen zusätzlich sowohl die Entwicklungsseite der Schule als auch die Forschungsseite, insbesondere durch Einbezug der internationalen Kontakte und Netzwerke sowohl der Schule als auch der Universität, verbessern helfen. Hierbei können auch Austauschprogramme für das Personal hilfreich sein.

#### Das Konzept der Schule 2.

Das Leitbild der Schule (vgl. Reich et al., 2015) baut auf den 10 Bausteinen der inklusiven Didaktik nach Reich (2014) auf. Wesentliche Punkte dieses Konzepts werden hier in knapper Form zusammengefasst:

Merk- mal	Leitprinzipien	Beispiele konkreter Maßnahmen
1	Eine inklusive Lernkultur mit Blick auf positive wechselseitige Beziehungen in stützender Struktur, mit Gerechtigkeit und Fürsorge, die auf Diversität, Kooperation und Teamteaching in multiprofessionellen Teams baut.	<ul> <li>Das inklusive Leitbild wird von allen, die an der Schule beteiligt sind, geteilt und nach außen vertreten.</li> <li>Eine gute Beziehungskultur auf allen Ebenen wird von allen angestrebt.</li> <li>Multiprofessionelle Teams schließen Lehrkräfte, Sonderschullehrkräfte, Ganztagskräfte, Kräfte aus der Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Therapie, Studierende im Praktikum und andere mit ein.</li> <li>Das multiprofessionelle Team versteht sich als ein lernendes Team, das Fort- und Weiterbildungen kontinuierlich wahrnimmt und die wissenschaftliche Forschung aktiv unterstützt.</li> <li>In Lernlandschaften werden intensive und vielfältige Interaktionen zwischen allen Lehrenden und Lernenden so begleitet, dass ein kontinuierliches Wachstum für alle möglich ist.</li> <li>Peer-to-peer-Lernen wird in allen Formen unterstützt.</li> <li>Alle sind ganztägig gemeinsam anwesend.</li> </ul>
2	Die Schule verfolgt Prinzipien demokrati- scher Beteiligung und eine Verbesserung möglichst gerechter Chancen in einer be- wusst heterogenen und dabei für die Stadt Köln repräsentativ gebildeten Schüler*innenschaft.	<ul> <li>Inklusive Schule 1–13.</li> <li>Heterogenität der Schule repräsentativ für die Bevölkerung.</li> <li>Mehr Chancen durch internationale Standards der Anti-Diskriminierung, der Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen auch nach benachteiligenden Faktoren und entsprechende Förderpläne nach individuellem Bedarf für alle.</li> <li>Demokratie im Kleinen in der Lernlandschaft durch umfassende Beteiligungsmöglichkeiten, Mitbestimmung bei Beziehungen und Inhalten.</li> <li>Programme und Hilfen für Menschen, die noch nicht hinreichend Deutsch sprechen.</li> <li>Ein klares und nachhaltiges Konzept gegen Mobbing.</li> <li>Ein klares und das Viertel/die Stadt an Schulprozessen zu beteiligen.</li> </ul>

## Kersten Reich

Merk- mal	Leitprinzipien	Beispiele konkreter Maßnahmen
3	Eine Schule mit hohen Qualifikationsstandards für alle Lernenden, die möglichst hohe Abschlüsse für alle erreichen will und mehr Lernende zum Abitur führen soll als der Durchschnitt deutscher Schulen.	<ul> <li>Ein durchgehend kompetenzorientierter Ansatz mit entsprechender Struktur und Hilfen: Kompetenzraster, Feedback, Ziel- und Fördergespräche, umfassendes digitales Lernen.</li> <li>Viele Lernzugänge, Lernperspektiven und Ergebnisse durch Anpassung des Curriculums an Lernbedürfnisse (Curriculumwerkstätten der Teams helfen, dies kreativ zu erreichen), Mischung von Selbstlern-, Projekt- und Wahlthemen in größeren Zeitfenstern.</li> <li>Lernformate (Selbstlernphasen, Projekte, Werkstätten) sichern eine gute Mischung aus eigenständigem und sozialem Lernen, aus Vorgaben und eigenen Interessen ab.</li> <li>Erstellung eines auf die Lernenden hinreichend abgestimmten Selbstlernmaterials in Hauptfächern.</li> <li>Sorge für Basisqualifikationen bei allen, Ermöglichung von Niveaustufen und Hilfen für alle Lernherausforderungen.</li> <li>Mischung aus verpflichtenden Inhalten zum Bestehen zentraler Prüfungen und Freiräumen für Interessen und Neigungen.</li> <li>Differenzierung nach den unterschiedlichen Lernbedürfnissen von der Standortbestimmung aller bis hin zu individuellen Förderplänen.</li> <li>Durchgehendes Feedback, Evaluation und Supervision bei Lernfragen, um persönliche Exzellenz je nach Möglichkeiten zu erreichen.</li> <li>Die Schularchitektur unterstützt durch die Gestaltung des Gebäudes die pädagogischen Intentionen insbesondere durch flexible und mobile Möblierungen in offenen und leicht veränderbaren Lernlandschaften.</li> </ul>
4	Eine durchgehend gebundene Ganztags- schule mit einer guten Rhythmisierung von Arbeits- und Entspan- nungsphasen, von Eigenzeiten und sozia- len Zeiten verteilt über den ganzen Tag.	<ul> <li>Gleitzeit für Ankunft und Schluss.</li> <li>Aktives und interaktives Lernen als Grundregel, Instruktionen nur noch soweit nötig und in die Lernformate integriert.</li> <li>Je etwa 30 Prozent für Selbstlernzeiten, Projekte und Werkstätten; Aufteilung der meisten Schulfächer in diese Formate; Werkstätten können Spezialgebiete aus den Schulfächern fokussieren (z. B. statt Sport Tischtennis usw.).</li> <li>Werkstätten sollen ein gleiches Zeitfenster für alle Jahrgänge haben, um über die Jahrgänge hinweg Angebote machen zu können (z. B. Schach von 1 bis 13).</li> <li>Abschaffung des 45-Minuten-Taktes zugunsten größerer Zeitfenster in den Plänen der jeweiligen Lernlandschaften.</li> <li>Leichter Zugang zu Außenterrassen nach Bedarf.</li> <li>Zugang zu einem großen Bewegungsraum, der gleichzeitig als kleine Aula fungiert.</li> <li>Große Mensa, gut ausgestattete Bibliothek mit Medien, große Aufenthalts- und Ausstellungsflächen, Rückzugsbereiche, Schüler*innenfirmen, Fachräume.</li> </ul>

Merk-		
mal	Leitprinzipien	Beispiele konkreter Maßnahmen
5	Eine anregende und unterstützende Lernumgebung, die unterschiedliche Förderungen für das Lernen und Erfahrungen im Blick auf unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen der Lernenden (jede*r ist anders) ermöglicht.	<ul> <li>Individualisierung des Lernens durch Lernformate, wobei auf Lernvoraussetzungen in umfassender Weise Rücksicht nach Vorkenntnissen, Lernzugängen, Lernwegen, Lernmöglichkeiten und begleiteten Lernfortschritten genommen wird.</li> <li>Konstruktivistischer Lernansatz, der Konstruktion gegenüber der Instruktion bevorzugt und folgende Aspekte besonders im Curriculum beachtet:         <ul> <li>Multiperspektivität, um unterschiedliche Perspektiven zu ermöglichen und vielfältige Sichtweisen einzubringen;</li> <li>Multimodalität, um unterschiedliche Lernzugänge für unterschiedliche Lernende zu ermöglichen;</li> <li>Multiproduktivität, um unterschiedliche Lernergebnisse in hoher Anzahl zu erzielen.</li> </ul> </li> <li>Ein Netzwerkansatz und digitales Lernen helfen der Schule, um eine Vielfalt von Medien in einem aktiven und konstruktiven Gebrauch zu nutzen; dabei kann zugleich eine medienkritische Einstellung vermittelt werden.</li> </ul>
6	Die Schule sieht alle Lernenden als einzigar- tig an, und alle haben besondere Bedürfnisse und Interessen, die jeweils Chancen zur Verwirklichung und Förderung benötigen.	<ul> <li>Standortbestimmung in der Lerndiagnostik für alle, besondere Diagnostik bei bestimmten Förderbedarfen.</li> <li>Zielvereinbarungen mit Fördergesprächen und Feedback, um Lernfortschritte zu ermöglichen und niemanden zurückzulassen.</li> <li>Ermöglichung persönlicher Exzellenz für alle als grundlegendes Leitziel (<i>Good-Work-</i>Ansatz).</li> <li>Eine hinreichende Anzahl von Sonderschullehrkräften und weiterem spezialisiertem Personal, um die Breite der Lernförderungen abzudecken.</li> <li>Hinzuziehung von weiterer externer Expertise bei Bedarf.</li> <li>Vorgehen nach den Kriterien der WHO (ICF).</li> </ul>
7	Ein komplexer Ansatz der Beurteilung, um den Lernenden ein zeitna- hes Feedback zu geben und ihre Lernfortschritte umfassend und stüt- zend zu begleiten.	<ul> <li>Feedback sowohl für Fortschritte im individuellen als auch im sozialen Lernen.</li> <li>Beurteilungen nicht nur im Blick auf Leistungen und Verhalten, sondern auch für das Wachstum in den Lernprozessen und den Zugewinn an Kompetenzen.</li> <li>Ein systemisches Modell der Beurteilung, das Inhalte und Beziehungen in ihrer Wechselwirkung beachtet.</li> <li>Eine transparente Beurteilung, die verbale Formen gegenüber vereinfachten Notensystemen bevorzugt.</li> <li>Eine Beurteilung, die nah an den Lernaufgaben und Ergebnissen wie Verhaltensweisen ansetzt, nach Lernstufen differenziert, Lernfortschritte für halbjährliche Gespräche mit Lernenden und Eltern dokumentiert.</li> <li>Feedup, Feedback, Feedforward als notwendige Bestandteile der kontinuierlichen Lernbegleitung.</li> <li>Insgesamt eine Mischung aus einer Diagnose von Startpunkten, kontinuierlichem Feedback und dessen Dokumentation, Fördergesprächen bei Bedarf, halbjährlichen Beurteilungs- und neuen Zielvereinbarungsgesprächen.</li> </ul>

Merk- mal	Leitprinzipien	Beispiele konkreter Maßnahmen
8	Die Schularchitektur löst die Klassenräume auf und ermöglicht Lernlandschaften, in denen in neuen Zeitstrukturen eine enge Verbindung des multiprofessionellen Teams mit den Lernenden gelingt, wobei eine anregende, förderliche und sichere sowie wohnliche Atmosphäre in Lernzonen unterschiedlichen Lernbedürfnissen entspricht.	<ul> <li>Neubau, der umfassend zwischen Architekten und Nutzer*innen in einer Phase Null geplant wurde (Montag Stiftungen, 2017).</li> <li>Barrierefreier Bau, bei dem besonders Licht, Akustik, Zugänge, Fluchtwege, Außenraum und viele Details einer guten Lernumgebung beachtet sind.</li> <li>Multifunktional veränderbare Lernlandschaften; sie enthalten Zonierungen, die in Rotation von den Stammgruppen genutzt werden können, aber auch durch die gesamte Lerngruppe in Selbstlernphasen.</li> <li>Die Zonen enthalten z. B. Flächen für stilles Arbeiten und Präsentieren, Loungebereich, kleines Auditorium, abgeschlossene Räume, Thinktank, kreisförmige Versammlung von Stammgruppen, Aula für alle, Küchenzeile, Waschräume und Toiletten, Garderobe, Außenterrassen.</li> <li>Die kleine Aula kann jeweils von zwei Lernlandschaften genutzt werden; sie ist zugleich ein Bewegungsraum oder Hörsaal; sie kann räumlich vielfältig durch Abtrennungen für Ausstellungen, verschiedene Groß- oder Kleingruppenmethoden genutzt werden.</li> <li>Zusätzliche Räume stehen als weiteres Angebot zur Differenzierung zur Verfügung (z. B. für Sport, Musik, Kunst, Werkstätten, Bibliothek usw.).</li> </ul>
9	Die Schule öffnet sich vielfältig in die Lebens- welt.	<ul> <li>Die Lebenswelt soll sowohl in die Schule kommen als auch von innen nach außen gelebt werden (Theater, Café, Projekte usw.).</li> <li>Schüler*innenfirmen helfen, Lebenswelt- und Berufsbezüge herzustellen; sie haben Außenzugänge zur Straße.</li> <li>Studierende werden aktiv in alle Schulprojekte einbezogen.</li> <li>Die Schule öffnet sich für Nachbarschaft, Viertel und Stadt in vielen Aktivitäten und Dienstleistungen; sie bildet Netzwerke und Vereinbarungen mit Geschäften und sozialen Organisationen.</li> <li>Es werden enge Kontakte zur Berufswelt gepflegt, um Berufseinsteiger*innen ohne Abitur Zugänge zu erleichtern.</li> </ul>
10	Evaluation, Coaching und Supervision sichern eine kritische Beurteilung der Fortschritte der Schule in allen Bereichen.	<ul> <li>Kollegiale Beratung ist eine Regel in den multiprofessionellen Teams.</li> <li>Außenevaluation ist Teil der wissenschaftlichen Begleitung durch die Universität, und die Ergebnisse werden kontinuierlich veröffentlicht.</li> <li>Coaching und Supervision werden sowohl vom schulpsychologischen Dienst als auch durch Unterstützung der Montag Gesellschaft und der Universität wahrgenommen.</li> <li>Expertise von außen wird insbesondere bei Fragen spezieller Förderbedarfe eingeholt; vielfach verfügt die Universität über diese Expertise.</li> <li>Die Universität evaluiert zudem die Lehramtsausbildung in der Schule und zieht hieraus Schlüsse für eine Verbesserung der Ausbildung insgesamt.</li> </ul>

## **Ausblick**

Die "Heliosschule" könnte viele ihrer Vorstellungen leichter realisieren, wenn sie eine Privatschule wäre, weil dann die engen und hinderlichen Vorgaben u.a. im Bereich Eine Schule für alle (Klassen 1-13), in der Umstellung der Beurteilung von Noten auf verbale Beurteilungen und in einer flexibleren Verwendung von Geldern beseitigt werden könnten. Obwohl insbesondere diese Vorteile in der Konzipierung der Schule sehr gewünscht waren, so sollte die Schule dennoch trotz solcher Hindernisse öffentlich sein, denn es geht diesem Konzept darum zu zeigen, wie eine inklusive Regelschule auch innerhalb eines schulrechtlichen Rahmens funktionieren kann, der noch keineswegs hinreichend auf die schulischen Bedürfnisse für eine gute Schulentwicklung und insbesondere nicht für Inklusion ausgelegt ist. Bei der derzeitigen zögerlichen Umsetzung der Inklusion auch in NRW, bei der gegenwärtig auf inklusive Schwerpunktschulen gesetzt wird, besteht die Gefahr, dass eine Heterogenität, die repräsentativ für die Bevölkerung ist, für die verbleibenden inklusiven Schulen kaum mehr gewährleistet werden kann. Für die "Heliosschule" wird dies dann zum Problem, wenn sie überproportional Lernende mit Förderbedarf versorgen muss, so dass die Chancen der Heterogenität einer guten Mischung von Schüler\*innen sich in Risiken einer Belastung durch zu viele Schüler\*innen mit Förderbedarfen verwandeln. Eine solche Politik verstößt zwar klar gegen die UN-Behindertenrechtskonvention, der Deutschland beigetreten ist, aber die Bildungspolitik steht noch sehr im Bann traditioneller, segregierender Vorstellungen. Eine inklusive Schule - dies ist aus der Sicht der internationalen Forschung und Politik zu folgern - muss eine heterogene Regelschule für alle sein, wenn sie überhaupt erfolgreich sein soll.

Vor diesem Hintergrund gibt es vor allem drei Risiken in der praktischen Umsetzung der Ziele der "Heliosschule":

- 1. Inwieweit gelingt die Aufnahme einer heterogenen Schüler\*innenschaft in der ohnehin bereits durch viele soziale Probleme charakterisierten Bevölkerung der Stadt Köln? Je mehr sich inklusive Schwerpunktschulen in neue Förderschulen verwandeln, desto weniger können die Ansprüche, die die UN an einen inklusiven Regelschulbesuch stellt, erfüllt werden. Dies gilt insbesondere auch für die personelle und sachliche Ausstattung, die sich in Deutschland deutlich verbessern müsste. In anderen Ländern, die erfolgreicher in der Inklusion sind, geht man längst von einer Zusatzausstattung von 20 Prozent als Quote über alle Schüler\*innen aus, um eine hinreichend qualitätsvolle Schule für alle zu entwickeln. Inklusion betrifft eben nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern auch alle Gruppen von Benachteiligungen durch Armut, Migration, Diskriminierungen. Sie betrifft aber auch Menschen mit besonderen Begabungen, die im herkömmlichen Schulsystem nicht hinreichend gefördert werden.
- 2. Inwieweit gelingt es, das bestehende und noch auf die Exklusion ausgelegte Schulrecht zu erweitern und zu verändern, um insbesondere im Bereich der neuen Lernformate, Beurteilungen und Standortbestimmungen so zu arbeiten, dass ein breites Anforderungsprofil einer inklusiven Schule möglich ist? Inklusion ist zwar wesentlich eine Frage der Haltung der Lehrkräfte und des multiprofessionellen Teams, aber sie gelingt nur dann, wenn auch der bürokratische Rahmen solche Haltungen nicht verhindert oder erschwert. Erfolgreiche inklusive Länder zei-

gen, dass hier die einzelnen Schulen deutlich größere Freiheiten als die deutschen Schulen haben.

3. Schließlich ist es eine wichtige Frage, inwieweit es das multiprofessionelle Team trotz der gegebenen Hindernisse schaffen kann, die Inklusion in einem Modell konkret umzusetzen, ohne sich an den Hindernissen aufzureiben oder zu große Reibungsverluste zu erleiden.

Für diese und andere Fragen wird es interessant sein, welche wissenschaftlichen Ergebnisse die Begleitung durch die Universität zu Köln erheben wird, wenn dieses Experiment in seiner weiteren Entwicklung analysiert wird. Die Eckvereinbarungen dazu sind zunächst günstig:

- Die Universität hat sich sowohl durch eine hohe Investition von Geldern in die Gebäude als auch die Ausstattung des Lehrprofils selbst verpflichtet, in diesem Modell das Zusammenwirken von sehr guter inklusiver Praxis mit einer gezielt vorbereiteten Lehramtsausbildung zu untersuchen. Dadurch, dass dies in Abstimmung mit der Schule geschieht, lassen sich Untersuchungen führen, die in beiderseitigem Interesse liegen.
- Aus Sicht der Schule sind zahlreiche spezielle Forschungsfragen relevant, die sich aus dem Bedarf der Praxis ergeben werden und an die Forschung herangetragen werden können. Dies kann den Praxisbezug der Forschung erhöhen.
- Dabei kann zugleich in Forschungen zu Langzeitwirkungen erhoben werden, inwieweit die international bereits als erfolgreich geltenden Strategien inklusiven Lehrens und Lernens auch an einer deutschen Schule umsetzbar sind und zu welchen Ergebnissen dies führt.
- · Auch Vergleiche des Modells der Lernformate mit herkömmlichen Schulen sind von großem Interesse. Wenn sich der Einsatz der neuen Lernorganisation durch Fortschritte in den Leistungen bewährt, wie es auch schon einige Beispiele zeigen (vgl. Reich, 2017), dann hätte dies auch Konsequenzen für Reformen im Schulsystem.
- Schließlich kann sich genauer zeigen, inwieweit die doch recht kurze Praxisphase der Studierenden von knapp einem halben Jahr ausreicht, um ihnen in einem Best-Practice-Modell hinreichend Erfahrungen und Kompetenzen zukommen zu lassen, die sie in einem späteren Einsatz an anderen Schulen dann nutzen könnten.

## Literatur und Internetquellen

Dewey, J. (1882-1924). Collected Works. Edited by J.A. Boydston. The Early Works (EW 1-5): 1882-1898. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press / London & Amsterdam: Feffer & Simons; The Middle Works (MW 1-15): 1899-1924. Carbondale & Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.

- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012). John Dewey's Philosophy of Education. An Introduction and Recontextualization for Our Times. New York: Palgrave Macmillan. doi.org/10.1057/9781137026187
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2016). Democracy and Education Reconsidered. 100 Years after Dewey. London & New York: Routledge.
- Kricke, M., & Reich, K. (2016). Teamteaching. Weinheim: Beltz.
- Kricke, M., Schanz, L., Reich, K., & Schneider, J. (2018). Raum und Inklusion. Weinheim:
- Montag Stiftungen (Hrsg.). (2017). Schulen planen und bauen 2.0 Grundlagen, Prozesse, Projekte. Berlin & Seelze: Jovis & Friedrich.
- Reich, K. (2012). Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2014). Inklusive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (Hrsg.). (2017). Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim et al.: Beltz.
- Reich, K. (2018). The Helios School Inclusive University School in the City of Cologne. International Research in Higher Education, 3 (1). doi.org/10.5430/irhe.v3n1p4
- Reich, K., Asselhoven, D., & Kargl, S. (2015). Eine inklusive Schule für alle Das Modell der Inklusiven Universitätsschule. Weinheim: Beltz.

Kersten Reich, Univ.-Prof. em. Dr., Tätigkeit im Forschungsgebiet "Internationale Lehr- und Lernforschung" an der Universität zu Köln mit den Hauptarbeitsgebieten Konstruktivismus und Kulturtheorien, konstruktivistische und systemische Pädagogik und Didaktik; wissenschaftlicher Leiter der Gründung der "Heliosschule - Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln".

E-Mail: Kersten.Reich@uni-koeln.de

Barbara Asbrand & Carmen Bietz<sup>1</sup>

# Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag stellen wir das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule, einer Versuchsschule des Landes Hessen, vor, illustrieren dieses anhand des Beispiels der wissenschaftlichen Evaluation und schulpraktischen Weiterentwicklung des Projekts "Jung & Alt" und ziehen aus den Erkenntnissen Schlussfolgerungen im Blick auf eine systemtheoretisch fundierte Theorie der Schulentwicklung. Wissenschaftliche Begleitung ist für uns eine "Win-win-Beziehung", von der sowohl die Wissenschaft als auch die Schulpraxis profitieren. Sowohl das Thema Schulentwicklung (Kap. 3 und 6) als auch das Beispiel (Kap. 4 und 5) thematisieren wir jeweils aus wissenschaftlicher und schulischer Perspektive. Vorangestellt sind einige Erläuterungen zu den rechtlichen, organisatorischen und inhaltlichen Rahmenbedingungen, die sich aus dem Status der Helene-Lange-Schule als Versuchsschule des Landes Hessen ergeben (Kap. 1 und 2). Schlüsselwörter: Versuchsschule, Universität, Zusammenarbeit, Schulentwicklung, Evaluation, Systemtheorie

## Cooperation of University and Laboratory School: Learning about **School Improvement from Evaluating School Projects Summary**

This article outlines the concept of the cooperation of the Department of Education at Goethe-University in Frankfurt and Helene-Lange-School in Wiesbaden. The article shows how school improvement, based on empirical research, can work, referring to the evaluation and further development of an extra-curricular school project ("Young & Old"). The article concludes with a theoretical description of school improvement, based

<sup>1</sup> Carmen Bietz verantwortet vor allem die Teile des Beitrags, die die schulische Perspektive darlegen (Kap. 1, 3 und 5), während Barbara Asbrand für die Beschreibung der qualitativrekonstruktiven Evaluationsforschung (Kap. 4) und die theoretische Einordnung (Kap. 6) zuständig war. An der Evaluation des außerunterrichtlichen Projektes, das in diesem Beitrag als Beispiel für das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung dient, haben Dorthe Petersen und Susanne Thierolf (†) mitgearbeitet.

on system theory, and explains how both school and university benefit from this cooperation.

Keywords: laboratory schools, university, cooperation, school improvement, evaluation, system theory

#### Versuchsschule

Die Helene-Lange-Schule, eine integrierte Gesamtschule in Wiesbaden, ist seit 1995 Versuchsschule des Landes Hessen. Eine Versuchsschule dient "der Weiterentwicklung des Schulwesens durch Erprobung von Veränderungen und Ergänzungen in Didaktik, Methodik und Aufbau einer Schule" (Hessisches Schulgesetz, § 14). Versuchsschulen sind auf Dauer angelegt, übernehmen ähnliche Aufgaben wie "Entwicklungsabteilungen" in Betrieben und sind im Gegensatz zu Schulversuchen nicht befristet. Was in den Versuchsschulen entwickelt wird, wird in Erlassen des Hessischen Kultusministeriums definiert; es muss durch die Schule dokumentiert. veröffentlicht und evaluiert werden. Die Schule muss sich Besucher\*innen öffnen und diesen die Möglichkeit geben, Ideen, Materialien und Konzeptbausteine auf ihre eigene Situation zu übertragen. In Revisionsgesprächen, an denen Vertreter\*innen des Kultusministeriums, des Staatlichen Schulamtes, des Schulträgers und der Schulgemeinde teilnehmen, erläutern Schulleitung und Kollegium der Helene-Lange-Schule, welche Fortschritte und Erkenntnisse bezüglich der Versuchsschulaufträge gemacht und wie die entsprechenden Ressourcen eingesetzt wurden.

Der aktuelle Versuchsschulerlass sieht vor, dass die Helene-Lange-Schule in eine "Selbstständige Schule" umgewandelt ist und, als eine der Schulen im zweiten Jahrgang dieser Umwandlung, insbesondere Erfahrungen mit den Möglichkeiten des "Großen Schulbudgets" und dem Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems sammeln und evaluieren soll. Dabei gilt es, die besondere pädagogische Prägung der Schule mit weiterzuentwickeln. Außerdem nimmt die Helene-Lange-Schule im Zusammenhang mit dem nun in Hessen auf Antrag möglichen Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung in Integrierten Gesamtschulen besondere Aufgaben wahr. Die Schule bringt ihre langjährigen Erfahrungen mit binnendifferenziertem Unterricht in verschiedenen Zusammenhängen ein; u.a. war sie gemeinsam mit den anderen hessischen Versuchsschulen an einer Arbeitsgruppe des Hessischen Kultusministeriums zum Thema "Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung" beteiligt. Gemeinsam mit den anderen hessischen Versuchsschulen - der Offenen Schule Kassel-Waldau, der Reformschule Kassel und der Steinwaldschule Neukirchen - wird ein jährlich stattfindender Fachtag "Binnendifferenzierung" organisiert. Die Helene-Lange-Schule berät Schulen auf Anfrage zum vollständig binnendifferenzierten Unterricht und gibt ihre Erfahrungen weiter.

Konzeptionelle Weiterentwicklung geschieht, wie im Versuchsschul-Erlass formuliert, in folgenden Themenbereichen:

- schülerzentrierte und kompetenzorientierte Lernformen (insbesondere "Selbständiges Lernen" und systematische Nutzung außerunterrichtlicher Lernorte);
- · Arbeit mit Diagnoseinstrumenten, insbesondere mit Kompetenzrastern und Kompetenzprofilen;
- Entwicklung eines kompetenzorientierten Medienkonzepts;
- · Zusammenarbeit mit der Schule für Erziehungshilfe und dem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) in der inklusiven Beschulung;
- gezielte, individuelle Förderung hochbegabter Schüler\*innen;
- Weiterentwicklung der Bewertung in Form von Lernentwicklungsberichten.

Die Wirkung der Helene-Lange-Schule resultiert zum einen aus ihrer Modellfunktion und zum anderen aus der Weitergabe der Erkenntnisse bezüglich der Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen und Konzeptbausteinen. Zahlreiche Veröffentlichungen, Fortbildungsangebote, Hospitationsprogramme und die Mitarbeit in Netzwerken sorgen dafür, dass die Erfahrungen weitergegeben werden. Beispielsweise das Teamprinzip und die Jahresarbeitspläne wurden von vielen Schulen übernommen.

#### Wissenschaftliche Begleitung 2.

Die wissenschaftliche Begleitung, die gemäß der Regelungen des Hessischen Schulgesetzes für die Versuchsschulen verbindlich ist (HSchG § 14), geschieht in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seit einigen Jahren übernehmen Prof. Dr. Barbara Asbrand und ihre Arbeitsgruppe die wissenschaftliche Begleitung der Helene-Lange-Schule; allerdings ist diese weder innerhalb der Universität institutionell abgesichert noch wird sie durch zusätzliche finanzielle Mittel des Landes unterstützt. Vielmehr basiert die Zusammenarbeit auf der Verabredung, dass beide Partner die Kooperation jeweils gewinnbringend für sich nutzen können, und auf einem beiderseitig geteilten Interesse an Zukunftsthemen der Schule. Universitätsseitig findet das Engagement der Professorin und der Mitarbeiter\*innen in der Begleitung der Schulpraxis im Rahmen der universitären Aufgabe des Wissenschaftstransfers statt. Dass dies in größerem Umfang möglich ist, ist auch der Tatsache geschuldet, dass seitens der Goethe-Universität dem Dialog mit der Praxis und dem Transfer wissenschaftlichen Wissens in die Praxis als dritte Säule neben den zentralen universitären Aufgaben der Lehre und der Forschung seit einigen Jahren vermehrt Bedeutung beigemessen wird. Aus schulischer Perspektive ist von Bedeutung, dass der von der wissenschaftlichen Begleitung gewählte Forschungszugang als anschlussfähig an die schulische Praxis eingeschätzt wird. Das genaue Beobachten, Zuhören, Nachfragen und GesprächeFühren mit Schüler\*innen und allen an Prozessen Beteiligten im Rahmen der dokumentarischen Evaluations- bzw. Unterrichtsforschung passt zur schulischen Praxis, bei der Schülerorientierung im Fokus steht. Eine Forschungsperspektive, deren Ziel es ist, Bedingungen für in die Tiefe gehendes Lernen zu rekonstruieren, ist für die schulischen Praktiker\*innen nicht nur akzeptabel, sondern auch gewinnbringend und zielführend.

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Unsere Zusammenarbeit von Versuchsschule und Universität ist - anders als im Fall von Universitätsschulen - nicht institutionalisiert, sondern wird in Abhängigkeit von der inhaltlichen und forschungsmethodischen Ausrichtung immer wieder neu ausgehandelt. In den folgenden Kapiteln erläutern wir anhand eines Beispiels, wie sich die o.g. Passungsverhältnisse von Schulentwicklung und wissenschaftlicher Begleitung in unserer Schul- und Forschungspraxis darstellen.

#### 3. Schulentwicklung der Helene-Lange-Schule

Die Versuchsschulaufträge sind Teil eines komplexen Zielsystems für die Schulentwicklung der Helene-Lange-Schule: Neben den Zielen als Versuchsschule gibt es Ziele als Selbstständige Schule, aus den Zielgesprächen zur Schulinspektion, aus den Netzwerken der Schule und natürlich auch aus dem Kollegium. In einem aufwändigen mehrschrittigen Prozess wurden die vielen Einzelziele sinnvoll zusammengefasst und werden nun in einigen wenigen, durch das Kollegium priorisierten Schulentwicklungs-Arbeitsgruppen bearbeitet. Diese arbeiten gegenwärtig zu den Themen "Ganztag", "Medienkompetenz-Entwicklung", "Inklusion", "Kompetenzorientierung" und "Lernen an außerschulischen Orten". Inhaltlich werden die Arbeitsgruppen durch die Planungs- und Steuerungsgruppe und themenbezogene Zusammenarbeit verzahnt. Sie erhalten ihre Aufträge von der Gesamtkonferenz und sind der Schulleitung und der Gesamtkonferenz rechenschaftspflichtig.

Das Schulentwicklungs-Thema "Lernen an außerschulischen Orten" ist mit hohen pädagogischen Zielen verbunden und findet sich an der Helene-Lange-Schule in allen Jahrgängen in verschiedenen Ausprägungen (vom fünfwöchigen Theaterprojekt bis zum Sozialpraktikum) wieder. Ziele der außerunterrichtlichen Projekte liegen hauptsächlich beim Erwerb wichtiger Schlüsselkompetenzen durch Verantwortungsübernahme (für sich selbst und für andere), bei Rollen- und Selbstfindung, intensiver Auseinandersetzung mit einer Erfahrung oder einem Gegenstand ohne schulische Zwänge, Annehmen und Meistern von Herausforderungen, Engagement für andere. Jugendliche Schüler\*innen wollen oft nicht mehr "so tun als ob", sondern wirklich handeln und sich erproben im "echten" Leben – sicher mit ein Grund dafür, dass Lernen im Fachunterricht in der Pubertät oft schwierig ist. Umso bereichernder wird die Erfahrung wahrgenommen, dass Jugendliche außerhalb von Schule motiviert und engagiert bei der Sache und bei sich selbst sind.

Die Arbeitsgruppe zu außerunterrichtlichen Lernorten hat sich mit verschiedenen Entschulungs-Modellen beschäftigt und ist in Bezug auf die Umsetzbarkeit neuer Konzepte, aber auch was Fragen der Zielerreichung angeht, an Grenzen gestoßen. Gleichzeitig wird das Lernen außerhalb von Stundenplänen und Unterrichtsräumen von allen Beteiligten als große Chance angesehen. Im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses sollten deshalb die bestehenden außerunterrichtlichen Projekte evaluiert und dabei insbesondere die Passung von Methoden und Zielen überprüft werden. Die wissenschaftliche Begleitung wurde zur Teilnahme und Mitarbeit in der Schulentwicklungs-Arbeitsgruppe eingeladen und übernahm den Evaluationsauftrag der Schule. Ziel dabei war es, systematisch zu erheben, welche Erfahrungen die Jugendlichen in den Projekten machen, was sie als Herausforderung erleben und welche Kompetenzen sie erwerben.

Wie wir die wissenschaftliche Begleitforschung praktizieren, werden wir im Folgenden beispielhaft anhand der Evaluation und Weiterentwicklung des Projekts "Jung & Alt" darstellen. Dieses Projekt wird seit vielen Jahren durchgeführt und findet im Jahrgang 8 statt. Anstelle von Religionsunterricht in der Schule besuchen die Schüler\*innen einen älteren Menschen und reflektieren ihre Erfahrungen bei einer Auswertungsfahrt ins Kloster. Erhofft hat sich die Schule von diesem Projekt Verantwortungsübernahme, Hilfe für den Senior oder die Seniorin ("tätige Nächstenliebe" war der ursprüngliche Name des Projekts), echte persönliche Begegnungen mit älteren Menschen, das Erleben von Toleranz und Respekt, Nachdenken über Alter und Tod. "Bauchweh" hatten die Kolleg\*innen bei dem Namen "tätige Nächstenliebe" und den hohen Zielen. Es stand an zu prüfen, was genau Schüler\*innen bei diesem Projekt lernen (können) und inwieweit es tatsächlich dazu geeignet ist, Verantwortungsübernahme zu erlernen.

#### Wissenschaftliche Begleitung als dokumentarische 4. **Evaluations for schung**

Für die Evaluation der außerunterrichtlichen Projekte wurden im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts von Masterstudierenden der Erziehungswissenschaft je Projekt mehrere Gruppendiskussionen mit Schüler\*innen durchgeführt. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, von ihren Erlebnissen in den Projekten zu erzählen; ausgewertet wurden die Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014).<sup>2</sup> Neben den verschiedenen außerunterrichtlichen Projekten der

An den Interpretationen, aus denen die Evaluationsergebnisse hervorgegangen sind, haben neben den Studierenden auch die Wissenschaftlerinnen maßgeblich mitgewirkt.

Helene-Lange-Schule, die untereinander vergleichend analysiert wurden, wurden auch Gruppendiskussionen, die mit Teilnehmenden von Theaterprojekten und Entschulungsprojekten an anderen Schulen und in außerschulischen Kontexten durchgeführt und zum Teil im Rahmen von Masterarbeiten erhoben wurden, in die komparative Analyse einbezogen.

Hieran ist die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule als "Win-win-Situation" zu erkennen: Die schulischen Akteure erhalten aus der Datenerhebung und -analyse eine Rückmeldung, die der Weiterentwicklung ihrer Praxis dient, während die Wissenschaftler\*innen die Daten für Forschungsprojekte nutzen und aus praxisnahen Fragestellungen Forschungsthemen generieren, die auch in wissenschaftlicher Hinsicht von Interesse sind (vgl. Rosenberger, in Vorb.). Methodologisch orientiert sich diese Forschung am Konzept der dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack, 2006; Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010; Lamprecht, 2012). Dies macht es möglich, die auf die Weiterentwicklung der schulischen Praxis ausgerichtete Evaluation und die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung miteinander zu verknüpfen. Denn die dokumentarische Evaluationsforschung zeichnet sich u.a. dadurch aus, sich auch in Evaluationsprojekten an den Qualitätsstandards der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zu orientieren (vgl. Bohnsack, 2006). Die Verknüpfung der Evaluation der schulischen Praxis mit Vorhaben der Grundlagenforschung ist die Voraussetzung dafür, dass die wissenschaftliche Begleitung auch für die Forscher\*innen der Universität einen "Win-Faktor" beinhaltet.

Des Weiteren sind grundlegende Prinzipien der Dokumentarischen Methode von Bedeutung; zu nennen sind hier insbesondere die Leitdifferenz von kommunikativem bzw. explizitem und konjunktivem bzw. implizitem Wissen im Anschluss an Mannheims Wissenssoziologie (Mannheim, 1980) und die Einklammerung des Geltungscharakters. Das Potenzial der dokumentarischen Methode, welches sich auch für Evaluationen als sehr nützlich erwiesen hat, liegt in der Möglichkeit, implizites Wissen empirisch rekonstruieren zu können, welches das Alltagshandeln bestimmt, in der Regel aber in der Handlungssituation nicht reflexiv zugänglich ist. Im Kontext der Evaluationsforschung wird der Mannheimschen Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen folgend zwischen expliziten Bewertungen und impliziten Werthaltungen unterschieden (vgl. Bohnsack, 2006). Die Evaluation soll dazu führen, die expliziten Bewertungen und Ziele der Evaluierten mit den rekonstruierten impliziten Wissensbeständen und Praktiken zu relationieren und letztere der Reflexion, der Bewertung und der Veränderung zugänglich zu machen (ebd.). Das Prinzip der "Einklammerung des Geltungscharakters" (Mannheim, 1980, S. 88) bedeutet, kurz gesagt, als Wissenschaftler\*in kein "Besserwissen" zu beanspruchen, sondern auch forschungspraktisch die erkenntnistheoretische Prämisse umzusetzen, dass Wissenschaft über keine bessere Erkenntnis verfügt als die Praxis, sondern im Modus der Beobachtung zweiter Ordnung eine andere Perspektive auf die Praxis einnimmt. Eingelöst wird dieser Anspruch durch den Rekurs auf empirische Vergleichshorizonte und den Verzicht auf Interpretationen auf der Basis der standortgebundenen Perspektiven der Forscher\*innen (vgl. Bohnsack, 2014, S. 65 ff., 191 ff.). Im Kontext der Evaluationsforschung kommt als drittes grundlegendes Prinzip das der Responsivität hinzu. Damit ist bezeichnet, dass Schlussfolgerungen aus den Rekonstruktionen nicht von den Wissenschaftler\*innen formuliert, sondern im kommunikativen Austausch mit der Praxis entwickelt werden (vgl. Lamprecht, 2012).

Auf dieser Grundlage wurden die Erfahrungen der Schüler\*innen in den außerunterrichtlichen Projekten auf der Ebene des konjunktiven Wissens rekonstruiert und mit den expliziten Zielen der Schule relationiert. Im Fall des Projekts "Jung & Alt" bestanden die zentralen Befunde darin,

- dass die Strukturen der Kontaktaufnahme mit den Senior\*innen uneindeutig sind, da die Ziele des Projekts unklar sind,
- dass die älteren Menschen und die Schüler\*innen unterschiedliche Auffassungen von der Dauer und der Qualität ihrer Beziehung haben, was von den Jugendlichen teilweise als belastend erlebt wird, und
- dass die Lernerfahrungen der Schüler\*innen im Rahmen des intergenerationellen Lernens eher Themen des Faches Gesellschaftslehre als die implizit karitative Ausrichtung des Projekts betreffen.

Diese Ergebnisse wurden seitens der Wissenschaftlerinnen der Fachkonferenz Religion zurückgemeldet und bei einem Treffen der Schulentwicklungs-Arbeitsgruppe "Lernen an außerschulischen Orten", an dem auch Mitglieder der Schulleitung teilnahmen, zur Diskussion gestellt.

#### Schulpraxis: Wie sich das Projekt "Jung & Alt" im Anschluss an 5. die Evaluation verändert hat

Die Fachsprecherin Religion, auf deren Erfahrungsbericht die folgenden Ausführungen beruhen, erhielt erste Hinweise über Evaluationsergebnisse über den Beauftragten für Qualitätsmanagement der Schule, der sich intensiv mit den Ergebnissen der Evaluation der außerschulischen Lernorte durch die wissenschaftliche Begleitung beschäftigt hatte und erste Eindrücke gezielt an die in der Schule Handelnden weitergab. Diese erste Rückmeldung wurde als Irritation wahrgenommen: Heißt das jetzt, dass wir das Projekt kippen sollen? Passt es überhaupt in den Religionsunterricht? Ist das ganze Projekt fragwürdig? Nachdem die wissenschaftliche Begleitung in der Fachkonferenz von den Ergebnissen der Evaluation berichtet hatte, haben zwei wesentliche Erkenntnisse die Kolleg\*innen veranlasst, das Projekt beizubehalten, aber deutlich zu überarbeiten. Erstens: Das Projekt wirkt inhaltlich und von den Anforderungen an die Jugendlichen her überfrachtet (z.B. was das Finden einer Projekt-Partnerin bzw. eines Projekt-Partners angeht) und von den Zielen her unklar; zweitens: "Tätige Nächstenliebe" passt nicht zum Abbruch der Beziehung zwischen den Schüler\*innen und ihrer "Reli-Oma" bzw. ihrem "Reli-Opa" nach Beendigung des Projektes.

Die Kolleg\*innen haben auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse entschieden, von nun ab den Fokus auf die intergenerationelle Kommunikation (und nicht mehr auf das Engagement für andere) zu legen. Dazu wurde ein Kompetenzraster entwickelt, das Selbst- und Fremdeinschätzung sowie Zieltransparenz ermöglicht. Außerdem gibt es nun ein Anfangs- und ein Abschlusstreffen aller Beteiligten, bei dem Ziele des Projektes erläutert werden und die Schule sich bei den älteren Menschen für ihr Ehrenamt bedankt. Alle Beteiligten werden zu einem Kaffeeklatsch mit kleinem Rahmenprogramm eingeladen; so werden sie in das Projekt eingeführt und können es auch gemeinsam abschließen. Die Kolleg\*innen führen eine Kartei mit den Kontaktdaten älterer Menschen, die gern am Projekt teilnehmen möchten und auf die die Jugendlichen zurückgreifen können.

Dass die positive Entwicklung anhält und Veränderungen nachhaltig werden, erfordert weitere Maßnahmen. So werden beispielsweise regelmäßig auf der schulinternen Übergabekonferenz der Jahrgangsteams Materialien und Erkenntnisse weitergegeben. Die Fachsprecherin Religion kümmert sich darum, dass das entsprechende Jahrgangsteam das Projekt rechtzeitig in den Blick nimmt; dabei übergibt sie einen nach den Erfahrungen des letzten Jahrgangs aktualisierten "Fahrplan".

Die Weiterentwicklung des Projektes "Jung & Alt" wird in der Schule positiv gesehen. Durch die konstruktive und auf den Punkt gebrachte Kritik war es den Kolleg\*innen möglich, konkrete Veränderungen vorzunehmen, so dass nun eine höhere Passung von Ziel und Methode erlebt wird und alle sicher sind, dass das Projekt so, wie es jetzt ist, ein wichtiger Bestandteil des Kompetenzerwerbs im Rahmen des Religionsunterrichtes ist. Dass dazu der unterrichtliche Rahmen gesprengt wird, wirkt auf die Beteiligten in der Neukonzeption passend und zielführend. Die Kolleg\*innen erleben sowohl die Überarbeitung des bestehenden Konzeptes in Auseinandersetzung mit Evaluationsergebnissen als auch die anschließende Durchführung als freudvoll und schätzen nicht nur die klare, andere Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung, sondern auch das spürbare persönliche Interesse und Engagement der Professorin an ihrem schulischen Thema. Eine erneute Evaluation des veränderten Projektes halten die in der Schule Handelnden für sinnvoll, um sich zu vergewissern, dass man mit den angestoßenen Veränderungen auf dem passenden Weg ist.

#### 6. Schulentwicklung als evolutionärer Prozess

Für das Verständnis des Funktionierens des Zusammenspiels von wissenschaftlicher Begleitung und Schulentwicklung an der Versuchsschule ist ein systemtheoretisches Verständnis von Schulentwicklung hilfreich. Vorausgeschickt sei, dass wir mit dem Projekt "Jung & Alt" bewusst ein Beispiel eines erfolgreichen Entwicklungsprozesses gewählt haben, anhand dessen sich einige Gelingensbedingungen der von uns praktizierten Form der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schulpraxis aufzeigen lassen. Selbstverständlich könnten wir aus mehreren Jahren der Zusammenarbeit auch zahlreiche Beispiele berichten, in denen die Rückmeldungen von Evaluationsergebnissen in der Schulpraxis nicht anschlussfähig waren und im Sande verlaufen sind. Wird Schulentwicklung als sozialer Wandel auf der Basis evolutionärer Prozesse aufgefasst, lässt sich beides theoretisch einordnen, ihr Gelingen und ihr Scheitern.

Emmerich und Maag Merki (2014) beschreiben Schulentwicklung als Strukturveränderung der Einzelschule in Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel in der Umwelt der Schule und unterscheiden dabei zwischen Evolution und Entwicklung. Während letztere ein durch verschiedene Akteure geplantes und zielgerichtetes Vorgehen bezeichnet, beschreibt der Begriff der Evolution Prozesse des Wandels, die allerdings nur ex-post als solche erkannt werden können. Während Emmerich und Maag Merki zwar Schule als soziales autopoietisches System auffassen, sehen sie den Gegenstand der Schulentwicklungsforschung bzw. -theorie dennoch bei den geplanten und zielgerichteten Entwicklungsprozessen (ebd., S. 2 f.). John (2013) dagegen denkt sozialen und organisationalen Wandel konsequent als soziale Evolution im Sinne Luhmanns (1998, S. 413 ff.). John definiert Innovationen als etwas Neues, Andersartiges und Abweichendes, das sich als Problemlösung bewährt hat und im Rückblick als relevante Neuerung bewertet wird. Während Planungen auf der Basis von Entscheidungen in Organisationen prozessiert werden und immer der Gefahr des Scheiterns ausgesetzt sind, was mit Hilfe von Innovations-, Fortschritts- und Reformsemantiken abgemildert wird, werden Innovationen als Ergebnis der sozialen Evolution aufgefasst und sind qua Definition mit Erfolg verbunden, da die Bewertung einer Veränderung als Innovation mit der nachträglichen Markierung als relevanter, bewährter Problemlösung einhergeht (vgl. John, 2013, S. 79 ff.). Der evolutionäre Veränderungsprozess umfasst Irritationen als auslösende Momente, Variationen des Strukturerhalts (womit gleichzeitig bestehende Strukturen in Frage gestellt werden), die Selektion einer der Alternativen (und das gleichzeitige Scheitern aller anderen) sowie ihre Restabilisierung. Innovation ist demnach das "jeweils Fortgeführte, das nicht irrelevant, abgelehnt oder zurückgewiesen wurde" (ebd., S. 81).

Anhand des oben geschilderten Beispiels aus der Praxis der wissenschaftlich begleiteten Schulentwicklung lässt sich nun aufzeigen, unter welchen Bedingungen solche evolutionären Prozesse des Wandels innerhalb der Organisation Schule möglich werden:

(1) Irritation: Ein wichtiges Prinzip der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule ist die Praxis, dass die Forschungsgegenstände durch die schulischen Akteure definiert werden. Das bedeutet, die Forschung beschäftigt sich mit Fragestellungen, die in der Schulpraxis als Problem identifiziert wurden und dort nach einer Problemlösung verlangen. Es sind nicht die empirisch forschenden Wissenschaftlerinnen, die daten- bzw. evidenzbasiert Problembereiche der schulischen Praxis identifizieren und als eine Intervention von Außen eine Irritation des schulischen Systems erzeugen. Vielmehr entsteht die Irritation im System der Praxis.<sup>3</sup> Im konkreten Fall bemerken die Lehrpersonen ein Unbehagen in der Durchführung der außerunterrichtlichen Projekte; insbesondere die Unklarheit und der hohe Anspruch der Ziele bereiten "Bauchweh" (s.o.). In der Alltagspraxis wird also ein Problem wahrgenommen, allerdings ohne es auf der Basis gewohnter Routinen genauer benennen zu können oder gar über Problemlösungen zu verfügen.

Mit der Formulierung der Fragestellungen durch die schulischen Akteure geht einher, dass sie auch die Reichweite des Problems bestimmen, quasi die Brennweite des Zooms, mit dem das Problem in den Blick genommen wird, bzw. den Grad der Grundsätzlichkeit, mit der das Problem bearbeitet wird. Dies immer wieder angemessen (anschlussfähig) auszubalancieren, stellt eine Herausforderung für die Wissenschaftlerinnen dar; wahrscheinlich handelt es sich hier um eine entscheidende Voraussetzung für das Gelingen bzw. Misslingen von Rückmeldegesprächen. Im Fall der Evaluation des Projekts "Jung & Alt" bezogen sich die Rekonstruktionsergebnisse auf relevante organisatorische und inhaltliche Teilaspekte des Projekts, die es in seiner Sinnhaftigkeit aber nicht grundsätzlich in Frage stellten. Vielmehr zeigte sich in der Analyse der Gruppendiskussionen auch, dass sich in dem Projekt intergenerationelle Lernprozesse ereignen und dass die Schüler\*innen Fremdheitserfahrungen im Umgang mit den älteren Menschen als Herausforderungen bewältigen können und dabei Selbstwirksamkeit erfahren.

(2) Variation und Selektion: Mit der Rekonstruktion des konjunktiven, praktischen Handlungswissens der Akteure bezieht sich die Forschung auf die Handlungspraxis und stellt, indem das implizite Wissen begrifflich expliziert und der Reflexion zugänglich gemacht wird, Reflexionswissen für in der Praxis bereits bekannte Handlungsprobleme zur Verfügung. Damit werden die Lehrpersonen unterstützt, selbst

<sup>3</sup> Hier besteht ein wesentlicher Unterschied zu dem weitverbreiteten Ansatz, Innovationen in Schulen durch die Implementation von Reformen oder Programmen und Instrumenten der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu bewirken. Bei diesen Initiativen handelt es sich immer um Irritationen in der Umwelt des Systems der Einzelschule; es muss also damit gerechnet werden, dass sie durch das schulische System als nicht relevant angesehen oder in einer anderen als der intendierten Form umgesetzt werden, ergo scheitern können (vgl. Asbrand, 2013).

eine Haltung der Beobachtung zweiter Ordnung einzunehmen und ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Somit erzeugt die Forschung Variationen, die an die Handlungspraxis der Schule und die dort identifizierten Probleme anschlussfähig sind.4

Veränderung in der Organisation Schule entsteht im Modus der internen Komplexitätssteigerung und auf der Basis einer hohen Irritationsfähigkeit des Systems und nicht durch Reaktionen auf Impulse in der Umwelt (vgl. Luhmann, 2000, S. 74 f.). Damit ist die zweite Stellschraube für das Gelingen bzw. Misslingen responsiver Evaluationsprozesse angesprochen: Die Schule als lernende Organisation setzt voraus, dass ihre Mitglieder Veränderungen im Modus der Reflexion voranbringen (vgl. ebd., S. 47 ff.). Eine Gelingensbedingung scheint zu sein, Lehrpersonen als Professionelle zu adressieren und sich als Wissenschaftlerin mit wissenschaftlich fundierten Empfehlungen oder konzeptionellen Vorschlägen zurückzuhalten, sondern das Feld der Veränderung der schulischen Praxis den Lehrpersonen als Expert\*innen für Schulentwicklung zu überlassen. In unserem Beispiel wurden durch die Evaluation zwar bestehende Strukturen grundsätzlich in Frage gestellt und die Irritationsfähigkeit der schulischen Akteure auf die Probe gestellt (die Frage, ob das Projekt überhaupt weitergeführt werden solle, stand im Raum); gleichzeitig waren einige Befunde aus den Analysen der Wissenschaftlerinnen für die Mitglieder der Fachkonferenz Religion offensichtlich aufschlussreich und solchermaßen bedenkenswert, so dass einzelne, aber wesentliche konzeptionelle Bestandteile des Projekts nachjustiert und erfolgreich verändert wurden (s. o.).

Schulentwicklung als evolutionären Prozess der Variation und Selektion zu verstehen, der sich innerhalb des schulischen Systems ereignet, bedeutet auch, als Wissenschaftlerin jederzeit mit dem Scheitern der wissenschaftlichen Begleitung zu rechnen. Zum einen können Rückmeldegespräche von den Lehrpersonen als nicht responsiv und die Forscherin als eine Person wahrgenommen werden, die den schulischen Akteuren "gute Ratschläge" im Sinne rezeptartiger Handlungsvorschläge gibt. Zum anderen kann es passieren, dass Rekonstruktionsergebnisse, die im Wissenschaftssystem entstanden sind, in der schulischen Praxis nicht anschlussfähig sind. Nicht jede Rückmeldung von Forschungsergebnissen führt zu Veränderungen in der schulischen Praxis. In diesem Fall ist es notwendig (und zugleich herausfordernd), sich als Wissenschaftlerin auf die Systemreferenz der Wissenschaft zu besinnen und sich nicht von den Verbesserungs- und Fortschrittssemantiken des Schulentwicklungsdiskurses verleiten zu lassen. Die Güte der Forschung ist nicht da-

Im Unterschied zur Praxisforschung (vgl. z.B. Altrichter & Feindt, 2011; Hahn, Heinrich & Klewin, 2014) wird Praxisnähe in unserem Forschungszugang also nicht dadurch gewährleistet, dass die Lehrpersonen selbst forschen bzw. an der Datenerhebung und -analyse beteiligt werden. Dokumentarische Evaluationsforschung stellt Praxisnähe durch die Fundierung der Rekonstruktionen in der Alltagspraxis der Erforschten und durch die Responsivität des Evaluationsprozesses her (vgl. Bohnsack, 2006).

von abhängig, dass ihre Ergebnisse in der Praxis als relevante Impulse bewertet werden und Innovationen bewirken.

(3) Restabilisierung: Nun kommt ins Spiel, was üblicherweise als Schulentwicklung verstanden wird: Kooperation in der Fachkonferenz und in Jahrgangsteams, ko-konstruktive Erarbeitung bzw. Überarbeitung von pädagogisch-didaktischen Konzepten, Verständigung über Ziele, die Schaffung von Strukturen innerhalb der Schule, die es ermöglichen, Erfahrungen innerhalb des Kollegiums zu teilen, die Initiierung einer Folge-Evaluation nach Überarbeitung und Erprobung des neuen Konzepts im Rahmen des schulinternen Qualitätsmanagements. All dies führt im Fall der Helene-Lange-Schule dazu, dass die konzeptionellen Erneuerungen der außerunterrichtlichen Projekte in der Schule nachhaltig verankert werden (s.o.). Im Gegensatz zu einem Verständnis von Schulentwicklung als geplanter Entwicklung ist allerdings auffällig, dass die Instrumente der Schulentwicklung erst am Ende bzw. im Verlauf des Veränderungsprozesses relevant werden. Schulentwicklungsinstrumente scheinen hilfreich, um evolutionäre Prozesse zu unterstützen; ob sie sie auch initiieren können, bleibt eine offene Frage. Die organisationalen Strukturen der Schule bieten aber einen Rahmen für die Emergenz und Restabilisierung von Innovationen, einen Möglichkeitsraum für Veränderung.

## Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Feindt, A. (2011). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 214-231). Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. (2013). Die dokumentarische Methode in der Governance-Forschung: Zur Rekonstruktion von Rekontextualisierungsprozessen. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Forschungsansätze (S. 177-198). Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-658-06443-3\_8
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen (S. 135-155). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9., überarb. und erweiterte Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen: Barbara Budrich.
- Emmerich, M., & Maag Merki, K. (2014). Die Entwicklung von Schule. Theorie -Forschung - Praxis. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim: Beltz. doi. org/10.3262/EEO20140338
- Hahn, S., Heinrich, M., & Klewin, G. (2014). Forschung am Oberstufenkolleg Bestandsaufnahme und Ausblick. In S. Hahn, M. Heinrich & G. Klewin (Hrsg.), Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick - Bestandsaufnahme - Ausblick (S. 81-116). Münster: MV.

John, R. (2013). Innovation als soziales Phänomen. In M. Rürup & I. Bormann (Hrsg.), Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde (S. 71-86). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-531-19701-2 3

Lamprecht, J. (2012). Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung. Wiesbaden: VS. doi.org/10.1007/978-3-531-

Luhmann, N. (1998). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (2000). Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag. doi. org/10.1007/978-3-322-97093-0

Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rosenberger, D. (in Vorb.). Außerunterrichtliche Aktivitäten aus der Sicht von Jugendlichen. Dissertation in Vorb. Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Barbara Asbrand, Prof. Dr., geb. 1967, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60323 Frankfurt am Main

E-Mail: b.asbrand@em.uni-frankfurt.de

Carmen Bietz, geb. 1971, Direktorin als ständige Vertreterin des Leiters einer Gesamtschule an der Helene-Lange-Schule (IGS).

Anschrift: Helene-Lange-Schule, Langenbeckstr. 6–18, 65189 Wiesbaden

E-Mail: c.bietz@helene-lange-schule.de

Alexander Kauertz, Stefanie Würtz & Regina Schleicher

# Von der Kooperation von Institutionen zum gemeinsamen Projekt

# Der Zugewinn für Forschung, Schule und Lehrerbildung durch das Projekt CampusSchule

#### Zusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet die Kooperation zweier Institutionen - Schulen und Universität - genauer. Zunächst wird ausgehend von soziologischen Theorieansätzen der Stellenwert von "Vertrauen" als unverzichtbarer Voraussetzung für eine Kooperation auf Augenhöhe zwischen Akteuren aus der Schulpraxis und Akteuren aus der Wissenschaft herausgearbeitet. Die Kooperationspraxis zwischen Schulen und Universität wird in einem nächsten Schritt an Projektbeispielen veranschaulicht. Dazu wird insbesondere das an der Universität Koblenz-Landau am Campus Landau verankerte interdisziplinäre Kooperationsprojekt CampusSchule genauer in den Blick genommen. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den förderlichen Bedingungen für eine gelingende Kooperation von Schulen und Universität.

Schlüsselwörter: Kooperation, Schulnetzwerk, Wissenschaft-Praxis-Austausch, Vertrauen

## From the Cooperation of Institutions to a Common Project

The Gain from the Project CampusSchule for Research, Schools, and Teacher Education

### Summary

This article sheds more light on the cooperation between two institutions - schools and universities. First, based on theoretical sociological approaches, the significance of "trust" as an indispensable prerequisite for cooperation at eye-level between actors from school practice and actors from science will be worked out. The next step will illustrate the practice of cooperation between schools and universities with examples from the project. In particular, the interdisciplinary cooperation project CampusSchule, which is anchored at the University of Koblenz-Landau on the Landau campus, will be examined more closely. Special attention is paid to the conditions, which foster successful cooperation between schools and universities.

Keywords: cooperation, school network, science-practice exchange, trust

Die Bildung von Lehrpersonen an Universitäten erfolgt im Hinblick auf zwei Ziele, die etwa durch die Idee eines reflective practitioner aufeinander bezogen sind. Zum einen hat sie als akademische Bildung einen starken Forschungsbezug und das Ziel, eine wissenschaftliche Fundierung der zu erwerbenden Theoriekenntnisse zu sichern, wissenschaftliche Methoden kennen, nutzen und reflektieren zu können und im Hinblick auf die pädagogische bzw. fach- und stufendidaktische Forschungshaltung und -einstellung hin zu sozialisieren. Zum anderen bildet das Studium, vergleichbar mit anderen früher oder aktuell mit Staatsexamen abschließenden Studiengängen, mit Blick auf ein sehr klar umrissenes Professionsfeld. Dadurch haben Bezüge zu diesem Professionsfeld im Hinblick auf Motivation der Studierenden und Legitimation von Inhalten besondere Bedeutung, genießen (auch deshalb) besondere Wertschätzung und nähren die Hoffnung, sowohl konkrete Praktiken als auch habituelle Einstellungen bereits während des Studiums erwerben zu können. Zumeist werden die akademische Bildung als "Theorie" und das Professionsfeld als "Praxis", die es mit der Theorie zu verbinden gilt, gelabelt. Dabei geraten die Bezüge zum Professionsfeld, etwa die schulpraktischen Studienanteile, aber auch Videos in Seminaren, Lehr-Lern-Labore etc., die man als Praxiselemente bezeichnen kann, als Kernelemente des Studiums in den Blick.

Solche Praxiselemente gewinnen an Validität und Relevanz, wenn sie in Kooperation von Forschung und Schule gestaltet werden. Beide Seiten haben dabei ihren eigenen Habitus und ihre eigenen Praktiken, die es aufeinander zu beziehen, voneinander abzugrenzen und mindestens als zulässige und relevante Perspektiven auf dieselbe Sache zu respektieren gilt. Durch die wechselseitige Anerkennung als sinnvolle und notwendige Perspektive wird auch betont, dass zwar beide Institutionen nicht aufeinander angewiesen sind, um ihren jeweils eigentlichen Zweck zu erfüllen, sich aber grundsätzlich gewinnbringend ergänzen, wenn es um die Bildung von Lehrpersonen im Sinne eines reflective practitioner geht.

Die Ausgangslage sieht daher so aus, dass zwei Institutionen, Universität und Schule, eine Kooperation eingehen müssen für ein gemeinsames Ziel, das aber nicht mit einem Ziel innerhalb der eigenen Institution korrespondiert, sondern einem höheren, gegebenenfalls nur als verordnet wahrgenommenen Ziel dient. Im Folgenden wollen wir zunächst theoretische Überlegungen anstellen, wie solch eine Kooperation gelingen kann, um dann am Beispiel des Projekts CampusSchule der Universität Koblenz-Landau am Campus Landau zu diskutieren, wie eine Umsetzung einer solchen Kooperation aussehen kann, welche Herausforderungen es zu meistern gilt und welche Erfahrungen dazu bereits vorliegen.

#### Förderliche Bedingungen für eine gelingende Kooperation 1. von Universität und Schulen - eine Annäherung vor dem Hintergrund soziologischer Theorieansätze

Ein Blick in ausgewählte soziologische Ansätze hilft dabei zu eruieren, was förderliche Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit sind. Dies ermöglicht wiederum, Gelingensbedingungen für eine funktionierende Zusammenarbeit von Universität und Schulen zu identifizieren und diese theoretisch zu untermauern. Dieser Blick in die Theorie soll hier bewusst nur "blitzlichtartig" und nicht vertieft erfolgen. Auch die Auswahl der Ansätze hat lediglich einen ausschnitthaften Charakter. Der Fokus der Betrachtung liegt auf der Bedeutung von Vertrauen für den Interaktions- und Kooperationsprozess.

## 1.1 Vertrauen als wesentliche Voraussetzung für Kooperation - einige Überlegungen, ausgehend von soziologischen Theoriebetrachtungen zum Vertrauensphänomen

Schon Georg Simmel (1992, Originalausgabe 1908) spricht in seinen "Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung" von Vertrauen als "eine[r] der wichtigsten synthetischen Kräfte innerhalb der Gesellschaft" (ebd., S. 393). In der neueren wissenschaftlichen Theorienlandschaft sind vielfältige und je unterschiedliche Verwendungsweisen im Hinblick auf den Begriff "Vertrauen" auffindbar. Erst in der jüngeren wissenschaftlichen Bearbeitung der Vertrauensthematik sind vermehrt "multidisziplinäre Zugänge" zu erkennen (Endress, 2002, S. 6). Nach Köhling (2012) hat die Vertrauensthematik in den letzten beiden Jahrzehnten

"im Allgemeinen und insbesondere in der soziologischen Theorie, der organisationsanalytischen und arbeitssoziologischen Literatur sowie in der Netzwerkliteratur eine auffallende Konjunktur als Medium sozialer Interaktion erfahren, da hier ein Schlüssel für das Verständnis von Formen enger Kooperation und des Einflusses auf Problemlösung und Zielerreichung gesehen wird" (ebd., S. 113).

Im hier diskutierten Kontext sollen einzelne soziologische Betrachtungsweisen auf "Vertrauen" herangezogen werden, um Hinweise darauf zu finden, welchen Stellenwert "Vertrauen" für die soziale Interaktion im Rahmen von Kooperationsprozessen hat.

Luhmann (2000) stellt die Frage nach der Funktion von Vertrauen und postuliert, dass Vertrauen eine wirksame Form der Reduktion von Komplexität bedeute und zur Verringerung von Unsicherheit beitrage: "Auf der Grundlage sozial erweiterter Komplexität kann und muss der Mensch wirksamere Formen der Reduktion von Komplexität entwickeln" (ebd., S. 8). Die Reduktion von Komplexität und Unsicherheit resultiere auch aus positiven Erfahrungen in sozialen Beziehungen, woraus eine "Vertrautheit" mit der Umwelt resultiere (ebd., S. 20 ff.). Vertrauen sei daher eine elementare Grundlage sozialen Handelns. Im Umkehrschluss vermindere "der Mangel an Vertrauen [...] schlicht das aktive Handeln. Er reduziert den Umfang der Möglichkeiten rationalen Handelns" (Luhmann, 2001, S. 158). Auf der individuellen Ebene kann Vertrauen Komplexität reduzieren. Umgekehrt ermöglicht Vertrauen auf der Systemebene den Aufbau von Komplexität. Auf diesem Weg "können vielschichtige Netze sozialer Beziehungen entstehen" (Preisendörfer, 1995, S. 270). "Wo es Vertrauen gibt, gibt es mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns" (Luhmann, 2000, S. 8). Endress (2002) greift Luhmanns Überlegung der Reduktion von Komplexität durch Vertrauen auf und differenziert zwischen sachlichen, sozialen und zeitlichen Sinnebenen:

"Vertrauen, so die vielfach geteilte Annahme, reduziert Komplexität (sachlich), schafft stabile Rahmenbedingungen für Handlungs- und Interaktionsprozesse (sozial) und dient als zentraler Mechanismus der Kontinuierung sozialer Ordnung und des Aufbaus sowie der Aufrechterhaltung stabiler sozialer Beziehungen (zeitlich)" (ebd., S. 11).

Deutlich wird die in den vorgestellten Befunden aufscheinende positive Konnotation von Vertrauen im Sinne eines latent vorhandenen Werts in einer sozialen Interaktion. Die Interaktion selbst wiederum wird durch Vertrauen gestärkt. Somit wird Vertrauen zu einer maßgeblichen Ressource sozialen Handelns. Köhling (2012) umschreibt dies wie folgt:

"Erwartungen können stabilisiert und die systemischen Handlungsmöglichkeiten erhöht werden, d.h. mit dem Vertrauensbegriff kann die Qualität einer Sozialbeziehung gekennzeichnet werden. Dabei kann Vertrauen auch die Funktion eines Scharniers zwischen unterschiedlichen Systemen einnehmen [...]" (ebd., S. 120).

Luhmann (2000) erkennt in seinen Überlegungen auch den Risikoaspekt von Vertrauen, wenn er schreibt: "Vertrauen bleibt ein Wagnis" (ebd., S. 31), auch weil in der Interaktion das Risiko von Erwartungsenttäuschungen bestehe. Preisendörfer (1995) stellt einen Zusammenhang her zwischen der "riskanten Vorleistung" eines Akteurs und dem Ziel, Kooperation zu initiieren:

"Der vertrauende Akteur steigert damit seine eigene Verwundbarkeit und dies ist gleichzeitig das Instrument, mit dem eine dauerhafte und wechselseitig ertragreiche Kooperationsbeziehung in Gang zu bringen versucht wird" (ebd., S. 264).

### Das interdisziplinäre Kooperationsprojekt CampusSchule an der 2. Universität Koblenz-Landau, Campus Landau – ein Blick auf die **Kooperationspraxis**

Die theoretischen Vorüberlegungen haben gezeigt, dass aufgebautes Vertrauen einen positiven Einfluss auf die Kooperationsbereitschaft von Menschen und die Qualität von Kooperation hat. Am Beispiel des interdisziplinären Kooperationsprojektes CampusSchule an der Universität Koblenz-Landau, am Campus Landau, soll im Folgenden verdeutlicht werden, welche förderlichen und hinderlichen Bedingungen im Hinblick auf die Kooperation von Forschenden an der Universität und Akteur\*innen aus der Schulpraxis auffindbar sind.

## 2.1 CampusSchule – forschungsorientierte Kooperation von Schulen und Universität als Leitidee

Das Projekt CampusSchule wurde im Jahr 2011 an der Universität Koblenz-Landau am Campus Landau durch die damalige Hochschulleitung initiiert. Der Ansatz von CampusSchule favorisiert eine forschungsorientierte Kooperation zwischen Partner\*innen der Universität und den Akteur\*innen an den Partnerschulen, wobei die gemeinsam erarbeiteten Ergebnisse und die gewonnenen Erkenntnisse einen deutlichen Mehrwert für die Schulpraxis generieren sollen. Als Leitidee von Campus-Schule kristallisiert sich vor dem Hintergrund einer zunehmenden Heterogenität in der Gesellschaft die Entwicklung eines innovativen und konkret anwendbaren Modells für die Verknüpfung von universitärer Forschung und Lehre mit der Praxis öffentlicher Schulen heraus. CampusSchule ist konzipiert als innovatives Projekt, im Sinne einer "progressiven Weiterentwicklung des Unterrichts an öffentlichen Schulen" (Internes Papier, vorgelegt vom Initiativkreis CampusSchule, 16.02.2010, S. 4). Dabei entwickelt sich "der "progressive Charakter der CampusSchule" als eine Art work in progress durch einen wechselseitigen Reflexionsprozess infolge der Kooperation zwischen Theorie und Praxis, im speziellen der Kooperation von Wissenschaftler\*innen und Lehrkräften: und zwar konkret durch die "Verknüpfung universitärer Forschungskompetenzen, deren wissenschaftlichen Reflexionen der Unterrichtsund Schulpraxis, sowie den Korrekturen von Ergebnissen dieser Reflexion durch die Unterrichts- und Schulpraxis". Die CampusSchule "soll damit einen offenen Modellcharakter haben, der sich durch kreative und innovative Reflexionen in zahlreichen Projekten entwickelt [...]" (ebd., S. 4).

Die gemeinsamen Projektvorhaben im Rahmen von CampusSchule streben einen breiten Erkenntnisgewinn an. So steht die Suche nach neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen im Rahmen einer modernen Lehrerbildung gleichermaßen im Fokus wie die Suche nach schulpraktischen Lösungen zu didaktischen, unterrichtsmethodischen und organisatorischen Fragestellungen im Kontext von Schule und Unterricht. Der beiderseitige Nutzen der Zusammenarbeit und das "Voneinander-Lernen" haben in dieser "Partnerschaft auf Augenhöhe" eine hohe Priorität. Vor dem Hintergrund sozialer Veränderungen moderner Gesellschaften als Demokratien und der daraus resultierenden Herausforderungen und den damit verbundenen Aufgaben in öffentlichen Schulen möchte CampusSchule durch die Kooperation von Wissenschaft und Schulpraxis sowohl die Weiterentwicklung von Unterrichtspraxis und Bildungsforschung vorantreiben als auch hochwertige Praxiselemente für das Studium entwickeln und die professionsbezogene Bildung der Studierenden und Lehrpersonen fördern. Darüber hinaus geht es auch um die weitere Öffnung der Universität Koblenz-Landau am Campus Landau - als eine zentrale Einrichtung für universitäre Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz - im Hinblick auf Entwicklungen und Fragestellungen, die sich aus der schulpädagogischen Praxis generieren.

Das Label "CampusSchule" verweist (idealerweise) auf eine Schule, die sich durch eine innovative und forschende Haltung im Hinblick auf Fragestellungen im Kontext von Schule und Unterricht auszeichnet. Die CampusSchule steht dann für eine Einrichtung, in der unter den jeweils gegebenen Alltagsbedingungen didaktische, organisatorische und unterrichtsmethodische Anforderungen und Forschungsfragen untersucht werden. Die Ergebnisse gemeinsamer Forschungen sollen in einem nächsten Schritt für andere öffentliche Schulen zugänglich gemacht und dort entwickelte Konzepte und Maßnahmen gegebenenfalls übernommen bzw. genutzt werden. Auf diese Weise kann ein lohnender und bereichernder Austausch zwischen Schulen im Hinblick auf schulische Konzepte und Maßnahmen initiiert werden.

CampusSchule wird seitens der Hochschulleitung unterstützt und gefördert. Die operative Umsetzung des Projektes ist am Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) am Campus Landau verortet. Das Landauer Lehrerbildungszentrum hat als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, die Aufgabe, das Zusammenwirken der verschiedenen Bereiche in der Lehrerbildung der Fachwissenschaften, der Fachdidaktiken, der Bildungswissenschaften sowie der Schulpraktischen Ausbildung - zu fördern. Dies betrifft die Lehre und Ausbildung in allen drei Phasen und gleichermaßen einschlägige Entwicklungs- und Forschungsvorhaben. Das Zentrum für Lehrerbildung versteht sich hochschulintern und über die Universität hinaus als Ansprechpartner für die mit Lehrerbildung und Schule befassten Personen und Institutionen der Region und ist somit ein wichtiges Scharnier zwischen Wissenschaft und Praxis. Dies wird untermauert durch die in der "Landesverordnung über die Zentren für Lehrerbildung" (vom 24. August 2004) definierte Aufgabe, die sich darauf bezieht, "die Kooperation lehramts- und schulbezogener Forschungs- und Entwicklungsvorhaben innerhalb der Universität" zu unterstützen (Landesverordnung, § 1, Absatz 1). Das Zentrum für Lehrerbildung am Campus Landau erweist sich vor dem Hintergrund der skizzierten Querschnittsaufgaben als

ein passgenauer und inhaltlich gut geeigneter institutioneller Rahmen für die langfristig angelegte operative Umsetzung des Projektes CampusSchule.

### 2.2 CampusSchule - Abläufe, Strukturen, Qualitätssicherung

CampusSchule bietet einen institutionalisierten, in Kooperationsvereinbarungen verankerten Rahmen für die langfristige Kooperation von Schulen aller Schularten in Landau bzw. im südpfälzischen Raum und der Universität Koblenz-Landau am Campus Landau. Das interdisziplinäre Kooperationsprojekt CampusSchule bietet die Chance zu einer konkreten, gleichberechtigten und vertrauensvollen Zusammenarbeit von Akteur\*innen aus der wissenschaftlichen Forschung und der schulischen Praxis. Kernpunkt der Kooperation sind an wissenschaftlichen Standards ausgerichtete Forschungs- und Entwicklungsprojekte, die von beiden Seiten, also von Kolleg\*innen der an CampusSchule beteiligten Schulen und der Universität, angeregt und gemeinsam durchgeführt werden.

Eingereichte Projektideen werden von der wissenschaftlichen Leitung des Projektes CampusSchule entlang eines eigens erstellten Kriterienkatalogs begutachtet. Dieses Verfahren dient auch der Qualitätssicherung im Hinblick auf geplante Vorhaben im Kontext von CampusSchule. Folgende Aspekte haben diesbezüglich einen hohen Stellenwert: (a) Zielsetzung und Fragestellung des geplanten Projekts sind vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse und einschlägiger Theorien sowie mit Blick auf für die Schulpraxis relevante Aspekte bzw. Erfahrungen deutlich herausgearbeitet und begründet. (b) Das methodische Design des geplanten Vorhabens ist in der Projektskizze präzisiert. Dabei sollte nachvollziehbar herausgearbeitet werden, dass sich die methodische Herangehensweise für die Bearbeitung der Fragestellung eignet. (c) Geplante Interventionen sind explizit dargestellt. Es liegen Informationen dazu vor, welche Interventionen mit welcher Dauer und welcher Häufigkeit geplant sind. (d) Die vorgesehenen Beteiligten des Projekts sind benannt. Im Antrag wird transparent, welche - mit Blick auf die Fragestellung - relevanten schulischen Akteure, wie beispielsweise Lehrkräfte, Schüler\*innen oder Eltern, im Rahmen von Datenerhebungen genauer in den Fokus genommen werden. (e) Der Aufwand des Projekts für alle schulischen wie auch außerschulischen Beteiligten wird näher erläutert. Der Antrag enthält Angaben über den geplanten Zeitraum, die vorgesehene Gesamtdauer des Projekts und ggf. auch Informationen zu notwendigen Änderungen im Hinblick auf schulische Abläufe (z.B. Unterrichtsausfall oder Unterrichtstausch). Und schließlich liegt ein weiteres Augenmerk bei der Begutachtung der Projektskizzen darauf, inwieweit (f) erwartete Ergebnisse, deren Ertrag aus wissenschaftlicher bzw. theoretischer Sicht sowie mögliche Potenziale für die Weiterentwicklung schulischer und unterrichtlicher Prozesse darin konkretisiert werden.

Erfolgt ein positives Feedback, wird das Projekt im Rahmen der vereinbarten Kooperation von Schule und Universität umgesetzt. Dabei geht es um eine "echte Zusammenarbeit, d.h., die Erkenntnisse von Kolleg\*innen beider Institutionen, also der Schule und der Universität, werden in konkreten Projekten verknüpft, um dadurch die pädagogische Praxis in Schule und Unterricht sowie die wissenschaftliche Forschung an der Universität zu unterstützen" (Internes Papier, 2010, S. 3).

## 2.3 Wissenschaftlicher Beirat als beratendes Gremium und wichtiger Multiplikator nach innen

Ein Kernaspekt von CampusSchule ist die Bearbeitung vielfältiger Fragestellungen in einem breit gefächerten Themenspektrum im Kontext von Schule und Unterricht, wobei Forschende und Lehrkräfte konstruktiv zusammenarbeiten. CampusSchule wird von einem wissenschaftlichen Beirat unterstützt. Dieser berät die geschäftsführende Projektleitung im Hinblick auf strukturelle und grundlegende Entscheidungen. Mit Blick auf eine nachhaltige und belastbare Verankerung von CampusSchule innerhalb der Universität ist es unverzichtbar, wichtige Multiplikator\*innen für das Befördern der Idee von CampusSchule zu gewinnen. Es geht darum, innerhalb der Hochschulstruktur bei den Fachbereichen und den für bestimmte Fragestellungen relevanten sowie einschlägigen Hochschulvertreter\*innen die Bereitschaft zu wecken bzw. zu stärken, Kooperationsprojekte im Sinne von CampusSchule nach den verankerten Vorgaben zu realisieren und darin einen Nutzen sowie Mehrwert zu sehen auch dann, wenn jenseits von CampusSchule bereits enge Kooperationen mit einzelnen Schulen in der Region bestehen und gepflegt werden.

Der wissenschaftliche Beirat nimmt diesbezüglich eine wichtige Rolle ein. Im Hinblick auf die Darstellung, Aktivierung und Implementierung von CampusSchule nach innen übernimmt er eine integrierende Funktion dadurch, dass Fachbereiche und Institute in das Projekt einbezogen werden und daran partizipieren können. So wird der "Gefahr" begegnet, dass der wissenschaftliche Beirat als "abgehobenes" und "geschlossenes" Gremium wahrgenommen wird. Um die Arbeitsfähigkeit und Reichweite des Gremiums zu gewährleisten, wird angestrebt, dass alle Fachbereiche und die für bestimmte Fragestellungen relevanten Institute im wissenschaftlichen Beirat des Projektes CampusSchule vertreten sind. Dabei sieht die bisherige Praxis so aus, dass das wissenschaftliche Leitungsgremium von CampusSchule die Fachbereiche darum bittet, Repräsentant\*innen zu benennen, die dann wiederum von der Vizepräsidentin für Studium, Lehre und wissenschaftlichen Nachwuchs in das Gremium berufen werden.

## 2.4 Zur Kooperationspraxis im Projekt CampusSchule – Was bewährt sich? Was sind Herausforderungen?

Vertrauen erweist sich wie erwartet als zentrale Grundhaltung, die Kooperationsbereitschaft stärken und die Qualität von Kooperation befördern kann. Diese Einschätzung resultiert aus zahlreichen Gesprächen, die mit Akteur\*innen im Projekt CampusSchule geführt wurden. Vertrauen hat - wie es die Theorie nahelegt - einen hohen Stellenwert für das Gelingen von Kommunikation und Kooperation. Eine gute "Beziehungsgestaltung" und "Beziehungspflege" ermöglichen über persönliche Kontakte einen vertrauensvollen, wertschätzenden Austausch auf Augenhöhe. Auch andere Faktoren kommen hinzu, gerade wenn es um die Kooperation zwischen Akteur\*innen aus der Forschung und Vertreter\*innen der Schulpraxis geht. Förderlich sind die Wahrnehmung eines beiderseitigen Erkenntnisgewinns und Nutzens sowie die Wahrnehmung eines ausgeglichenen Gebens und Nehmens. Ein beiderseitiger Perspektivenwechsel ist von Vorteil: Forscher\*innen öffnen sich bewusst der Schulpraxis und praktischen Fragen, beziehen diese mitunter bereits in Forschungsdesigns ein. Umgekehrt befördern Schulleitungen bzw. Lehrkräfte den Kooperationsprozess dadurch, dass sie sich öffnen für eine forschende Haltung zu Fragen der Schulpraxis. Auf diese Weise wird ein Begegnungsraum geschaffen. Die Aktivierung von Kooperationen zwischen Universität und Schulen im Projekt CampusSchule und der Aufbau eines dauerhaften beiderseitigen Vertrauensverhältnisses sowie einer gemeinsamen Diskussionskultur erweisen sich gleichermaßen als kontinuierliche Herausforderung. Vertrauensbildung als wichtige Determinante für gute Kooperation ist ein langfristiger Prozess. Das beiderseitige Einlassen auf einen "formalen Vertrag" ist dabei eine wichtige Voraussetzung für den Prozess der Vertrauensbildung. Dadurch wird ein Mindestmaß an Rechtssicherheit für Personen, die sich im Namen ihrer Institution engagieren wollen, geschaffen, und die Risiken im Hinblick auf das je eigene Engagement werden somit minimiert. Dies wiederum schafft eine wichtige Grundlage für die Anerkennung dieses Engagements innerhalb der eigenen Institution. Nicht zuletzt sind auch passgenaue Rahmenbedingungen und Ressourcen - zeitlich, finanziell und personell - eine wichtige Voraussetzung, um Kooperationen von Schulen und Universität erfolgreich zu gestalten.

## 2.5 Die Kooperation mit Schulen in der Region im Projekt "MoSAiK"

Im Zusammenhang mit dem von der Qualitätsoffensive Lehrerbildung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung Forschung geförderten Projekt MoSAiK (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) spielen diese Kooperationen eine entscheidende Rolle. Das Projekt widmet sich der Umsetzung eines holistischen und integrierenden Ansatzes zur Einbindung der Schulpraxis in die erste Phase der Lehramtsausbildung und entwickelt mit der genannten Zielsetzung das bestehende Lehr-Lern-Angebot als Verknüpfung von Theorie und Praxis weiter. Praxiselemente und interdisziplinäre Lehrveranstaltungen werden verstärkt eingebunden, bestehende Beratungsangebote ausgebaut und die Studierenden zur präventiven Unterstützung ihrer individuellen Entwicklung systematisch begleitet. Mit dem Verfahren einer modularisierten Schulpraxiseinbindung durch prototypische schulische Anforderungssituationen wird versucht, der institutionellen Trennung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (vgl. Hedtke, 2000, S. 2) zu begegnen. Mehrere Studien gehen davon aus, dass sich Berufsanfänger\*innen mit Anforderungen konfrontiert sehen, "die in ihrer Komplexität im Voraus nicht bearbeitet werden konnten" (Keller-Schneider & Hericks, 2011, S. 297). Der Begriff der Anforderung entstammt der Arbeitspsychologie und meint "die äußeren und inneren konstitutiven Bedingungen für das Erreichen bestimmter beruflicher Ziele" (Bromme, 1997, S. 180). Bei einer schulischen Anforderungssituation handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem professionellen Alltag einer Lehrkraft, der einer zeitlich abgrenzbaren Aufgabe entspricht. Die Praktiken der Lehrkraft sind hier von Theorie durchdrungen (vgl. Hedtke, 2000, S. 2). Der in der Praxis stattfindende Prozess wird in der Anforderungssituation mit einer theoretischen Erwartung an die Reaktion einer Lehrkraft kombiniert. Lehramtsstudierende können auf diese Weise die "Vermittlung" von Theorie und Praxis" (Radtke, 1999, S. 16), die in der Person der professionellen Lehrkraft stattfindet, selbst vollziehen, und ihr individueller Bildungsprozess wird in Form von konkreten Praktiken und als habituelle Einstellungen vorangetrieben.

Für die Umsetzung dieses Ansatzes spielen die Schul-Netzwerke eine wichtige Rolle, etwa wenn Schülergruppen universitär eingerichtete Lehr-Lern-Labore als außerschulische Lernorte besuchen. Mit ihnen können Studierende didaktische Konzepte erproben und auf diese Weise Erfahrungen mit Anforderungssituationen sammeln, die sie anschließend reflektieren (Forschendes Lernen). Die begleitenden Lehrkräfte erhalten mit diesen Besuchen außerschulischer Lernorte eine Vielzahl von Anregungen, wodurch sie zugleich einen fortbildenden Charakter haben. In der Projektpraxis kann ein Wissensaustausch aus beiden Bildungssituationen stattfinden, der im Rahmen der im Projekt angelegten begleitenden Forschung erfasst und ausgewertet wird.

#### Fazit und kurzer Ausblick 3.

Das Projekt CampusSchule schafft die Grundlage für Kooperation und kann daher als vertrauensbildende Maßnahme Forschung, Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Lehrerbildung weiterentwickeln. Diese Kooperation zu gestalten, das Vertrauen nachhaltig zu sichern, erfordert kontinuierliche Arbeit von beiden Seiten. Beide Institutionen erreichen so nicht nur im Hinblick auf ihre jeweils eigenen Ziele Fortschritte, sondern tragen auch zu übergeordneten Zielen, wie guter Bildung von Lehrpersonen, bei.

Aktivierung und Pflege von Netzwerken in der Institution und zwischen den Institutionen sind notwendige Bedingungen. Eine gemeinsame Sprache, wechselseitige Anerkennung und ein geteiltes Problemverständnis müssen entwickelt, gefördert und ermöglicht werden. Die Mitglieder der jeweiligen Institution müssen sich dafür nicht nur den jeweiligen Zielen der Forschung oder der Schule als Institution verpflichtet fühlen, sondern überzeugt, motiviert und incentiviert werden, sich für das gemeinsame Kooperationsziel einzubringen - selbst wenn ihre eigenen Ziele nur mittelbar und über längere Zeiträume davon profitieren.

## Literatur und Internetquellen

- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.
- Endress, M. (2002). Vertrauen. Bielefeld: transcript.
- Hedtke, R. (2000). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Zugriff am 30.08.2018. Verfügbar unter: http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/hedtke.htm.
- Internes Papier "Die 'Campus-Schule' am Campus Landau der Universität Koblenz-Landau", vorgelegt vom Initiativkreis CampusSchule, 16. Februar 2010.
- Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 297-313). Münster: Waxmann.
- Köhling, K. (2012). Vertrauen und Wissen in Governance-Prozessen. Wiesbaden: VS. doi. org/10.1007/978-3-531-94365-7
- Landesverordnung über die Zentren der Lehrerbildung, vom 24. August 2004. Zugriff am 05.12.2018. Verfügbar unter: http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/cyf/page/ bsrlpprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\_peid=Trefferliste&docum entnumber=6&numberofresults=17&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-LehrBiZVRPrah men%3Ajuris-lr00&doc.part=X&doc.price=0.0&doc.hl=1.
- Luhmann, N. (2000). Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart: Lucius + Lucius.
- Luhmann, N. (2001). Vertrautheit, Zuversicht, Vertrauen: Probleme und Alternativen. In M. Hartmann & K. Offe (Hrsg.), Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts (S. 143-160). Frankfurt a. M.: Campus.
- Preisendörfer, P. (1995). Vertrauen als soziologische Kategorie. Möglichkeiten und Grenzen einer entscheidungstheoretischen Fundierung des Vertrauenskonzepts. Zeitschrift für Soziologie, 24 (4), 263-272. doi.org/10.1515/zfsoz-1995-0402
- Radtke, F.-O. (1999). Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In F.-O. Radtke (Hrsg.), Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität (S. 11-24). Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Simmel, G. (1992/1908). Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Gesamtausgabe, Bd. II. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

### Alexander Kauertz, Stefanie Würtz & Regina Schleicher

Alexander Kauertz, Prof. Dr., Fachleiter Physik und Technik, AG Physikdidaktik und Techniklehre, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) am Campus Landau.

E-Mail: kauertz@uni-landau.de

Anschrift: Institut für naturwissenschaftliche Bildung, AG Physikdidaktik und Techniklehre, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau

Stefanie Würtz, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

E-Mail: wuertzst@uni-landau.de

Anschrift: Zentrum für Lehrerbildung (ZLB), Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstraße 7, 76829 Landau

Regina Schleicher, Dr. phil., Gesamtkoordination Projekt MoSAiK, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.

E-Mail: regina.schleicher@uni-koblenz-landau.de

Anschrift: Zentrum für Lehrerbildung (ZLB), Projekt MoSAiK, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Fortstraße 7, 76829 Landau

### ZUR DISKUSSION

DDS - Die Deutsche Schule 111. Jahrgang 2019, Heft 1, S. 103-119 https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10 © 2019 Waxmann

Isabell van Ackeren, Stefan Aufenanger, Birgit Eickelmann, Steffen Friedrich, Rudolf Kammerl, Julia Knopf, Kerstin Mayrberger, Heike Scheika, Katharina Scheiter & Mandy Schiefner-Rohs

# Digitalisierung in der Lehrerbildung

# Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten

### Zusammenfassung

Auf Einladung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) hat sich im Sommer 2018 eine bundesweite Expertengruppe mit zentralen Herausforderungen im Bereich der Digitalisierung in der Lehrerbildung beschäftigt. Auf der Grundlage der Einschätzung von Expert\*innen sowie weiterer wissenschaftlicher Befunde und Erkenntnisse wurde vor diesem Hintergrund – auch unter Berücksichtigung der finanziellen Rahmenbedingungen – ein Konzept entworfen, wie eine entsprechende Förderlinie im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung aussehen könnte. Auch wurde beraten, welche Anforderungen an die Anträge im Sinne zukunftsweisender Gesamtkonzepte zu stellen sind. Der Beitrag stellt insofern ein vertiefendes Hintergrundpapier zur Förderrichtlinie des BMBF in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt Digitalisierung dar und eröffnet gleichzeitig Perspektiven für zukünftige Entwick-

Schlüsselwörter: Digitalisierung, Lehrerbildung, Desiderata, Entwicklungsfelder, Förderung

## **Digitization in Teacher Education**

Challenges, Development Areas, and Funding Objectives

### Summary

Responding to the invitation of the Federal Ministry of Education and Research (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF), a nationwide expert group discussed key challenges in the area of digitization in teacher education in the summer of 2018. Against this background, based on further scientific findings and with regard to the financial conditions, it was considered what the corresponding funding line within the program "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" could look like. The group also discussed the requirements for the applications in the sense of future-oriented overall concepts. In this respect, the article presents an in-depth background paper on the funding guidelines of the BMBF in the "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" with a focus on digitization and offers perspectives for future developments.

Keywords: digitization, teacher education, desiderata, fields of development, promotion

Im Koalitionsvertrag vom 12. März 2018 der Bundesregierung in der aktuellen, 19. Legislaturperiode (Bundesregierung, 2018) wird mit einer eigenen Formulierung eine zusätzliche Schwerpunktsetzung der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" auf den Bereich der Digitalisierung in der Lehrerbildung gelegt. Daran anknüpfend beschloss am 29. Juni 2018 die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) eine zusätzliche Auswahlrunde im Rahmen des Förderprogramms zu den beiden Themenbereichen Digitalisierung sowie Lehrerausbildung für die beruflichen Schulen. Notwendig wurde eine erneute Thematisierung, da entgegen der besonderen Relevanz beider vorgenannten Themenbereiche im Rahmen der Evaluation der ersten Phase der Qualitätsoffensive betont wurde, dass diese vergleichsweise wenig thematisiert wurden:

"Herausforderungen und Themenfelder, die das Förderprogramm bisher zu wenig adressiert hat, sind Digitalisierung in der Lehrerbildung, besondere Anforderungen im beruflichen Lehramt [...]" (Brümmer, Durdel, Fischer-Münnich, Fittkau, Weiger & Altrichter, 2018, S. 8).

Um das für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) besonders relevante bildungspolitische Handlungsfeld "Digitalisierung" in seinen Implikationen für die Lehrerbildung zu diskutieren und auf der Grundlage eines abgestimmten Konzeptes mögliche Handlungsbedarfe zu sondieren, fand im Sommer 2018 auf Einladung des BMBF ein Fachgespräch statt. Ziel war es, mit in Fragen der Digitalisierung in der Lehrerbildung ausgewiesenen Expert\*innen sowie mit Vertreter\*innen des BMBF unter Begleitung des Projektträgers DLR zukunftsweisende, bedarfsorientierte und auf Profilierung zielende Förderansätze für dieses Handlungsfeld zu diskutieren.

An dem Arbeitsgespräch nahmen die Autor\*innen dieses Beitrags teil, die sowohl die Perspektive des Wissenschaftskontextes aus der Medienpädagogik, der Mediendidaktik, der Schulpädagogik, der Schulentwicklungsforschung, der Empirischen Lehr-Lernforschung und einzelner Fachdidaktiken einbrachten als auch die Perspektive des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter\*innen als Interessenvertretung aller in der Zweiten Phase der Lehrerausbildung Beschäftigten vertraten. Im Rahmen dieses Fachaustauschs entstand vor dem Hintergrund der Vorbereitung der neuen Förderrichtlinie der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung"<sup>1</sup> das vorliegende Papier. Es skizziert zentrale Herausforderungen der Digitalisierung für die Lehrerbildung, identifiziert mögliche Entwicklungsfelder und Förderziele und stellt Desiderata für die künftige Förderpolitik zusammen.

#### 1. Ausgangslage und Herausforderungen

Der gesellschaftliche Wandel in einer digitalisierten, vernetzten und automatisierten Welt und die mit einer Digitalisierung verbundenen Transformationsprozesse gehen mit Fragen nach systematischen Veränderungsbedarfen und -potenzialen, die neben anderen Bereichen wie Ökonomie und Recht auch und insbesondere im Bildungsbereich wichtig zu stellen und zu klären sind, einher. Dieses betrifft gleichermaßen eine technologische, eine gesellschaftlich-kulturelle sowie eine anwendungsbezogene Perspektive.

Dabei hat Schule als Ort formaler Bildungsprozesse für alle Kinder und Jugendlichen eine besondere Bedeutung. Ihr kommt die Aufgabe zu, systematisch unterschiedliche Modi des Verstehens und Handelns in einer durch Digitalisierung geprägten Welt zu fördern, um Orientierung zu geben und möglichen Bildungsdisparitäten entgegenzuwirken. Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass insbesondere im Bereich der Digitalisierung dem außerschulisch und informell geprägten Kompetenzerwerb eine besondere Rolle zukommt, da dieser mit sozialen Herkunftsmerkmalen von Kindern und Jugendlichen korrespondiert und Schule hier eine ausgleichende Funktion übernehmen sollte. Diesbezüglich konnten Studien wie etwa ICILS 2013 (International Computer and Information Literacy Study; Bos et al., 2014) für Deutschland aufzeigen, dass Bildungschancen auch in diesem zukunftsweisenden Bereich ungleich verteilt sind und von der sozialen Herkunft, vom Geschlecht sowie vom Migrationshintergrund der Schüler\*innen abhängen.

## 1.1 Aufgabe des Bildungssystems

Für den schulischen Bildungsbereich ergibt sich daraus die Aufgabe, der digitalen Spaltung aktiv und durch systematische Verankerung des schulischen Lehrens und Lernens über digitale, mit digitalen und trotz digitaler Medien (Döbeli Honegger, 2016) gezielt entgegenzuwirken. Weitere im internationalen Vergleich besondere Herausforderungen des Entwicklungsbedarfs computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schüler\*innen in Deutschland sowie Handlungsbedarfe im Hinblick auf die lernförderliche Nutzung digitaler Medien zeigen sich nicht zu-

<sup>1</sup> Vgl. die entsprechende Bekanntmachung unter URL: https://www.bmbf.de/foerderungen/ bekanntmachung-2097.html.

letzt ebenfalls auf empirischer Basis im Rahmen von ICILS 2013 (Bos et al., 2014). Darüber hinaus weisen Studien wie etwa der Länderindikator "Schule digital" auf die besondere Notwendigkeit einer zeitgemäßen Weiterentwicklung aller Phasen der Lehrerbildung hin (Eickelmann, Lorenz & Endberg, 2016).

Der kompetente rezipierende, produktive, kritische, kreative und zielgerichtete Umgang mit digitalen Medien wird in einem breiten Begriffsverständnis - nicht nur im Strategiepapier "Bildung in der digitalen Welt" der Kultusministerkonferenz (KMK, 2016) als eine neue Kulturtechnik beschrieben (vgl. auch Schelhowe et al., 2009), die neben die traditionellen Kulturtechniken tritt, diese aber zugleich auch verändert (KMK, 2016). Diese Veränderungen betreffen verschiedene Facetten und Verantwortungsbereiche in Bildung und Schule (vgl. Friedrich, 2017). Lehrkräfte sind durch damit eingehergehende tiefgreifende Entwicklungen besonders herausgefordert, sich sehr grundsätzlich, zukunftsweisend und verantwortlich mit Bildung und der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in der digitalen Welt auseinanderzusetzen.

Dafür benötigen Lehrkräfte eine für Veränderungen und Innovationen, aber auch für Ungewissheit offene Haltung und Kompetenzen, die nicht nur auf bestehende Wissensbestände, sondern auf reflektierte Flexibilität setzen. In diesem Sinne müssten Lehrkräfte zukünftig stärker als bisher fähig sein bzw. befähigt werden, digitale Medien kompetent und didaktisch reflektiert für die (fachspezifische) Gestaltung von Lehren und Lernen im Kontext der Organisation Schule - auch im Hinblick auf eine Kultur des Teilens - einzusetzen und Kompetenzen für eine zielgerichtete Orientierungs- und Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen in der digital geprägten Gesellschaft zu fördern.

Digitalisierung von Schule und Unterricht ist dabei kein Selbstzweck, sondern so anzulegen, dass insbesondere pädagogische Ziele verfolgt werden, um Schüler\*innen angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie damit zur aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen (Cress et al., 2018). In diesem Zusammenhang unterliegt die Perspektive auf das Lehren und Lernen grundsätzlichen Veränderungen, etwa im Hinblick auf die Möglichkeiten

- räumlich und zeitlich entgrenzten Lernens,
- adaptiven und individualisierten Lernens,
- · kooperativer und kollaborativer Lernsettings,
- kognitiver Aktivierung sowie
- problem- und handlungsorientierten Lernens,

die stärker selbstgesteuerte und partizipative Lernphasen ermöglichen (Scheiter, 2017). Zugleich erfordern diese auch eine Veränderung der Tätigkeit und Rollen von Lehrer\*innen sowie von Schulleitungen (Eickelmann & Gerick, 2017). Zugleich fordert eine sich in dieser Form entwickelnde Lehr- und Lernkultur auch mehr Bereitschaft von Seiten der Schüler\*innen, von Beginn an zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Dabei können digitale Bildungsmedien im weitesten Sinne die Lernmöglichkeiten erweitern und digitale Medien insbesondere bei organisatorischen und kommunikativen Interaktionsprozessen unterstützen.

Dabei verändern sich auch die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der Unterrichtsfächer bzw. der beruflichen Fachrichtungen durch Digitalisierung stetig weiter, etwa im Hinblick auf die Generierung neuen Wissens und Möglichkeiten neuer Wissenserschließung, durch grundlegende Veränderungen von Prozessen und Vernetzung, z.B. durch die Verfügbarkeit großer Datensätze und die Verknüpfung von Information aus multiplen Quellen oder durch computergestützte Verarbeitungsmethoden in Form von Visualisierungen, Simulationen, aber auch Big Data.

Zugleich bleibt die vielfach verbreitete Annahme, dass die künftige Lehrergeneration durch ein Aufwachsen in der digitalen Welt quasi automatisch bereits über die dafür benötigten Kompetenzen verfüge, unerfüllt (Eickelmann, 2018). Deutlich wird, dass sich aus den beobachteten und zukünftigen Veränderungen neue Gestaltungs- und Handlungsbedarfe für die Lehrerbildung und Professionalisierung von Lehrkräften ergeben, die nur sehr bedingt durch die bisherigen Ansätze und Strukturen der Lehrerbildung bearbeitet werden können (vgl. Schiefner-Rohs et al., 2018).

# 1.2 Zukunftsweisende Lehrerbildung

Ziel einer zukunftsweisenden Lehrerbildung muss es sein, alle in Schule Tätigen so zu qualifizieren und darüber hinaus bereits in der Lehrerausbildung entsprechend vorzubereiten, dass sie sich mit stetig wandelnden Anforderungen auseinandersetzen und Potenziale für neue Lernwege erschließen, sie reflektieren und Kompetenzen erwerben, diese stetig weiterzuentwickeln. Hierbei kommt sowohl den lehrerbildenden Hochschulen als forschenden und lehrenden Einrichtungen als auch den Institutionen der zweiten Lehrerausbildungsphase eine zentrale Rolle zu. Bereits hier müssen in dafür geeigneten Lernsettings entsprechende Kompetenzen im Sinne eines breiten Kompetenzbegriffs zunächst erworben und innerhalb der Lehrerbildungskette weiter professionalisiert werden, um später in der eigenen Schul- und Unterrichtsgestaltung reflektiert umgesetzt und kontinuierlich weiterentwickelt werden zu können.

Neben medienbezogenen Kompetenzen erscheint es mit Blick auf die eingangs aufgezeigte Perspektive auf umfassende Transformationsprozesse ebenso notwendig, die Förderung von reflexiven Prozessen im Sinne einer umfassenden Medienbildung mit (kritischem) Gesellschaftsbezug über die Lehrerbildungskette hinweg zu realisieren, um Digitalisierung und Digitalität (Stalder, 2018) auch als Lerngegenstand zu erweitern.

Isabell van Ackeren et al.

Alle Einrichtungen der Lehrerbildung müssen die Entwicklung digitalisierungsbezogener Kompetenzen fördern, indem sie

- medienpädagogische Kompetenz (im Sinne von Wissen, Können, Reflexivität und berufsethischer Haltung, nicht nur im Hinblick auf Unterricht, sondern auch mit Blick auf Schule als Organisation),
- fachdidaktische Kompetenz (Veränderung/Erweiterung von Lerngegenständen und fachspezifisch zu fördernden Kompetenzen unter den Bedingungen von Digitalisierung und Digitalität) und
- informatische Kompetenz (im Sinne von algorithmischem Denken, Data Literacy, Computational Thinking und Datensicherheit)

in Hinblick auf Fachgegenstände sowie die Schule als Organisation im gesellschaftlichen Kontext integrieren und aufeinander beziehen. Daneben müssen Kompetenzen für den Einsatz innovativer mediendidaktischer Konzepte für die digitale Unterstützung von Lernprozessen - auch unter Berücksichtigung der Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen von Schule - erworben werden und die Rahmenbedingungen schulischen Lernens insgesamt wie auch hard- und softwaretechnische Grundlagen hinterfragt und an Praxisbeispielen reflektiert werden.

Alle lehrerausbildenden Einrichtungen der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung stehen dabei in einer besonderen Verantwortung, (angehende) Lehrkräfte entsprechend aus- und fortzubilden, um damit den spezifischen Wert digitaler Technologien und entsprechender Praktiken zielgerichtet für die Schul-, Unterrichtsund Lernentwicklung zukunftsorientiert nutzen zu können. Nachfolgende Generationen sollen bestmöglich auf die Anforderungen der sich durch Digitalisierung stetig ändernden Lebens- und Arbeitswelt vorbereitet werden. Dabei bietet sich auch die Chance für Hochschulen, ausgehend von der Entwicklung der Lehrerbildung Impulse für weitere Studiengänge zu setzen.

Die Kooperation mit der zweiten Phase im Sinne der Ermöglichung eines kumulativen Kompetenzaufbaus erscheint im Zuge dieser Entwicklungen unerlässlich. Zudem wird dem staatlichen Fortbildungssystem die Rolle der kontinuierlichen Sicherung und Aktualisierung der benötigten Kompetenzen zukommen, wie die Ergebnisse der ICILS-2013-Studie für im Bereich der Digitalisierung bereits erfolgreiche Schulsysteme aufzeigen.

### 1.3 Bisherige Erfahrungen (nicht nur) in der Förderlinie

Trotz der hervorgehobenen Bedeutung des Themas Digitalisierung in der Lehrerbildung fanden sich in der ersten Phase der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" in den ersten beiden Antragsrunden nur wenige Projekte an teilnehmenden Hochschulen mit einer expliziten Schwerpunktsetzung im Bereich Digitalisierung oder der Etablierung mediengestützten Lernens, in denen es neue Lernangebote, neue Veranstaltungsformate und strukturelle Veränderungen im Hinblick auf die phasenübergreifende Kooperation gibt.

Die bereits oben angesprochene Zwischenevaluation des Programms "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" (Brümmer et al., 2018) zeigte zudem, dass sich die vorhandenen Ansätze digitalen Lernens und der Digitalisierung von Lehrerbildung in den Projekten vielfach auf die Themen Heterogenität und Inklusion bezogen und Digitalisierung demnach als Chance für adaptives, individualisiertes und inklusives Lernen in Schulen verstanden wurde. Diese Projekte zeigen, dass Lernprozesse räumlich und zeitlich flexibler - auch in der Verknüpfung von Schule und Hochschule - organisiert, individuelle Lernwege und Lerngeschwindigkeiten berücksichtigt, Selbstlernphasen durch vielfältige Materialien angereichert und kooperative Lehr-Lernformen sowie Lernerfolgskontrollen integriert werden können. Darüber hinaus finden sich Bezüge zur Digitalisierung im Bereich des Einsatzes von Unterrichtsvideos und Videografie.

Allerdings wurden Medien und Digitalisierung als Lerngegenstände bislang kaum systematisch betrachtet, und die umfassenden Anforderungen und notwendigen Veränderungen in der Lehrerbildung vor dem Hintergrund des digitalen Wandels kommen unter Berücksichtigung der hohen und weiter steigenden Relevanz des Themas, auch vor dem Hintergrund der KMK-Strategie, bisher in Deutschland zu kurz. Eine umfassende, fächerübergreifende und fächerspezifische, medienbezogene bildungswissenschaftliche und informatische Kompetenzentwicklung ist in der Lehramtsausbildung bislang nicht systematisch und damit nicht verbindlich angelegt. Dabei kann auf erste Ansätze der Modellierung entsprechender Kompetenzen zurückgegriffen werden (vgl. u.a. Europäische Union, 2017)<sup>2</sup>. Dieses und weitere Kompetenzmodelle für die Lehrerbildung in der digitalen Welt werden derzeit zudem aus wissenschaftlicher und schulpraktischer Sicht bei der Entwicklung eigener Konzepte in der Lehrerbildung in den Bundesländern reflektiert und entwickelt (u.a. Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern, 2017; KMK, 2018).

<sup>2</sup> Ein Vergleich mit internationalen Kompetenzmodellen zeigt, dass in deutschsprachigen Beiträgen der kritisch-reflexive Zugang eine stärkere Bedeutung hat. So hat der Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (European Digital Competence Framework for Citizens - DigComp) fünf Kompetenzbereiche, die im KMK-Modell auch auftauchen (Kompetenzbereiche: "Suchen und Verarbeiten", "Kommunizieren und Kooperieren", "Produzieren und Präsentieren", "Schützen und sicher agieren", "Problemlösen und Handeln"). Darüber hinaus ist "Analysieren und Reflektieren" ein eigener Bereich. Dies kann als Besonderheit des deutschsprachigen Verständnisses von "Bildung" interpretiert werden. Im Anschluss an die Bildungstheorie, die auf ein reflexives Verhältnis zur Welt, zu den sozialen Anderen und zu sich selbst abzielt, hat diese Dimension einen zentraleren Stellenwert in der Bestimmung der Bildungsziele. Darüber hinaus mag auch die kollektive Erfahrung zweier Unrechtsregime, die u.a. mit der Kontrolle und Gleichschaltung der Massenmedien ihre Propaganda verbreiteten, dazu beigetragen haben.

In seiner Zusammenschau kommt der Monitor Lehrerbildung in seiner 2018 vorgelegten Studie zu dem Schluss, dass insbesondere das Lehramtsstudium in den Bundesländern derzeit weit davon entfernt sei, Inhalte des Studiums zum Umgang mit digitalen Medien im Sinne der von der Kultusministerkonferenz angestrebten Ziele verbindlich festzuschreiben (Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2018). Entsprechend benötigte Angebote seien bisher nicht flächendeckend verfügbar, nicht zuletzt auch aufgrund fehlender Expertise bzw. fehlender thematisch einschlägiger Professuren in den Fachdidaktiken sowie in den Bildungswissenschaften an vielen Standorten der Lehrerausbildung.

Mit mehr Nachdruck als bisher gilt es daher, Digitalisierung als wichtige Querschnittsbzw. Integrationsaufgabe der Lehrerbildung im Hinblick auf alle Unterrichtsfächer, beruflichen Fachrichtungen bzw. Fächergruppen, die bildungswissenschaftlichen Anteile sowie hinsichtlich der Schulformen und Schulstufen, die einer curricularen Verankerung bedarf, einzubeziehen und die Kompetenzentwicklung systematisch - auch über die Ausbildungsphasen hinweg - zu befördern. Die Rolle der Informatik in der Lehrerbildung, etwa Kompetenzen im Hinblick auf algorithmisches Denken, zum Programmieren, zu Datensicherheit und Verschlüsselung, zur digitalen Kommunikation und Kooperation, zu Datenbanken oder auch Big Data und weiteren Themenfeldern, ist dabei ebenso einzubeziehen wie die Bedeutung der Informationsund Medienethik.

#### 2. Entwicklungsfelder

Mit der zusätzlichen, thematisch fokussierten Förderrunde der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" wird das Desiderat aufgegriffen, Digitalisierung als ein hoch relevantes Themenfeld der Lehrerbildung im Sinne eines eigenständigen Lernbereichs und als Querschnittsperspektive erstmals in den Fokus bundesweiter Förderung durch Bund und Länder zu rücken. Damit soll die Entwicklung hervorragender, innovativer Professionalisierungskonzepte systematisch gefördert werden, die zugleich das Potenzial haben, nicht nur innerhalb eines Faches bzw. einer beruflichen Fachrichtung sowie eines Standortes, sondern auch über einzelne Fächer und Standorte hinaus in die Breite zu wirken. Dabei ist die Transferierbarkeit der Ansätze als wichtiges Kriterium des Erfolges von Vorhaben in der Konzeptionierung mitanzulegen.

Über die entsprechende Professionalisierung der in der Lehrerausbildung Tätigen sowie insbesondere der angehenden Lehrer\*innen werden letztlich die zukunftsfähige Entwicklung von Schule und Unterricht sowie die Kompetenzentwicklung der Schüler\*innen und ihre Fähigkeiten zur Orientierung in und kompetenten Gestaltung von digitaler Welt in individueller und gesellschaftlicher Perspektive maßgeblich beeinflusst.

Auf der Grundlage der Analysen der Expertengruppe erscheinen hier derzeit nachfolgende Themen- und Handlungsfelder mit dem Ziel der Entwicklung exzellenter innovativer und nachhaltig wirkender Ansätze für lehrerausbildende Hochschulen zentral.

## 2.1 Verzahnte Kompetenzentwicklung und curriculare Verankerung

Eine zentrale Voraussetzung für eine verzahnte Kompetenzentwicklung ist die verbindliche Verankerung entsprechender Kompetenzziele, u.a. in technischer, didaktischer, unterrichtspraktischer und schulentwicklungsbezogener Hinsicht. Diese systematische Verankerung erfolgt dabei sinnvoll in allen Bereichen der Ausbildungscurricula im Sinne eines kontinuierlichen und kumulativen Kompetenzaufbaus in den Bildungswissenschaften sowie innerhalb der Fächer bzw. beruflichen Fachrichtungen, zwischen den Fächern im Sinne der Vernetzung der fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Studienanteile, über die Ausbildungsphasen hinweg und zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung, insbesondere mit der zweiten Phase der Lehrerausbildung, aber auch denkbar in Koordination mit der Lehrerfortbildung und den staatlichen Fortbildungssystemen. Dabei sollten Lehr-, Lern- und Prüfungsprozesse aufeinander abgestimmt sein und die Lerngelegenheiten selbst die Möglichkeiten der Digitalisierung im Sinne des didaktischen Doppeldeckers (Geissler, 1985) sinnvoll und modellhaft (KMK, 2016) nutzen.

### 2.2 Praxis- und Handlungsorientierung

Um angehende Lehrkräfte bestmöglich auf ihre Aufgaben in einer digitalisierten Welt vorzubereiten, benötigen diese Lerngelegenheiten, die relevante wissenschaftliche Erkenntnisse einbeziehen. Vor allem sind aber auch praxisorientierte Lerngelegenheiten und entsprechende (positive) Erfahrungen, die die Schulwirklichkeit miteinbeziehen, die Berührungsängste nehmen, motivieren und Freiräume für Entwicklung und Erprobung ermöglichen, schon ab dem ersten Semester wichtig.

Die Kompetenzentwicklung ist gleichermaßen sowohl wissenschaftlich fundiert als auch praxisrelevant zu gestalten. Einer entsprechenden Ausgestaltung der Lerngelegenheiten in der Hochschule, in den universitären Praxisphasen sowie in den Einrichtungen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung kommt hierbei eine zentrale Funktion zu. Zu diesen praxisorientierten Lerngelegenheiten und Erfahrungsräumen gehören der infrastrukturelle und konzeptionelle Aufbau und die Ausgestaltung von physischen oder auch (teil-)virtuellen Lehr-Lern-Laboren an den Hochschulen. An die Hochschule angebundene, medientechnisch lernförderlich ausgestattete Klassenzimmer tragen mit entsprechenden Nutzungskonzepten zur Praxisintegration und Handlungsorientierung, auch an den Schnittstellen der unterschiedlichen Ausbildungsphasen der Lehrerbildung, bei. Dabei sind insbesondere auch standortübergreifende, datenschutzrechtlich einwandfreie Lösungen notwendig.

### 2.3 Offene Bildungsressourcen

Standortübergreifende sowie phasenübergreifende Lösungen betreffen zudem die Bereitstellung didaktisch aufbereiteter Konzepte einschließlich der verwendeten Lerninhalte in Form von Bildungsmedien auf zentralen, standortübergreifenden internetbasierten Lernplattformen (z.B. in Anbindung an die Entwicklungen zu OER am DIPF³). So werden Beispiele guter und zugleich wissenschaftlich fundierter Lehr- und Lernpraxis frei lizensiert und offen zugänglich dokumentiert, zugänglich gemacht und verbreitet – und dadurch zugleich auch eine Form von kooperativem und kollaborativem Lehren und Lernen bzw. eine Form der Lehrerkooperation gefördert.

Offene Bildungsressourcen sind daher nicht nur als Umgang mit Material zu begreifen, sondern implizieren gleichsam die Entwicklung einer kooperativen Haltung, indem insbesondere eine Kultur des Teilens im Sinne sog. offener Bildungspraktiken mitgedacht wird. Dies umfasst auch die Frage nach der Entwicklung und Erprobung kooperativer Lehrpraktiken, die vor dem Hintergrund von Digitalisierungsprozessen stärker als bisher Teil der Professionalisierung in der Lehrerbildung sein müssten.

Entsprechend bilden "Pools" mit gut dokumentierten und adaptierbaren reflektierten Praxisbeispielen sowie Lerninhalte in Form von offenen und frei zugänglichen digitalen Bildungsmedien eine wichtige Ressource für die umfassende, praxisnahe Ausbildung von Lehrkräften im Sinne der "Praxis- und Handlungsorientierung" und damit einen wichtigen Professionalisierungsbaustein.

## 2.4 Professionalisierung der Lehrenden

Die Förderung digitaler Kompetenzen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung erfordert auch Konzepte zur (Weiter-)Qualifizierung von Lehrenden in allen Phasen der Lehramtsausbildung. Konsens ist, dass Lehrende selbst über einen hohen Professionalisierungsgrad in der Umsetzung der Anforderungen, die sich aus dem digitalen Wandel für die Lehrerbildung ergeben, verfügen müssen. Hierfür müssen –

<sup>3</sup> Vgl. URL: https://www.dipf.de/de/forschung/aktuelle-projekte/informationsstelle-oer-information-transfer-und-vernetzung-zu-open-educational-resources; Zugriff am 01.11.2018.

gleichwohl nicht nur für die Lehrerausbildung, sondern für alle Studien-, Fort- und Weiterbildungsangebote - verlässliche Unterstützungssysteme verfügbar sein, die die Professionalisierung in technischer und didaktischer Hinsicht im Sinne von Beratung und Umsetzung der Konzepte für digitalbasierte Lernsettings gezielt und zuverlässig ermöglichen und begleiten.

Dabei erscheint von besonderer Relevanz, dass die Konzepte weit über die technischen Kompetenzen hinausgehen und Fragen von Medienbildung selbstverständlich mit einschließen. Perspektivisch gilt es, in der Lehreraus- und -fortbildung Kompetenzen zu vermitteln und zu fördern, die zu einer zukunftsfähigen Gestaltung von Schule und Unterricht unter den Bedingungen der Digitalisierung befähigen.

#### 2.5 Anreizstrukturen ausbauen

Entsprechende Anreizstrukturen, schon bei der Personalgewinnung an den Hochschulen und Ausbildungsstandorten der zweiten und dritten Phase, einschließlich einer möglichst hohen Verbindlichkeit zur persönlichen Fortbildung und Professionalisierung im Bereich der digitalen Qualifikation, können dazu beitragen, Engagement im Kontext der Digitalisierung in der Lehrerbildung zu fördern und anzuerkennen. Dazu gehört vor allem auch eine Digitalisierungsstrategie der Hochschulen mit entsprechenden, auf die Lehrerbildung bezogenen Leitlinien, die die Relevanz des Themas Digitalisierung als prioritäres Aufgabenfeld auch aus Sicht der Leitungen aller Einrichtungen der Lehrerbildung hervorheben und eine Identitäts-, Identifikations- und Mobilisierungsfunktion haben.

Dies kann zum Beispiel in spezifischen Angeboten medien- und hochschuldidaktischer Fortbildungen für Hochschullehrende und wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen, in Berufungs- und Zielvereinbarungen sowie in Form von besonderen Lehrpreisen für den Einsatz digitaler Medien in der akademischen Lehre oder gesonderter Förderung mit Ressourcen von entsprechend ausgerichteten Lehrprojekten (z.B. in Lehr-Lern-Laboren) gestaltet werden. Nur so kann sichergestellt werden, dass die Lehrenden in der Lehrerbildung selbst digitale Medien so einsetzen, dass Lehramtsstudierende damit ein Modell für ihre eigene unterrichtliche Tätigkeit vorgestellt bekommen und entsprechendes Engagement gefördert und wertgeschätzt wird.

#### 2.6 Koordination und Kooperation

Die Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education an den lehrerausbildenden Universitäten und Hochschulen sind auch für den Bereich der Digitalisierung zentrale Akteure an der Schnittstelle der verschiedenen Phasen und Kooperationspartner der Lehrerbildung. Sie nehmen - auch in der Vernetzung mit den Einrichtungen der zweiten Phase der Lehrerausbildung sowie untereinander oder auch in Kooperation mit Pädagogischen Landesinstituten - eine wichtige Rolle bei der reflektierten Entwicklung von Digitalisierungsprozessen in der und für die Lehrerbildung ein. Für diese neuen Aufgabenfelder sind sie entsprechend zu unterstützen. Dies betrifft in gleicher Weise die Schaffung personeller und finanzieller Ressourcen für die verschiedenen Handlungsfelder sowie für die eigene Organisationsentwicklung, für die Übernahme neuer Aufgaben sowie für die Kooperationsaufgaben in der Zusammenarbeit mit den Studienseminaren und Landesinstituten.

Weitere wichtige Akteure und Kooperationen ergeben sich - insbesondere auch im Verbund - mit den Hochschulrechenzentren, den Bibliotheken, den hochschuldidaktischen Einrichtungen und Zentren für E-Learning oder Digitalisierung in der Lehre sowie den einschlägigen Professuren und Arbeitsbereichen. Kooperationen sind aber auch zwischen lehrerbildenden Universitäten weiterzuentwickeln und zu befördern. So können beispielsweise landesweite Einrichtungen und Initiativen (z. B. der Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) oder die virtuelle Hochschule Bayern) zentrale Unterstützer sein, kooperative Netzwerke über Universitätsgrenzen hinweg aufzubauen und Synergien für die Lehrerbildung und den Transfer von Konzepten zu nutzen.

## 2.7 Forschungsorientierung und Evaluation

Maßnahmen sollten zukünftig stärker als bisher anschlussfähig an internationale Diskurse zu medien- und digitalisierungsbezogenen Kompetenzen und Kompetenzentwicklung sowie an entsprechende Forschung in den verschiedenen Disziplinen entwickelt werden und durch Evaluationen Prozesse und Ergebnisse von Veränderungen, etwa im Hinblick auf erreichte Kompetenzniveaus, aufzeigen und einordnen. In diesem Zusammenhang kommt der Nachwuchsförderung an Universitäten eine besondere Rolle zu. Zudem kann die Digitalisierung durch die Nutzung erweiterter Datenbestände einen Beitrag zur kontinuierlichen und qualitätsgesicherten Weiterentwicklung der universitären Lehramtsausbildung leisten, etwa im Rahmen von Learning Analytics sowie durch die Integration in Qualitätsmanagementsysteme.

#### 3. Förderung zukunftsweisender Gesamtkonzepte

Die aktuelle, zusätzliche Förderrunde zur Digitalisierung im Rahmen der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" erscheint vor dem Hintergrund der hier vorgestellten Analysen als ein sehr gutes Signal und ein Schritt in die richtige Richtung. Sie kann aber, schon angesichts ihres übersichtlichen finanziellen Rahmens, nur ein Anfang sein und erste Impulse für die Qualitätsentwicklung der Lehrerbildung in der digitalen Welt geben. Diese und weitere Programmförderungen bieten gleichwohl die Chance, die Entwicklung und Sichtbarmachung

- besonders innovativer und zukunftsweisender Entwicklungsmodelle
- mit einer klaren Vision für den Transformationsprozess der Lehrerbildung und
- für die zukunftsfähige Kompetenzentwicklung möglichst vieler (angehender) Lehrkräfte

im Bereich der Digitalisierung in der Lehrerausbildung zu unterstützen. Von der Digitalisierung ausgehende Veränderungsprozesse in der Lehrerausbildung sollten dabei so konzeptioniert werden, dass sie als ein profilbildendes Element in die Hochschulen hinein wirken und bei den Einrichtungen der beteiligten Projektpartner nachhaltig sichtbar werden und den Transfer der Ergebnisse ermöglichen. Die Förderung sollte daher vor allem die Realisierung von Konzepten ermöglichen, die zu einer standortübergreifenden inhaltlichen und strukturellen Profilierung des Themenfeldes beitragen und letztlich die Entwicklung der Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen angehender Lehrkräfte befördern.

Somit geht es in einem bundesweiten Förderkontext nicht um einzelne E-Learning-Maßnahmen in einzelnen Fächern, sondern um schlüssig miteinander verzahnte, hochschulweite bzw. -übergreifende Maßnahmen zum Lehren und Lernen mit digitalen und - im Sinne Döbeli Honeggers (2016), übertragen auf die Lehrerbildung - über und trotz digitale(r) Medien, auch unter Berücksichtigung informatischer Kompetenzen, die in ein Gesamtkonzept zur Digitalisierung in der Lehrerbildung strukturell einzubetten sind.

In einem ersten Schritt sollten u.E. - auch vor dem Hintergrund der oben skizzierten Desiderata und Entwicklungsnotwendigkeiten der Lehrerausbildung in Deutschland insbesondere auch unter Berücksichtigung des besonderen Mehrwertes einer Nutzung von Synergien von Verbundprojekten an mehreren Standorten solche Vorhaben gefördert werden, die Digitalisierung zum Lerngegenstand in der Lehrerbildung machen und dabei

1) eine wissenschaftlich fundierte, auch forschungsbasierte Entwicklung und systematische Verankerung digitalisierungsbezogener Kompetenzen (u.a. technisch/informatisch, didaktisch, unterrichtspraktisch, schulentwicklungsbezogen, auch unter Berücksichtigung von Einstellungen und Haltungen) im Studienverlauf verpflichtend vorsehen und dabei den kontinuierlichen und kumulativen Kompetenzaufbau innerhalb der Fächer bzw. beruflichen Fachrichtungen sowie zwischen den Fächern im Sinn der Vernetzung der fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Studienanteile sowie zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung kohärent stärken;

- 2) Lernkontexte so gestalten, dass sie zur innovativen Praxisintegration und Handlungsorientierung im Bereich der Digitalisierung an den Schnittstellen der unterschiedlichen Ausbildungsphasen der Lehrerbildung beitragen und die Theorie-Praxis-Verknüpfung systematisch befördern, so dass eine phasenübergreifende Verzahnung der Lehramtsausbildung entlang der Lehrerbildungskette durch Digitalisierung erreicht werden kann:
- 3) durch Digitalisierung neue Formen und Strukturen der Organisation von Lehrerbildung auch unter hochschuldidaktischen und mediendidaktischen Gesichtspunkten entwickeln.

In einem Gesamtkonzept - mit einer Vision für die künftige Entwicklung im Bereich der Digitalisierung in der Lehrerbildung - sollte deutlich dargelegt werden, welche Ziele mit welchen Maßnahmen zur Digitalisierung von Lehren und Lernen in der Lehrerbildung überprüfbar in definierten Zeiträumen erreicht werden sollen und wie der Kompetenzaufbau und die Praxisintegration und mit welchen hochschuldidaktischen und mediendidaktischen Modellen wie auch fachdidaktischen Ansätzen angelegt und in ihrer Wirkung überprüft werden. Dabei sollte im Hinblick auf die Transferierbarkeit der Entwicklungen im Regelfall die Idee leitend sein, Inhalte so zu erstellen, dass sie als Open Educational Resources (OER) frei zugänglich gemacht und über Lehrerausbildungsstandorte hinweg geteilt werden können.

Neben der Programmfinanzierung bedarf es zudem der nachhaltigen Unterstützung der neuen Aufgaben, die dauerhaft im Kontext der Digitalisierung - nicht nur im Rahmen der Lehrerbildung - entstehen bzw. zusätzlicher Ressourcen bedürfen, etwa im Bereich der Wartung von Infrastruktur, der technischen und (hochschul-)didaktischen Beratung sowie der Personalentwicklung. Schließlich soll und darf der Fokus nicht allein auf der ersten Phase der Lehrerbildung liegen; auch die Referendar\*innen im Vorbereitungsdienst sowie die in der Schule bereits tätigen Lehrkräfte müssen mit überzeugenden Konzepten erreicht werden, die es systematisch zu entwickeln und zu fördern gilt.

# Literatur und Internetquellen

Bertelsmann Stiftung, CHE Centrum für Hochschulentwicklung, Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.). (2018). Lehramtsstudium in der digitalen Welt - Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt Monitor Lehrerbildung. Zugriff am 01.11.0218. Verfügbar unter: https://www.monitor-lehrerbildung.de/export/sites/de fault/.content/Downloads/Broschuere\_Lehrerbildung-in-der-digitalen-Welt.pdf.

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Senkbeil, M., Schulz-Zander, R., & Wendt, H. (Hrsg.). (2014). ICILS 2013. Computerund informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

- Brümmer, F., Durdel, A., Fischer-Münnich, C., Fittkau, J., Weiger, W., & Altrichter, H. (2018). Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Zwischenbericht der Evaluation. Hamburg: Ramboll Management Consulting GmbH. Zugriff am 01.11.2018. Verfügbar unter: https://de.ramboll.com/media/rde/2018 glb zwischenbericht.
- Bundesregierung (2018). Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode. Zugriff am 01.11.2018. Verfügbar unter: https:// www.bundesregierung.de/breg-de/themen/koalitionsvertrag-zwischen-cdu-csu-undspd-195906.
- Cress, U., Diethelm, I., Eickelmann, B., Köller, O., Nickolaus, R., Pant, H.A., & Reiss, K. (2018). Schule in der digitalen Transformation. Perspektiven der Bildungswissenschaften. München: Deutsche Akademie der Technikwissenschaften (acatech). Zugriff am 02.11.2018. Verfügbar unter: https://www.acatech.de/wp-content/uploads/2018/10/ Schule in-der digitalen Transformation Web-1.pdf.
- Döbeli Honegger, B. (2016). Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt (2. Aufl.). Bern: hep.
- Eickelmann, B. (2018). Schulen und Lehrerbildung in der digitalen Welt Thesen zwischen Hype und Zukunftsfähigkeit. Zeitschrift für Bildungsverwaltung, 39 (2), 63–72.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2017). Lehren und Lernen mit digitalen Medien Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. Schulmanagement Handbuch, 164 (4), 54-81.
- Eickelmann, B., Lorenz, R., & Endberg, M. (2016). Die eingeschätzte Relevanz der Phasen der Lehrerausbildung hinsichtlich der Vermittlung didaktischer und methodischer Kompetenzen von Lehrpersonen für den schulischen Einsatz digitaler Medien in Deutschland und im Bundesländervergleich. In W. Bos, R. Lorenz, M. Endberg, B. Eickelmann, R. Kammerl & S. Welling (Hrsg.), Schule digital - der Länderindikator 2016. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich (S. 149-182). Münster et al.: Waxmann.
- Europäische Union (2017). Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender (DigCompEdu). Zugriff am 01.11.2018. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/jrc/sites/ jrcsh/files/digcompedu leaflet de 2018-01.pdf.
- Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern (2017). Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. Medien + Erziehung, 61 (4), 65-74.
- Friedrich, S. (2017). Bildung in der digitalen Welt. Anmerkungen zum Strategiepapier der KMK. LOG IN, (187/188), 10-17.
- Geissler, K.A. (1985). Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft "Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen". Tübingen: DIFF.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Zugriff am 01.11.2018. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/themen/bil dung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2018). Standards für die Bildungswissenschaft. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014; Überarbeitungsstand vom 09.11.2018.
- Scheiter, K. (2017). Lernen mit digitalen Medien Potenziale und Herausforderungen aus Sicht der Lehr-Lernforschung. Schulmanagement Handbuch, 164 (4), 33-47.
- Schelhowe, H., Grafe, S., Herzig, B., Koubek, J., Niesyto, H., vom Berg, A., Coy, W., Hagel, H., Hasebrook, J., Kiesel, K., Reinmann, G., & Schäfer, M. (2009). Kompetenzen in einer

digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung. Zugriff am 01.11.2018. Verfügbar unter: https://www.dlr.de/pt/Portaldata/45/Resources/a\_dokumente/bildungsforschung/Expertenkommission\_Maerz\_2009.pdf.

Schiefner-Rohs, M., Bergemann, A., Brinkmann, B., Doerr, D., Jorzik, B., Ladel, S., Scheiter, K., Schneider, R., Steinl, V., van Ackeren, I., Winter, E., & Streitenberger, E. (2018). Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die digitale Zukunft. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, (6), 48–55. Zugriff am 27.11.2018. Verfügbar unter: https://uhh.de/wqrtm.

Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*, (5), 8–15. Zugriff am 31.07.2018. Verfügbar unter: https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag01-stalder.pdf.

*Isabell van Ackeren*, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, Fakultät für Bildungswissenschaften, sowie Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 2, 45141 Essen

E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Stefan Aufenanger, Prof. i. R. Dr., geb. 1950, war Professor für Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik an der Universität Mainz.

Anschrift: Hegelstr. 54, 55122 Mainz

E-Mail: stefan@aufenanger.de

Birgit Eickelmann, Prof. Dr., geb. 1971, Professorin für Schulpädagogik an der Universität Paderborn.

Anschrift: Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn

E-Mail: birgit.eickelmann@upb.de

Steffen Friedrich, Prof. i.R. Dr. habil., geb. 1951, war Professor für Didaktik der Informatik an der TU Dresden.

Anschrift: TU Dresden, Fakultät Informatik, 01062 Dresden

E-Mail: steffen.friedrich@tu-dresden.de

Rudolf Kammerl, Prof. Dr., geb. 1971, Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Anschrift: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Institut für Erziehungswissenschaft, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg

E-Mail: rudolf.kammerl@fau.de

*Julia Knopf*, Prof. Dr., geb. 1980, Geschäftsführende Leitung des Forschungsinstituts Bildung Digital und Professorin für Fachdidaktik Deutsch Primarstufe an der Universität des Saarlandes.

Anschrift: Universität des Saarlandes, Campus C6 3, 66123 Saarbrücken

E-Mail: julia.knopf@mx.uni-saarland.de

Kerstin Mayrberger, Prof. Dr., geb. 1977, Professorin für Lehren und Lernen an der Hochschule mit dem Schwerpunkt Mediendidaktik an der Universität Hamburg. Anschrift: Universität Hamburg, Schlüterstraße 51, 20146 Hamburg E-Mail: kerstin.mayrberger@uni-hamburg.de

Heike Scheika, M.A., geb. 1964, Landessprecherin des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter\*innen e. V., stellvertretende Gesamtseminarleiterin am Staatlichen Studienseminar für Lehrerausbildung Gera, Leiterin des Staatlichen Studienseminars für das Lehramt an Grundschulen.

Anschrift: BAK Lehrerbildung, Auf dem Scheitberg 45, 07589 Bocka E-Mail: scheika.bak.thueringen@web.de

Katharina Scheiter, Prof. Dr., geb. 1974, Professorin für Empirische Lehr-Lernforschung an der Eberhard Karls Universität Tübingen und Leiterin der Arbeitsgruppe Multiple Repräsentationen am Leibniz-Institut für Wissensmedien.

Anschrift: Leibniz-Institut für Wissensmedien, Schleichstr. 6, 72076 Tübingen E-Mail: k.scheiter@iwm-tuebingen.de

Mandy Schiefner-Rohs, JProf. Dr., geb. 1980, Juniorprofessorin für Pädagogik mit Schwerpunkt Schulentwicklung im Fachbereich Sozialwissenschaften an der TU Kaiserslautern.

Anschrift: TU Kaiserslautern, Erwin-Schrödinger-Straße, 67663 Kaiserslautern E-Mail: mandy.rohs@sowi.uni-kl.de

# **UNSERE BUCHEMPFEHLUNG**



Martin Rothland, Ina Biederbeck (Hrsg.)

# Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung

Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung, Band 4, 2018, 226 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3911-5

E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8911-0

naxisphasen sind bereits seit Langem ein konstitutives Element akademischer Lehrerbildung und werden von Studierenden als bereichernde Lernerfahrung im Studium wahrgenommen. Analog zur kontinuierlichen Ausweitung von Praxisphasen im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung hat sich auch die Forschung zu diesem Studienelement in den letzten Jahren zu einem zunehmend intensiv bearbeiteten Bereich interdisziplinär angelegter Bildungsforschung entwickelt, der inhaltlich wie forschungsmethodisch vielfältig aufgestellt ist. Dieser Band bietet eine disziplin- und standortübergreifende Zusammenführung von Forschungsanliegen und -zugängen zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind die unterschiedlichen Lerngelegenheiten innerhalb von Praxisphasen, deren Nutzung und Wirkung sowie das Forschende Lernen, die Begleitung und Betreuung von Lehramtsstudierenden im Rahmen der Praxisphasen sowie schließlich auch die Methoden und Ansätzen zur Reflexion der Praxiserfahrungen.



## **UNSERE BUCHEMPFEHLUNG**



Peter Posch, Franz Rauch, Stefan Zehetmeier (Hrsg.)

Das Lernen von Lehrerinnen und Lehrern, Organisationen und Systemen

Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Krainer

2018, 336 Seiten, br., 42,90 €, ISBN 978-3-8309-3842-2 E-Book: 38,99 €, ISBN 978-3-8309-8842-7

**7** ahlreiche aktuelle Entwicklungen im österreichischen Bildungswesen verdanken dem Jubilar Konrad Krainer entscheidende Anstöße: der Aufbau der Fachdidaktik, neue Initiativen im Bereich der Lehrerbildung, die Vernetzung von Schulpraxis, Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Er hat vor bald zwanzig Jahren das IMST-Projekt initiiert, eine der wichtigsten schulischen Innovationen, vor allem im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften. Bis heute ist er Impulsgeber und hat früh erkannt, dass für wirksame Reformen ganzheitlich vorgegangen werden muss: Die direkte Ansprache der Schulpraktikerinnen und -praktiker ist ebenso wichtig wie organisatorische Rahmenbedingungen zur Unterstützung innovativen Unterrichts und förderliche Strukturen auf der Systemebene. Dieses Buch spiegelt diese Strategie und beschreibt Lernprozesse auf allen drei Ebenen: der Ebene engagierter Personen in Schulpraxis und Bildungsverwaltung, der organisatorischen Ebene, etwa bei der Gestaltung von Netzwerken, und der Ebene regionaler, nationaler und internationaler Systeme.



# SCHULPRAKTISCHE STUDIEN UND PROFESSIONALISIERUNG





Julia Košinár, Sabine Leineweber, Emanuel Schmid (Hrsg.)

Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien

2016, 264 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3477-6 E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8477-1





Urban Fraefel, Andrea Seel (Hrsg.)

#### Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien

Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate

2017, 232 Seiten, br., 34,90 €, ISBN 978-3-8309-3575-9 E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-8575-4





Christian Reintjes, Gabriele Bellenberg, Grit im Brahm (Hrsg.)

Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen

2018, 230 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-3894-1 E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-8894-6





Julia Košinár, Alexander Gröschner, Ulrike Weyland (Hrsg.)

# Langzeitpraktika als Lernräume

Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde

2019, ca. 220 Seiten, br., 29,90 €, ISBN 978-3-8309-3982-5 E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-8982-0

