pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Ackeren-Mindl, Isabell van [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Ropohl, Mathias [Hrsg.]

Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr. Schule und Lehrkräftebildung gemeinsam im regionalen Kontext entwickeln

Münster ; New York : Waxmann 2025, 432 S.

Quellenangabe/ Reference:
Ackeren-Mindl, Isabell van [Hrsg.]; Göbel, Kerstin [Hrsg.]; Ropohl, Mathias [Hrsg.]: Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr. Schule und Lehrkräftebildung gemeinsam im regionalen Kontext entwickeln. Münster ; New York : Waxmann 2025, 432 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-332904 - DOI: 10.25656/01:33290; 10.31244/9783830999980

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-332904
https://doi.org/10.25656/01:33290

in Kooperation mit / in cooperation with:

WAXMANN
www.waxmann.com

http://www.waxmann.com

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Isabell van Ackeren-Mindl, Kerstin Göbel, Mathias Ropohl (Hrsg.)

Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr

Schule und Lehrkräftebildung gemeinsam im regionalen Kontext entwickeln

WAXMANN

Isabell van Ackeren-Mindl, Kerstin Göbel,
Mathias Ropohl (Hrsg.)

Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr

Schule und Lehrkräftebildung gemeinsam im regionalen Kontext entwickeln

Waxmann 2025
Münster · New York

Gefördert durch den Open-Access-Publikationsfonds der Universität Duisburg-Essen

Unterstützt durch das Interdisziplinäre Zentrum für Bildungsforschung (IZfB) der Universität Duisburg-Essen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4998-5
E-Book-ISBN 978-3-8309-9998-0

Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagbild: Tiger&Turtle - Magic Mountain, Duisburg, Foto: Shutterstock
Satz: satz&sonders, Dülmen

Dieses E-Book ist unter der Lizenz CC-BY-NC-SA-4.0 open access verfügbar.

Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Isabell van Ackeren-Mindl, Kerstin Göbel & Mathias Ropohl
Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr.
Schule und Lehrkräftebildung gemeinsam im regionalen Kontext entwickeln 11

I Schulentwicklung im Sozialraum

Susanne Farwick, Franziska Sophie Proskawetz & Christine Becks
Zusammenarbeit von Praxis und Forschung.
Welche Erwartungen haben Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in der Metropolregion Ruhr an bildungswissenschaftliche Kooperationen? 31

Katharina Neuber, Sarah Büchter, Susanne Enssen, Susanne Farwick, Belgüzar Kara & Jana Starke
Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis auf Augenhöhe?
Perspektiven auf die gemeinsame Schulentwicklungsarbeit in der Initiative „Schule macht stark“ 42

Isabell van Ackeren-Mindl, Nina Bremm, Susanne Farwick, Heinz Günter Holtappels & Veronika Manitius
Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ in der Metropole Ruhr.
Brückenschlag zwischen Wissenschaft, Praxis und schulischem Unterstützungssystem für eine evidenzgestützte Schulentwicklung in sozialräumlich benachteiligten Lagen 54

Jakob Schuchardt, Matthias Forell, Gabriele Bellenberg, Susanne Enssen, Philipp Hackstein, Brigitte Micheel & Monique Ratermann-Busse
Das Design der ALSO-Werkstatt.
Sozialraumorientierte Schulentwicklung ko-konstruktiv und multiperspektivisch gestalten 64

Matthias Forell, Jakob Schuchardt & Gabriele Bellenberg
Sozialraumorientierte Schulentwicklung vor dem Hintergrund ko-konstruktiver Arbeitsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis . . . 68

Philipp Hackstein & Brigitte Micheel
Zusammenarbeit mit Familien als Schulentwicklungsprozess gestalten.
Wissenschaft-Praxis-Werkstätten in Familiengrundschulzentren 77

Susanne Enssen & Monique Ratermann-Busse
Wissenschaft und Praxis im Dialog.
Ein organisationssoziologischer Ansatz zur ko-konstruktiven Konzeptentwicklung für die kooperative Übergangsbegleitung 90

Susanne J. Czaja, Christine Becks, Isabell van Ackeren-Mindl, E. Dominique Klein & Franziska S. Proskawetz
Train the Leader.
Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten durch designbasierte Qualifizierung von schulischen Führungskräften befördern. Erste Ergebnisse der SchuMaS-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ 101

Christine Becks, Franziska Sophie Proskawetz & Anne Schabinger
Erfahrungs- und Austauschräume für Schulleitungen gestalten.
Erkenntnisse für Schulentwicklung in sozialräumlich herausfordernden Lagen in der Metropolregion Ruhr 111

II Kooperative Unterrichtsentwicklung

René Breiwe, Marion Yvonne Schwehr, Anke Barbara Liegmann & Kathrin Racherbäumer
Kooperative Unterrichtsentwicklung auf dem Prüfstand.
Zum Eigensinn von Wissenschaft-Praxis-Kooperation 123

Joel Guttke & Eva Wilden
Kooperative Unterrichtsentwicklung in der Didaktik des Englischen am Beispiel der Unterrichtsqualitätsforschung 132

Helena van Vorst, Sebastian Habig, Michelle Möhlenkamp & Mathias Ropohl
Wie gelingt die Implementation einer digitalen Lernumgebung in Klassenräume des Ruhrgebiets?
Erfahrungen aus einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation im Fach Chemie 142

Dennis Kirstein & Claudia Corell
Fachdidaktik und Hauptschule: Zwei Hälften ergeben ein Ganzes.
Wie Zusammenarbeit zwischen Forschungsakteur*innen der Chemiedidaktik und Praxisakteur*innen an Hauptschulen zur Förderung schwacher Lernender auf Augenhöhe gelingen kann 150

Bernadette Gold, Desirée Huwald & Norbert Graebel
Partizipatives Forschendes Lernen mit Praxisforschungsteams in der Metropolregion Ruhr 157

Jan Hohmann & Karl-Heinz Otto
Das Lern- und Erlebnislabor Industrienatur.
Ein Verbundprojekt zur Etablierung von Lern- und Erlebnislaboren auf Industrienaturflächen im Schulumfeld 167

III Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und kulturelle Bildung in Schule und Lehrkräftebildung

Katja F. Cantone & Beata Erika Feier
Ko-konstruktive Ansätze zur Beschulung neu zugewanderter Kinder im „Modellprojekt IAK“ 178

Sally Gerhardt, Maren Reschke, Andrea Schäfer-Jung & Heike Roll
Angehende Lehrkräfte als Expert*innen für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit stärken.
Perspektiven von Lehramtsanwärter*innen auf die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen 185

Bernd Frankemölle & Kerstin Göbel
Die Metropole Ruhr als Chance für kulturelles Lernen im Englischunterricht?
Kulturdidaktische Perspektiven von Englischlehrpersonen an Gymnasien im Ruhrgebiet 193

Miriam Morek & Vivien Heller
Lehrkräfte, Wissenschaftler*innen und regionale Netzwerke auf dem Weg zu diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen.
Wissenschaft-Praxis-Kooperation im Bereich fachintegrierter Sprachbildung 202

Martin Wichmann
Gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt in Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache.
Wie kann eine Didaktik der Diversität konkret aussehen? 212

Laura Beckmann, Sonja Grieger, Sarah Greimers, Maike Rustige & Dirk Scholten-Akoun
Potenziale und mögliche Herausforderungen im Kontext der diagnosegestützten Sprachförderung mittels C-Test.
Das Beispiel der „Lernstatt“ am Berufskolleg Rheydt-Mülfort für Wirtschaft und Verwaltung 221

Siham Lakehal & Gülşah Mavruk
Non-formale Bildung und Empowerment gemeinsam denken.
Der universitäre Förderunterricht für Schüler*innen mit
Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen 234

Caroline Böning, Tobias Schroedler & Anna Ritter
Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet.
Implikationen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte 246

IV Digitale Medien im (hoch-)schulischen Kontext und in der Lehrkräftebildung

Silvia-Iris Beutel, Martin Goy, Christiane Ruberg & Falko Schumpich
Konzeption und Durchführung des Schulentwicklungsprogramms
„Klasse!Digital" und seiner wissenschaftlichen Begleitforschung.
Reflexionen zur Bedeutung des sozialräumlichen Kontexts und der
Wissenschaft-Praxis-Relation 257

Anna Heinemann, Richard Heinen & Michael Kerres
Systemische Schulentwicklungsberatung zur digitalen Transformation.
Fallbeispiele aus der Praxis 269

Jane Lia Jürgens, Sandra Aßmann & Katja Serova
Potenziale und praktische Erfahrungen.
Programmiercamps als Beitrag zur Förderung von
Medienkompetenz und Selbstwirksamkeit von Kindern und
Jugendlichen 282

Manuela Endberg, Gabriele Bellenberg, Johanna Schulze-Uludasdemir & Birgit Eickelmann
Lehrkräftebildung in NRW: bildungsgerecht, digital, ko-konstruktiv.
Ein standortübergreifendes bildungswissenschaftliches
Seminarkonzept auf der Basis eines MOOCs 291

David Wiesche, Helena Sträter & Caterina Schäfer
Virtuelle Welten in der Schule.
Über Virtual Reality gemeinsame Lernanlässe für Lehrkräfte und
Lehramtsstudierende gestalten 300

Dirk Blotzheim & Svenja Kamper
Lernen über digitale Medien im Sportunterricht.
Die Anwendung der „Walkthrough"-Methode im Spannungsfeld
von universitärer Theorie und schulischer Praxis 310

Tatjana Vogel-Lefèbre & Gudrun Marci-Boehncke
Bildungsnetzwerke als neue Sozialräume am Beispiel der „XPRTN für das Lesen“.
Ein Aus- und Weiterbildungsangebot disziplin- und institutionsübergreifend für Hochschule, Schule und Öffentliche Bibliotheken 320

V Innovative Ansätze in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung

Kerstin Göbel, Lisanne Rothe, Christoph Hoch, Wendi Scheffler & Lars Schmoll
Chancen und Herausforderungen der phasenübergreifenden Förderung einer reflektierenden Grundhaltung in der Lehrkräftebildung am Beispiel kooperativer videogestützter Unterrichtsreflexion 333

Greta Brodowski, Stephan Hußmann, Kerstin Göbel, Katharina Neuber, Marcus Nührenbörger & Susannah Unteregge
Die interdisziplinär entwickelte Lernplattform „degree“.
Videobasierte, praxisnahe und kooperative Reflexionsprozesse in beiden Phasen der Lehrkräftebildung 344

Kim Diebig, Susanna Jahn & Marten Clausen
Schulische Organisationskulturen im Sozialraum.
Eine Analyse der Schulporträts des Projekts „Fallbasiertes Lehren und Lernen“ 353

Sabine Manzel & Frederik Heyen
Videografie in der politikdidaktischen Forschung und praxisorientierten Lehrkräftebildung in den Sozialwissenschaften 364

Zuzanna M. Preusche, Laura Plümecke, Viktoria Wesemann, Anja Pitton, Oliver Göbel & Kerstin Göbel
Gemeinsam wirken durch „students@school“.
Professionalisierungsgelegenheiten für studentische Lernbegleiter*innen und Kooperationspotenziale im Regionalraum 374

Taha Ertuğrul Kuzu, Sümeyye Erbay, Greta Brodowski, Stephan Hußmann, Marcus Nührenbörger & Florian Schacht
„Übergangsbrüche“ von der Primar- zur Sekundarstufe reduzieren.
Einblicke in Gelingensbedingungen und Hürden einer Lehrkräfte- und Multiplikator*innenfortbildung 383

VI Konzepte und Maßnahmen der Talentförderung

Hilke Birnstiel, Angelika Paust & Alexander Kloos
Entwicklung von Bildungsinnovationen in einer Kommune. Das TalentKolleg Ruhr der Westfälischen Hochschule als Drehscheibe für Talente im Ruhrgebiet 396

Magdalena Bienek & Marcus Kottmann
Talentscouting als wirksamer Ansatz für Schulen in sozial deprivierten Lagen 403

Marcus Kottmann & Lena Kreppel
StipendienKultur Ruhr – eine erstaunliche Erfolgsgeschichte 413

Hinweise zu den Autor*innen 421

Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr

Schule und Lehrkräftebildung gemeinsam im regionalen Kontext entwickeln

Isabell van Ackeren-Mindl, Kerstin Göbel & Mathias Ropohl

1. Einführung

Willkommen in der „Bildungs-Metropole Ruhr", in der sich Wissenschaftler*innen und Bildungspraktiker*innen, aber auch Akteur*innen aus der Bildungsverwaltung sowie nicht staatliche Akteur*innen gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem einsetzen und Strukturen und Maßnahmen systematisch gestalten und beforschen. Es ist nicht nur die hohe kulturelle und soziale Diversität, die die Region prägt, sondern auch der Wille, unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen neue Wege in Schule und der darauf bezogenen Lehrkräftebildung zu gehen. Wissenschaft und Praxis werden nicht, dies zeigen die in diesem Band versammelten Beiträge, als völlig getrennte Welten betrachtet, sondern als ein dynamisches Netzwerk, das an innovativen Ideen arbeitet und sie realisiert.

Dieser Sammelband lädt Leser*innen ein, hinter die Kulissen vieler spannender Bildungsprojekte zu blicken, die an Schnittstellen von Bildungswissenschaften und ihren Bezugsdisziplinen sowie den Didaktiken verschiedener Unterrichtsfächer und schulischer Praxis im Ruhrgebiet entstanden sind. Die Projekte zeigen auf, wie die enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis, insbesondere in sozialräumlich benachteiligten Quartieren, zur Entwicklung und Verbesserung von Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung beitragen kann. Die besondere Rolle des Sozialraums, die Relation zwischen Wissenschaft und Praxis sowie die spezifischen Herausforderungen und Chancen der Metropole Ruhr stehen dabei im Mittelpunkt. Es geht darum, nachhaltige Entwicklungen zu fördern und wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse zu generieren, die auch über die Region hinaus von Relevanz sind.

Zentrale Idee ist, die Vielfalt der Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten in der Universitätsallianz Ruhr[1] und an kooperierenden Hochschulen in der Metropole Ruhr sichtbar zu machen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf den

1 Die Universitätsallianz Ruhr (UA Ruhr) ist ein strategischer Zusammenschluss der Universität Duisburg-Essen, der Ruhr-Universität Bochum und der Technischen Universität Dortmund. Die Standorte arbeiten in der Forschung und Nachwuchsförderung sowie in Studium und Lehre zusammen.

vielfältigen Interaktionsformen zwischen Wissenschaft und Praxis, die zunehmend ko-konstruktiv gestaltet werden. Der Band lädt Leser*innen dazu ein, sich mit den Bedingungen und Grundlagen dieser Zusammenarbeit auseinanderzusetzen und Erkenntnisse zu gewinnen, die für zukünftige Projekte in ihren spezifischen sozialräumlichen Zusammenhängen nutzbar gemacht werden können.

Schul- und Unterrichtsentwicklung bzw. darauf bezogene Professionalisierung und Forschung finden immer in einem sozialräumlichen Kontext statt, da sich die beteiligten Institutionen an einem bestimmten Standort befinden bzw. ein spezifisches Einzugsgebiet haben. Dieser Kontext ist gerade in der Metropole Ruhr – bis in die angrenzenden Regionen hinein – besonders vielfältig (vgl. z. B. den Bildungsbericht Ruhr: https://www.rvr.ruhr/themen/bildung-wissenschaft-1/bildungsbericht-ruhr/) und zeichnet Entwicklungen vor, die für andere Regionen perspektivisch relevanter werden (Vielfalt sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft, sozialräumliche Segregation, spezifische fachliche Unterstützungsbedarfe, Fluchterfahrungen etc.).

Der soziale Raum wiederum beeinflusst Bildungseinrichtungen wie die Schule als Organisation sowie die darin stattfindenden Lernprozesse im Unterricht und in außerunterrichtlichen Settings: Wie sich die Schulgemeinschaft sozial und kulturell zusammensetzt und welche lernförderlichen, an Schule anschlussfähigen Ressourcen sich aus kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital ergeben, über das die Schulmitglieder mehr oder weniger verfügen. Schulen in sozialräumlich benachteiligten Quartieren sind zum Beispiel besonders herausgefordert, sich mit den Bedingungen im Sozialraum und den Wirkungen für Schule auseinanderzusetzen, da es verstärkt zu Brüchen und Passungskrisen zwischen den Herkunftsmilieus der Schüler*innen einerseits sowie leistungs- und verhaltensbezogenen (impliziten) überfachlichen wie fachlichen Erwartungen und Anforderungen seitens der Schule andererseits kommen kann. Schule kann dabei eine aktive Rolle in der Interaktion mit ihrem Umfeld und den daraus erwachsenden Bedingungen einnehmen und beispielsweise ihre Situation – etwa auch datengestützt, z. B. auch in Kooperation mit Wissenschaft – genauer analysieren und Ressourcen (materieller, individueller, institutioneller und sozialer Art) innerhalb und außerhalb der Schule identifizieren, die zur Schul- und Unterrichtsentwicklung beitragen können.

Auch die bildungsbezogene Forschung befasst sich seit einigen Jahren verstärkt mit Fragen von Bildungskontexten und sozialräumlichen Aspekten in diesem Zusammenhang. Ansätze einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung (bildungswissenschaftlich wie fachdidaktisch) finden sich dabei zunehmend häufiger. In der Metropole Ruhr gab und gibt es mittlerweile einige Projekte (z.B. im Rahmen von „Schule macht stark“; „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“) , in denen Schulen durch Wissenschaft begleitet werden – z. B. auch (aber nicht nur) bei der Auseinandersetzung mit ihrem Umfeld und bei dem Anliegen, eine bessere Passung zwischen situationalen Faktoren einerseits und den Strukturen und Handlungen der Akteur*innen sowie den

Merkmalen und Fähigkeiten der Schüler*innen andererseits zu erreichen. Teils reicht dies bis hin zu – vom Anspruch her stärker dialogischen, partnerschaftlichen, ko-konstruktiven – Settings. Diese haben das Anliegen, strukturell zwar unterschiedliche, aber gleichwertige wissenschaftliche sowie praxisbezogene Expertise und Erfahrung sinnvoll zu verknüpfen – zumal dies mittlerweile in der Forschungsförderung z. B. durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zunehmend auch erwartet wird.

Gerade die Metropole Ruhr ist eine dichte Bildungslandschaft von schulischen und hochschulischen Einrichtungen, die zunehmend in solche neuen Interaktionsformen treten. Entwicklungsorientierte Forschung findet in dieser Region, aber eben auch unter expliziter Berücksichtigung und Nutzung des Sozialraums als Ressource statt. Angesichts der besonderen regionalen Bedingungen im engeren bzw. weiteren Umfeld der Universitätsallianz Ruhr (dem strategischen Zusammenschluss der drei Universitäten im Ruhrgebiet) und ihrer Kooperationspartner und vor dem Hintergrund vieler Projekte, die in diesem regionalen Kontext realisiert wurden und werden, erscheint es sinnvoll, die forschungs- und entwicklungsbezogenen Aktivitäten sichtbar zu machen. Es bietet sich an, Projekte und Arbeitszusammenhänge daraufhin zu beschreiben und zu analysieren, welche Bedeutung der sozialräumliche Kontext und die Relationierung von Wissenschaft-Praxis (ggf. auch Bildungsadministration) haben.

Ziel dieses Bandes ist es, die Vielfalt von Forschung und Entwicklung entlang der Dimensionen Raum/Region und Wissenschafts-Praxis-Verhältnis in der Metropole Ruhr sichtbar zu machen. Er eröffnet die Gelegenheit, eigene Forschungs- und Entwicklungsvorhaben aus einer Metaperspektive kritisch-konstruktiv zu reflektieren und entsprechende Erkenntnisse zu Grundlagen und Bedingungen der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis anderen Wissenschaftler*innen, aber auch Vertreter*innen aus Praxis und Bildungsadministration zugänglich zu machen. Weiterhin kann die Zusammenschau der Beiträge einen Überblick über entsprechende Zugänge vermitteln und neue Einsichten für künftige (auch kooperative) Forschung (bezüglich Design, Methoden, Themen …) vermitteln.

Dementsprechend ist mit dem Sammelband die Einladung verbunden, die gewonnenen Erkenntnisse zu diskutieren, weiterzuentwickeln und für die eigene Arbeit zu nutzen. In diesem Sinne hoffen wir, dass die Beiträge nicht nur zur Weiterentwicklung der Bildungslandschaft im Ruhrgebiet beitragen, sondern auch Impulse für die Bildungsforschung und -praxis in anderen Regionen Deutschlands liefern.

Die Texte sind nicht nur Ergebnisse aus der Durchführung von Projekten, bei denen Wissenschaft und Praxis kooperiert haben, sondern in Teilen auch das Produkt einer gemeinsamen Anstrengung bei der Erstellung der Texte. Einige der Buchbeiträge wurden in einem kooperativen Schreibprozess verfasst, bei dem Wissenschaftler*innen unterschiedlicher Statusgruppen und in verschiedenen Berufs- und Qualifizierungsphasen, Praktiker*innen aus

Schule und Lehrkräftebildung, Mitarbeitende von Pädagogischen Landesinstituten und Vertreter*innen nicht staatlicher Akteur*innen ihre Perspektiven, Erkenntnisse und Erfahrungen gemeinsam eingebracht haben. Dieser ko-konstruktive Schreibprozess ermöglichte es, dass die wissenschaftlichen Analysen durch praxisnahe Einblicke angereichert wurden.

In einem offenen Call, vor allem an die Mitglieder der Universitätsallianz Ruhr gerichtet, waren alle interessierten Autor*innen mit ihren Praxispartner*innen eingeladen, sich in prägnanten Beiträgen mit der eigenen entwicklungsorientierten Forschung in verständlicher Sprache auseinanderzusetzen.

1.1 Überblick über die Themen und Erkenntnisse in den Abschnitten

Der Band ist in sechs thematische Abschnitte gegliedert, die verschiedene Facetten der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der Lehrkräftebildung im regionalen Kontext beleuchten. Diese Abschnitte decken ein breites Spektrum an Themen ab, die von der Schulentwicklung im Sozialraum über die Nutzung digitaler Medien bis hin zu Konzepten der Talentförderung reichen:

I. Schulentwicklung im Sozialraum
II. Kooperative Unterrichtsentwicklung
III. Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in Schule und Lehrkräftebildung
IV. Digitale Medien im (hoch-)schulischen Kontext und in der Lehrkräftebildung
V. Innovative Ansätze in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung
VI. Konzepte und Maßnahmen der Talentförderung

Im Sinne eines Gesamtüberblicks werden im Folgenden die Abschnitte hinsichtlich der zentralen Themen und Erkenntnisse zusammengefasst.

1.1.1 Schulentwicklung im Sozialraum

Der erste Abschnitt des Sammelbandes fokussiert auf die Herausforderungen und Potenziale der Schulentwicklung in sozialräumlich benachteiligten Quartieren der Metropole Ruhr. Die Beiträge beleuchten die unterschiedlichen Facetten und Ansätze, wie Schulen in solchen Kontexten durch die Zusammenarbeit mit der Wissenschaft unterstützt werden können, um ihre Schulentwicklungsprozesse zu optimieren. Ein zentrales Thema ist dabei die Frage, wie Wissenschaft und Praxis auf Augenhöhe kooperieren können, um nachhaltig wirksame Schulentwicklungsmaßnahmen zu implementieren.

Nach der Einleitung geht es weiter mit Kapitel *2. Erwartungen und Herausforderungen in der Wissenschaft-Praxis-Kooperation.* Der Beitrag von Susanne Farwick, Franziska Sophie Proskawetz und Christine Becks untersucht die Erwartungen von Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten gegenüber der Zusammenarbeit mit der Wissenschaft. Hierbei wird deutlich, dass

es oft widersprüchliche Erwartungen gibt: Während einerseits konkrete, praxisrelevante Ratschläge gewünscht werden, besteht andererseits der Anspruch auf eine gleichberechtigte, ko-konstruktive Zusammenarbeit. Diese Diskrepanz kann zu Spannungen führen, da das implizite Wissensgefälle zwischen Wissenschaft und Praxis die Augenhöhe in der Kooperation gefährdet. Die Autorinnen plädieren dafür, dass die gegenseitigen Erwartungen zu Beginn eines Projektes klar kommuniziert und reflektiert werden, um Missverständnisse zu vermeiden und eine produktive Zusammenarbeit zu gewährleisten. Darüber hinaus wird betont, dass die Schulleitungen unter erheblichem Handlungsdruck stehen, was zu einer pragmatisch-effizienten Praxisorientierung führt, die auf unmittelbare Lösungen abzielt.

3. Kooperative Schulentwicklungsberatung. Katharina Neuber, Sarah Büchter, Susanne Enssen, Susanne Farwick, Belgüzar Kara und Jana Starke analysieren ebenfalls Erfahrungen aus der Initiative „Schule macht stark", die eine ko-konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schulpraxis, Wissenschaft und Bildungsadministration vorsieht. Die Autorinnen zeigen auf, dass die Etablierung tragfähiger Kommunikationsstrukturen und eine klare Rollenverteilung entscheidend für den Erfolg solcher Kooperationen sind. Trotz anfänglicher Herausforderungen, insbesondere in der Findungsphase des Projekts, konnten durch regelmäßigen Austausch und eine transparente Verteilung der Verantwortlichkeiten positive Entwicklungen erzielt werden. Die Autorinnen betonen die Bedeutung von Offenheit für unterschiedliche Perspektiven und die Notwendigkeit, spezifische Interessen und Bedarfe der Schulen in die Zusammenarbeit einzubeziehen.

4. Evidenz- und netzwerkbasierte Schulentwicklung. Der Beitrag von Isabell van Ackeren-Mindl, Nina Bremm, Susanne Farwick, Heinz Günter Holtappels und Veronika Manitius stellt das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken" vor, das als ein Vorreiter für eine datengestützte und netzwerkbasierte Schulentwicklung in sozialräumlich benachteiligten Lagen gilt. Die Autor*innen heben die Wirksamkeit eines datengestützten Entwicklungsansatzes hervor, der es den Schulen ermöglicht, ihre Entwicklungsprozesse zielgerichtet und nachhaltig zu gestalten. Ein zentraler Erfolgsfaktor des Projekts war die kontinuierliche Reflexion der Erfahrungen und Befunde durch alle Beteiligten, was zu einem kollektiven Lernprozess führte. Die Kombination aus Schulnetzwerken, gezielter Beratung und Fortbildung sowie spezifischer Schulentwicklungsbegleitung erwies sich als besonders effektiv.

5. Sozialraumorientierte Schulentwicklung ko-konstruktiv und multiperspektivisch gestalten. Matthias Forell leitet die drei nachfolgenden Beiträge aus dem Projekt „Schule macht stark" – hier aus dem Inhaltscluster „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung" (ALSO) – mit einem kurzen Überblick über den Werkstattansatz mit Schulen ein.

6. Sozialraumorientierte Schulentwicklung. Matthias Forell, Jakob Schuchardt und Gabriele Bellenberg widmen sich der sozialraumorientierten Schulentwicklung und betonen die Bedeutung einer ressourcenorientierten Perspektive

auf den schulischen Sozialraum. Sie argumentieren, dass eine solche Perspektive dazu beitragen kann, die Potenziale der Schüler*innen und ihres Umfeldes in den Fokus zu rücken und defizitorientierten Sichtweisen entgegenzuwirken. Die Autor*innen betonen die Bedeutung der Ko-Konstruktion zwischen Wissenschaft und Schulpraxis in der Gestaltung und Adaption von Entwicklungsmaßnahmen, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Schulen abgestimmt sind. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Möglichkeit, adaptive Fort- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln, die auf die besonderen Herausforderungen der Region zugeschnitten sind.

7. Kooperative Zusammenarbeit mit Familien. Die Rolle der Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und Familien in der Schulentwicklung ist das zentrale Thema des Beitrags von Philipp Hackstein und Brigitte Micheel. Sie zeigen, dass ko-konstruktive Werkstätten, die Wissenschaft und Praxis zusammenbringen, wertvolle Impulse für die Praxis bieten können. Der Erfahrungsbericht macht deutlich, dass Schulen von einer externen, wissenschaftlichen Beratung profitieren, insbesondere wenn die entwickelten Instrumente praxisnah aufbereitet und in einem systematischen Transferprozess zur Verfügung gestellt werden. Die Autor*innen empfehlen, zusätzliche Beratungsangebote und Ressourcen bereitzustellen, um die nachhaltige Implementierung der angestoßenen Prozesse zu gewährleisten.

8. Multiprofessionelle Kooperation bei der Übergangsbegleitung. Susanne Enssen und Monique Ratermann-Busse richten ihren Blick auf multiprofessionelle Kooperationen im Kontext der Übergangsbegleitung von der Schule in die Arbeitswelt. Sie analysieren, wie die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteursgruppen eine Schlüsselfunktion bei der Unterstützung von Schüler*innen spielt. Die Digitalisierung wird als prozessunterstützendes Element betrachtet, das die Zusammenarbeit erleichtert und optimiert. Die beiden Autorinnen stellen das Werkstattkonzept vor, das auf dem Design-Based-Research-Ansatz basiert und wissenschaftliche Erkenntnisse mit der ko-konstruktiven Entwicklung von Gestaltungsmaterialien für die Übergangsbegleitung verknüpft.

9. Designbasierte Qualifizierung schulischer Führungskräfte. Die designbasierte Qualifizierung von schulischen Führungskräften in sozialräumlich benachteiligten Standorten steht im Zentrum des Forschungsberichts von Susanne J. Czaja, Christine Becks, Isabell van Ackeren-Mindl, E. Dominique Klein und Franziska S. Proskawetz. Dieser Ansatz ermöglicht den Führungskräften, eigenverantwortlich Schulentwicklungsprozesse zu gestalten und ein „Mindset" zu entwickeln, das auf problemorientiertes Handeln ausgerichtet ist. Der Beitrag betont die Herausforderungen und Potenziale des Ansatzes und weist darauf hin, dass weitere Analysen erforderlich sind, um die Bedingungen und Merkmale zu identifizieren, die den Erfolg dieses Ansatzes begünstigen.

10. Systematische Erfahrungs- und Austauschräume für Schulleitungen. Christine Becks, Franziska Sophie Proskawetz, Anne Schabinger und Cordula Sorg stellen – aus ihren Perspektiven als Wissenschaftlerinnen bzw. als Mitarbeiterinnen eines Pädagogischen Landesinstituts – ein Workshop-Modell vor,

das speziell für Schulleitungen an Schulen in sozial herausfordernden Lagen entwickelt wurde. Dieses Modell basiert auf einem didaktischen Doppeldecker-Ansatz, bei dem wissenschaftliche Inhalte direkt mit den praktischen Erfahrungen der Schulleitungen verknüpft werden. Der Workshop fördert einen intensiven Peer-to-Peer-Austausch und eine Reflexion, die sowohl die eigenen Ressourcen als auch die bereits erzielten Erfolge der Schulleitungen würdigt.

Resümee

Insgesamt zeigt der erste Abschnitt des Sammelbandes, wie zielführend eine enge und kooperative Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis ist, um Schulentwicklungsprozesse in sozialräumlich benachteiligten Kontexten erfolgreich zu gestalten. Die Beiträge verdeutlichen, dass solche Kooperationen nicht nur fachliche Expertise, sondern auch ein tiefes Verständnis der sozialen und kulturellen Kontexte erfordern, in denen Schulen agieren. Durch den Austausch von Wissen und die gemeinsame Entwicklung von Lösungen können nachhaltige und praxisrelevante Veränderungen in der Schulentwicklung erreicht werden.

1.1.2 Kooperative Unterrichtsentwicklung

Der zweite Abschnitt widmet sich der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts in verschiedenen Fächern. Die Beiträge beleuchten, wie diese Zusammenarbeit konkret gestaltet wird, welche Herausforderungen dabei auftreten und welche Erfolge erzielt werden konnten. Der Fokus liegt auf der gemeinsamen Entwicklung und Implementierung von Unterrichtsmaterialien, digitalen Lernumgebungen und fachspezifischen Lehr- und Lernansätzen.

11. Kooperative Unterrichtsentwicklung und Herausforderungen der Wissenschaft-Praxis-Kooperation. Der Beitrag von René Breiwe, Marion Schwehr, Anke Barbara Liegmann und Kathrin Racherbäumer setzt sich mit der kooperativen Unterrichtsentwicklung im Rahmen des Projekts UDIN auseinander, das darauf abzielt, digital-inklusive Lernarrangements zu entwickeln. Das Projekt zeigt, dass die sozialräumliche Verortung der beteiligten Schulen einen Einfluss auf die Ressourcen und damit auf die Möglichkeiten der Unterrichtsentwicklung hat. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass die ko-konstruktive Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams voraussetzungsreich ist, insbesondere aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen und Rollenverständnisse. Der Beitrag plädiert dafür, zu Beginn von Wissenschaft-Praxis-Projekten Zeit für die gemeinsame Aushandlung von Projektzielen und -strategien einzuplanen, um eine transparente und verlässliche Zusammenarbeit zu gewährleisten.

12. Validierung und Praxisrelevanz von Unterrichtsqualitätsforschung. Joel Guttke und Eva Wilden reflektieren ein Projekt zur Entwicklung eines Fragebo-

gens, der auf die Erfassung kognitiver Aktivierung im Englischunterricht der Grundschule zielt. Hervorgehoben wird, dass die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und Schulleitungen unverzichtbar war, um die wissenschaftliche Güte des Instruments sicherzustellen. Diese Kooperation ermöglichte es, praxisrelevante und valide Daten zu generieren, die für die Unterrichtsforschung von großer Bedeutung sind. Gleichzeitig zeigt der Beitrag, dass die Arbeit in solchen kooperativen Projekten komplex ist und zusätzliche Zeit und Ressourcen erfordert, um die Perspektiven der Bildungspraxis angemessen zu integrieren.

13. Implementation digitaler Lernumgebungen im Chemieunterricht. Die Implementation einer digitalen Lernumgebung im Chemieunterricht an Schulen im Ruhrgebiet ist das zentrale Thema bei Helena van Vorst, Sebastian Habig, Michelle Möhlenkamp und Mathias Ropohl. Die erfolgreiche Implementierung der sogenannten digitalen Lernleiter basierte auf einer symbiotischen Implementationsstrategie, die sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse als auch die praktischen Anforderungen der Lehrkräfte beim Aufbau eines Netzwerks berücksichtigte. Der Beitrag hebt hervor, dass die Nachhaltigkeit solcher Implementationen aufgrund der hohen Anforderungen an die Lehrkräfte eine langfristige Perspektive erfordert. Es wird zudem angemerkt, dass die pandemiebedingte hybride Arbeitsweise der Netzwerktreffen (online und in Präsenz) Auswirkungen auf die Netzwerkarbeit und die Verstetigung der Kooperation hatte, insbesondere da sich die Lehrkräfte vorab nicht kannten.

14. Förderung schwacher Lernender im Chemieunterricht. Dennis Kirstein und Claudia Corell widmen sich der Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen Chemiedidaktiker*innen und Lehrkräften an Hauptschulen gestaltet werden kann, um schwache Lernende gezielt zu fördern. Im Projekt BaSiS C entwickeln und evaluieren Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen gemeinsam Lernmaterialien, die auf die Bedürfnisse dieser Schüler*innengruppe zugeschnitten sind. Der Beitrag zeigt, dass gegenseitiger Respekt und die Anerkennung der jeweiligen Stärken der kooperierenden Personen wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sind. Die Erkenntnisse aus diesem Projekt sollen nicht nur zur Förderung schwacher Lernender an Hauptschulen beitragen, sondern auch auf andere Schulformen übertragen werden können.

15. Praxis-Forschungsteams für datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Bernadette Gold, Desirée Huwald und Norbert Graebel thematisieren datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung als ein wesentliches Merkmal erfolgreicher Schulen in herausfordernden Kontexten. Doch oft stehen zeitliche Ressourcen und kritische Einstellungen der Lehrkräfte einer effektiven Datennutzung im Weg. Zudem wird in der Lehrkräftebildung gefordert, angehende Lehrkräfte im Umgang mit Evidenz zu schulen, um Planungs- und Reflexionskompetenzen zu stärken. Der vorliegende Beitrag stellt ein kooperatives Praxisforschungs-Lehrprojekt aus der Metropole Ruhr vor, das Studierende und Schulen verbindet. Im Fokus stehen die gemeinsame Bearbeitung empirischer Fragestellungen zur Unterrichts- und Schulentwicklung sowie die Förderung

einer evidenzbasierten Unterrichtsreflexion. Das Projekt wurde zudem evaluiert.

16. Nutzung von Industrienaturflächen als Lernorte. Das Projekt LELINA, das Industrienaturflächen im Ruhrgebiet als außerschulische Lernorte für Schüler*innen erschließt, wird von Karl-Heinz Otto und Jan Hohmann vorgestellt. Solche Lernorte sind wertvolle Möglichkeiten für die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren, darunter Schulen, der Regionalverband Ruhr (RVR) und die Ruhr-Universität Bochum (RUB), hat sich als zentraler Erfolgsfaktor erwiesen. Trotz anfänglicher Herausforderungen durch die Corona-Pandemie konnte das Projekt erfolgreich umgesetzt werden, wobei die Kombination von realen Naturerlebnissen und digitalen Elementen besonders hervorgehoben wird.

Resümee

Die Beiträge des zweiten Abschnitts verdeutlichen die Vielschichtigkeit und die Herausforderungen der kooperativen Unterrichtsentwicklung in verschiedenen Fachkontexten. Insbesondere wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis eine sorgfältige Planung sowie klare Kommunikation erfordert, um erfolgreich zu sein. Die Projekte zeigen, dass ko-konstruktive Ansätze, die die Expertise aller Beteiligten einbeziehen, wesentlich für die Entwicklung und Implementierung innovativer Unterrichtskonzepte sein können. Die Erfolge, die durch diese Zusammenarbeit erzielt werden können, tragen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und zur Förderung der Lernenden bei, insbesondere in sozialräumlich benachteiligten Kontexten.

1.1.3 Sprachbildung, Mehrsprachigkeit und kulturelle Bildung in Schule und Lehrkräftebildung

Der dritte Abschnitt des Sammelbandes thematisiert die Herausforderungen und Chancen, die sich aus der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Metropole Ruhr für die schulische Bildung und die Lehrkräftebildung ergeben. Die Beiträge beleuchten verschiedene Ansätze, wie Schulen und Universitäten auf diese Vielfalt reagieren und wie Lehrkräfte auf die Arbeit in multikulturellen und mehrsprachigen Klassenzimmern vorbereitet werden.

17. Ko-konstruktive Ansätze zur Beschulung neu zugewanderter Kinder. Katja Cantone und Beate Feier beschäftigen sich mit dem Modellprojekt „IAK", das darauf abzielt, neu zugewanderte Kinder in der Metropole Ruhr erfolgreich zu integrieren. Der Beitrag hebt hervor, dass die regionalen Gegebenheiten, insbesondere die hohe migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, maßgeblichen Einfluss auf die Anforderungen der hochschulischen Ausbildung von Lehrkräften haben. Der neue Teilstudiengang „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte" an der Universität Duisburg-Essen reagiert auf diese Herausforderungen und bietet zukünftigen Lehrkräften spezifische Module zur

Sprachbildung. Der Beitrag stellt die Frage, ob diese wissenschaftlichen Ansätze die praktischen Anforderungen in den Schulen treffen und wie gut die universitäre Ausbildung auf die Arbeit in der Praxis vorbereitet.

18. Stärkung angehender Lehrkräfte für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Die Bedeutung der professionellen Selbstwirksamkeit für angehende Lehrkräfte, insbesondere in Bezug auf Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, ist Gegenstand des Beitrags von Sally Gerhardt, Maren Reschke, Andrea Schäfer-Jung und Heike Roll. Durch das DaZ-Modul (Deutsch als Zweitsprache) an der Universität Duisburg-Essen und die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft" konnte die Selbstwirksamkeit der Studierenden gestärkt werden. Dies ermöglicht es ihnen, als „Change Agents" in Schulen zu wirken und Veränderungen im Umgang mit mehrsprachigen Schüler*innen anzustoßen. Der Beitrag betont die Notwendigkeit, angehende Lehrkräfte nicht nur fachlich, sondern auch in ihrer Überzeugung und ihrem Selbstbewusstsein zu stärken, um sprachbildende Schulentwicklungsprozesse aktiv mitzugestalten.

19. Kulturelles Lernen im Englischunterricht. Bernd Frankemölle und Kerstin Göbel widmen sich der Frage, wie Englischlehrkräfte die kulturelle Vielfalt des Ruhrgebiets für den Englischunterricht nutzen können. Sie stellen fest, dass das Potenzial des Ruhrgebiets als Erfahrungsraum für kulturelles Lernen im Englischunterricht bisher nur unzureichend genutzt wird. Lehrkräfte fokussieren oft auf wissensbezogene kulturelle Lernziele, während einstellungs- und verhaltensbezogene Ziele weniger Beachtung finden. Der Beitrag regt dazu an, die spezifischen kulturräumlichen Erfahrungen der Lernenden im Ruhrgebiet stärker in den Englischunterricht zu integrieren und Lehrkräfte diesbezüglich zu sensibilisieren.

20. Diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche. Miriam Morek und Vivien Heller stellen eine Wissenschafts-Praxis-Kooperation vor, die sich auf die Förderung mündlicher Diskurskompetenzen im Unterricht konzentriert. Im Projekt „Sprachbildung interaktiv" wurden Lehrkräfte in benachteiligten Lagen des Ruhrgebiets dabei unterstützt, diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche zu führen. Der Beitrag zeigt, dass eine dialogisch-partizipative Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Wissenschaftler*innen und regionalen Bildungsakteuren entscheidend für den Erfolg solcher Projekte ist. Eine klare Kommunikation der Verantwortlichkeiten und die Nutzung vorhandener Netzwerkstrukturen erwiesen sich als zentrale Gelingensbedingungen.

21. Diversität in Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache. Martin Wichmann setzt sich in seinem Beitrag mit der Frage auseinander, wie eine Didaktik der Diversität im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht konkret umgesetzt werden kann. Der Beitrag stellt Selbstlernmodule vor, die im Rahmen eines europäischen Hochschulkonsortiums entwickelt wurden und die gesellschaftliche Realität der Superdiversität didaktisch abbilden. Die Module zeigen, wie Diversität systematisch in den Unterricht integriert werden kann, stoßen jedoch auch an Grenzen, insbesondere in Bezug auf die Möglichkeit des Aus-

tauschs und der Reflexion über kulturell sensible Inhalte. Der Autor regt an, diese Module in der Lehrkräfteausbildung zu nutzen, um angehende Lehrkräfte für die Umsetzung von Diversität im Unterricht zu sensibilisieren.

22. Diagnosegestützte Sprachförderung durch C-Tests. Die Anwendung von C-Tests zur systematischen Evaluation der Sprachfähigkeiten von Schüler*innen wird von Laura Beckmann, Sonja Grieger, Sarah Greimers, Maike Rustige und Dirk Scholten-Akoun beleuchtet. Die diagnosegestützte Förderung mittels C-Tests hat insbesondere an herausfordernden Schulstandorten der Metropole Ruhr Potenzial. Die Autor*innen betonen, dass solche Tests nur dann erfolgreich sein können, wenn sie durch eine kontinuierliche diagnostische Arbeit begleitet werden, die auf die Verbesserung der Sprachkompetenz abzielt. Sie plädieren für eine schulübergreifende Zusammenarbeit und die Etablierung regionaler Netzwerke, um erfolgreiche Förderkonzepte auch in anderen Schulen zu implementieren.

23. Non-formale Bildung und Empowerment. Siham Lakehal und Gülşah Mavruk analysieren den Förderunterricht für Schüler*innen mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen, der seit 50 Jahren besteht. Sie betonen die Bedeutung dieses non-formalen Bildungsangebots als strukturelle Empowerment-Praxis. Die Autorinnen zeigen, dass der Förderunterricht nicht nur die Bildungsbiografien der teilnehmenden Schüler*innen prägt, sondern auch angehende Lehrkräfte für den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität sensibilisiert. Der Beitrag regt dazu an, die im Förderunterricht erworbenen informellen Wissens- und Handlungsstrukturen stärker in die schulische Lernkultur zu integrieren.

24. Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Caroline Böning, Tobias Schroedler und Anna Ritter diskutieren die Herausforderungen, die sich aus der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte ergeben. Der Beitrag geht auf das Projekt „EvaDaZ“ ein, das die Einstellungen und Überzeugungen angehender Lehrkräfte zur sprachlichen Diversität untersucht. Die Autor*innen betonen die Relevanz des DaZ-Moduls im Lehramtsstudium und plädieren für eine stärkere Integration der Themen Mehrsprachigkeit und Diversität in die Lehrkräfteausbildung. Sie sehen Potenzial in der Weiterentwicklung der Lehre und der Kooperation mit anderen Akteuren der Lehrkräftebildung.

Resümee

Die Beiträge des dritten Abschnitts verdeutlichen die zentrale Bedeutung von Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung und Lehrkräftebildung in der Metropole Ruhr. Die Autor*innen zeigen, dass die sprachliche und kulturelle Vielfalt in dieser Region eine große Herausforderung, aber auch eine Chance darstellt, um innovative Bildungsansätze zu entwickeln und umzusetzen. Die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis erweist sich

dabei als entscheidend, um Konzepte zu entwickeln, die sowohl wissenschaftlich fundiert als auch praxisnah sind. Die Förderung von Selbstwirksamkeit, die Integration von Diversität in den Unterricht und die Nutzung regionaler Netzwerke sind zentrale Elemente, um die Bildungschancen von Schüler*innen in dieser vielfältigen Region zu verbessern.

1.1.4 Digitale Medien im (hoch-)schulischen Kontext und in der Lehrkräftebildung

Der vierte Abschnitt des Sammelbandes, „Digitale Medien im (hoch-)schulischen Kontext und in der Lehrkräftebildung", widmet sich den vielfältigen Aspekten der Digitalisierung in der schulischen Bildung und Lehrkräftebildung, hier in der Metropole Ruhr. Die Beiträge untersuchen unterschiedliche Ansätze und Programme zur Integration digitaler Medien in Schule und Unterricht und reflektieren die Herausforderungen und Chancen, die mit diesen Transformationsprozessen verbunden sind.

25. Schulentwicklungsprogramm „Klasse!Digital". Silvia-Iris Beutel, Martin Goy, Christiane Ruberg und Falko Schumpich stellen das Schulentwicklungsprogramm „Klasse!Digital" vor, das Schulen und Lehrkräfte in der Metropole Ruhr bei der digitalen Transformation unterstützt. Sie heben die Bedeutung des sozialräumlichen Kontexts und der Wissenschafts-Praxis-Relation für die Programmentwicklung hervor. Die Begleitforschung zeigt, dass die Adaptivität des Programms an die spezifischen Bedürfnisse einzelner Schulen ein entscheidender Erfolgsfaktor ist. Ein zentrales Ergebnis ist, dass die Zusammenarbeit in Steuergruppen besonders erfolgreich ist, wenn Schulleitungen eine echte Entlastung durch die Gruppe erfahren. Die Autor*innengruppe empfiehlt eine stärkere Moderation und eine klarere Kommunikation der Programmziele, um die Effektivität solcher Schulentwicklungsprogramme zu steigern.

26. Systemische Schulentwicklungsberatung zur digitalen Transformation. Anna Heinemann, Richard Heinen und Michael Kerres diskutieren die Rolle der systemischen Schulentwicklungsberatung (SEB) im Kontext der digitalen Transformation. Sie betonen, dass SEB dazu beitragen kann, Schulen bei der Entwicklung ihrer Digitalisierungsstrategien zu unterstützen, indem sie methodische Expertise einbringt und schulinterne Ressourcen sichtbar macht. Der Beitrag verdeutlicht die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen Schule und Wissenschaft, um erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse zu gestalten. Dabei wird die Bedeutung der Freiwilligkeit und der Anpassung an die spezifischen Bedürfnisse der Schulen betont.

27. Programmiercamps zur Förderung von Medienkompetenz. Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung von Programmiercamps, die Jugendlichen im Ruhrgebiet digitale Kompetenzen vermitteln, präsentieren Jane Lia Jürgens, Sandra Aßmann und Katja Serova. Die Camps zeigen großes Potenzial, die Medienkompetenz und Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden zu fördern, benötigen jedoch eine stärkere Fokussierung auf die Rollen der Coaches und eine

klarere Struktur. Der Beitrag gibt Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Camps und betont die Bedeutung einer professionellen Vorbereitung und Begleitung der Teilnehmenden, um die gewünschten Bildungsziele zu erreichen.

28. Lehrkräftebildung für digitale Schulentwicklung. Manuela Endberg, Gabriele Bellenberg, Johanna Schulze-Uludasdemir und Birgit Eickelmann stellen ein standortübergreifendes Seminarkonzept für die Lehrkräftebildung im digitalen Zeitalter vor, das auf der Nutzung eines Massive Open Online Course (MOOC) basiert. Das Seminar zielt darauf ab, Lehrkräfte in der Metropole Ruhr auf die Herausforderungen der digitalen Schulentwicklung vorzubereiten. Der Beitrag zeigt, dass ko-konstruktive Ansätze und die Einbindung digitaler Ressourcen wie MOOCs dazu beitragen können, die Lehrkräftebildung effektiver und bildungsgerechter zu gestalten.

29. Virtual Reality (VR) in der Lehrkräftebildung. Die Nutzung von Virtual Reality (VR) in der Lehrkräftebildung steht im Fokus des Beitrags von David Wiesche, Helena Sträter und Caterina Schäfer. In einem Projekt, das Lehrkräfte und Lehramtsstudierende zusammenbringt, werden konkrete Lernanlässe geschaffen, die die Integration von VR in den Schulunterricht fördern sollen. Der Beitrag zeigt, dass VR als Medium im Bildungsbereich komplexe Anforderungen stellt, aber auch großes Potenzial für die Entwicklung innovativer Unterrichtskonzepte bietet. Die Zusammenarbeit zwischen erfahrenen Lehrkräften und Studierenden wird als gewinnbringend beschrieben, da beide Gruppen voneinander lernen und gemeinsam neue technologische Ansätze erproben können.

30. Lernen über digitale Medien im Sportunterricht. Dirk Blotzheim und Svenja Kamper thematisieren die Integration digitaler Medien in den Sportunterricht und untersuchen, wie digitale Reflexionskompetenz bei Schüler*innen entwickelt werden kann. Ein Kooperationsprojekt zwischen Universität und Schule hat gezeigt, dass digitale Medien erfolgreich in den Sportunterricht eingebunden werden können, wenn sowohl fachliche als auch überfachliche Ziele verfolgt werden. Der Beitrag betont die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen, um digitale Medien sinnvoll im Unterricht zu integrieren und die kritische Auseinandersetzung mit digitalen Technologien zu fördern.

31. Bildungsnetzwerke als neue Sozialräume. Am Ende des vierten Abschnitts steht der Artikel von Tatjana Vogel-Lefèbre und Gudrun Marci-Boehncke. Sie stellen das Konzept von Bildungsnetzwerken vor, die als neue Sozialräume zur Förderung von Lese- und Medienkompetenz fungieren. Die Autorinnen zeigen, wie durch die Zusammenarbeit verschiedener Bildungsinstitutionen, wie Schulen, Universitäten und Öffentliche Bibliotheken, Synergien geschaffen werden können, um Zukunftskompetenzen zu vermitteln. Der Beitrag hebt die Bedeutung institutionenübergreifender Kooperationen hervor, um die Bildungsqualität zu verbessern und digitale Souveränität zu fördern.

Resümee

Die Beiträge des vierten Abschnitts verdeutlichen, dass die Integration digitaler Medien eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, Wissenschaft und weiteren Bildungsakteuren erfordert. Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse müssen adaptiv sein und die spezifischen Bedürfnisse der beteiligten Schulen berücksichtigen. Ko-konstruktive Ansätze, wie sie in der systemischen Schulentwicklungsberatung und in Bildungsnetzwerken umgesetzt werden, können dazu beitragen, die digitale Schulentwicklung effektiv zu gestalten. Gleichzeitig zeigt sich, dass digitale Bildungsangebote wie MOOCs und VR, wenn sie sinnvoll in die Lehrkräftebildung integriert werden, das Potenzial haben, innovative Lernprozesse zu fördern und die Bildungsgerechtigkeit zu verbessern. Die Zusammenarbeit zwischen erfahrenen Lehrkräften und Studierenden sowie die Einbindung sozialräumlicher Aspekte sind relevant, um die digitale Transformation erfolgreich zu gestalten.

1.1.5 Innovative Ansätze in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung

Der fünfte Abschnitt beleuchtet die Rolle von Videografie als methodischem Instrument zur Reflexion und Professionalisierung in der Lehrkräftebildung. Die Beiträge zeigen, wie videobasierte Ansätze genutzt werden können, um die Verbindung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung zu stärken und praxisnahe Kompetenzen zu entwickeln.

32. FLECTT-Projekt: Kooperative videogestützte Unterrichtsreflexion. Kerstin Göbel, Lisanne Rothe, Christoph Hoch, Wendi Scheffler und Lars Schmoll diskutieren im ersten Beitrag des Abschnitts die Chancen und Herausforderungen des FLECTT-Projekts, das im Rahmen des Praxissemesters an der Universität Duisburg-Essen entwickelt wurde und später in die Lehrkräftebildung an Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) integriert wurde. Das Projekt nutzt Videografie, um angehende Lehrkräfte bei der Reflexion ihrer Unterrichtspraxis zu unterstützen. Die Ergebnisse zeigen, dass Videografie und kooperative Reflexion die analytische Qualität der Unterrichtsreflexion verbessern und positive Einstellungen gegenüber dem Einsatz von Videografie in der Lehrkräftebildung fördern. Der Beitrag unterstreicht die Notwendigkeit einer systematischen Unterstützung und institutionellen Verankerung von Videografie in allen Phasen der Lehrkräftebildung, um deren Potenzial voll auszuschöpfen.

33. Lernplattform degree 5.0: Videobasierte Reflexionsprozesse. Greta Brodowski, Stephan Hußmann, Kerstin Göbel, Katharina Neuber, Marcus Nührenbörger und Susannah Unteregge präsentieren die Lernplattform degree 5.0, die videobasierte Reflexionsprozesse in der Lehrkräftebildung fördert. Diese Plattform ermöglicht den Studierenden, komplexe Unterrichtssituationen zu analysieren und theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen. Die Autor*innen betonen die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit zwischen Universitäten, ZfsL und anderen Bildungseinrichtungen, um eine kohärente und praxisori-

entierte Lehrkräftebildung zu gewährleisten. Die Plattform bietet dabei eine wertvolle Ressource zur Förderung diagnostischer Kompetenzen und zur Unterstützung der Verknüpfung von Theorie und Praxis.

34. Schulische Organisationskulturen und videobasiertes Lernen. Kim Diebig, Susanna Jahn und Marten Clausen untersuchen in ihrem Beitrag die Organisationskulturen von Schulen im Rahmen des Projekts „Fallbasiertes Lehren und Lernen". Die Analyse der Schulkulturen anhand von Videomaterial zeigt, dass verschiedene Schulen unterschiedliche kulturelle Profile aufweisen, die sich in ihrer pädagogischen Praxis widerspiegeln. Diese Erkenntnisse tragen dazu bei, das Verständnis für die vielfältigen Organisationskulturen in Schulen zu vertiefen und die Ausbildung angehender Lehrkräfte auf diese Unterschiede zu orientieren. Der Beitrag hebt hervor, wie wichtig es ist, die spezifischen schulischen Kontexte in die Lehrkräftebildung einzubeziehen, um den Studierenden eine realistische und praxisnahe Ausbildung zu ermöglichen.

35. Videografie in der politikdidaktischen Forschung. Den Einsatz von Videografie in der politikdidaktischen Forschung und Lehrkräftebildung im Fach Sozialwissenschaften reflektieren Sabine Manzel und Frederik Heyen. Sie zeigen, wie Videografie genutzt werden kann, um politische Urteilskompetenz zu fördern und fachspezifische Lehr-Lern-Prozesse zu analysieren. Der Beitrag unterstreicht die Bedeutung von Videografie für die Professionalisierung von Lehrkräften und die Entwicklung didaktischer Ansätze, insbesondere im Bereich der politischen Bildung. Zudem wird das Potenzial von Animationsfilmen als Alternative zu klassischen Unterrichtsvideos diskutiert, da diese datenschutzrechtliche Hürden umgehen und gleichzeitig wertvolle didaktische Ressourcen bieten.

36. students@school: Professionalisierung durch Praxis. Zuzanna M. Preusche, Laura Plümecke, Viktoria Wesemann, Anja Pitton, Oliver Göbel und Kerstin Göbel berichten über das Programm students@school, das Studierende als Lernbegleiter*innen an Schulen einsetzt, um Schüler*innen mit Lernrückständen zu unterstützen. Der Beitrag zeigt, wie diese Praxisphasen zur Professionalisierung der Studierenden beitragen und welche Kooperationspotenziale im regionalen Kontext der Metropole Ruhr entstehen. Die Studierenden profitieren von der direkten Arbeit mit Schüler*innen, während Schulen von der zusätzlichen Unterstützung profitieren. Die Autor*innengruppe betont die Bedeutung von Reflexionsgelegenheiten und der Unterstützung durch Lehrkräfte und Dozierende, um die Lernbegleiter*innen optimal auf ihre Aufgaben vorzubereiten.

37. Fortbildung zur Reduzierung von Übergangsbrüchen. Taha Kuzu, Sümeyye Erbay, Greta Brodowski, Stephan Hußmann, Marcus Nührenbörger und Florian Schacht diskutieren die Herausforderungen und Erfolge einer Fortbildung, die sich auf den Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe konzentriert. Die Fortbildung zielt darauf ab, „Übergangsbrüche" im Mathematikunterricht zu minimieren und eine kohärente Unterrichtspraxis über die Schulstufen hinweg zu fördern. Sie heben die Bedeutung einer gestuften, expertiseorientierten

Zusammenarbeit hervor, bei der Multiplikator*innen eigene Erfahrungen einbringen können, während sie von fachdidaktischen Expert*innen unterstützt werden. Diese kooperative Gestaltung von Fortbildungen trägt dazu bei, die Qualität der Lehrkräftefortbildung zu erhöhen und die Kontinuität im Mathematikunterricht zu sichern.

Resümee

Die Beiträge des fünften Abschnitts verdeutlichen die zentrale Rolle von Videografie als Instrument zur Professionalisierung in der Lehrkräftebildung. Durch die systematische Reflexion eigener und fremder Unterrichtspraxis ermöglicht Videografie eine tiefere Auseinandersetzung mit den komplexen Anforderungen des Lehrberufs. Die vorgestellten Projekte zeigen, dass die Integration von Videografie in die Lehrkräftebildung sowohl die Qualität der Ausbildung verbessern als auch die Verbindung zwischen Theorie und Praxis stärken kann. Gleichzeitig wird die Bedeutung von Kooperationen zwischen Universitäten, Schulen und ZfsL betont, um eine kohärente und praxisnahe Lehrkräftebildung zu gewährleisten.

1.1.6 Konzepte und Maßnahmen der Talentförderung

Der abschließende Abschnitt widmet sich in drei Beiträgen fokussiert der Entwicklung der Potenziale junger Menschen in der Region.

38. Systematische Förderung junger Talente im Ruhrgebiet. Hilke Birnstiel, Angelika Dorawa und Alexander Kloos beschreiben die Entstehung und Entwicklung des TalentKolleg Ruhr der Westfälischen Hochschule. Angesichts der zunehmenden Differenzierung der individuellen und fachlichen Voraussetzungen junger Menschen an Übergängen im Bildungssystem und den herkunftsbedingten Chancenunterschieden, insbesondere beim Hochschulzugang, zielt das TalentKolleg darauf ab, talentierte Bildungsaufsteiger*innen aus sozial benachteiligten Quartieren zu unterstützen. Die Rückmeldungen der beteiligten Kooperationsschulen zeigen eine hohe Akzeptanz des Qualifizierungsansatzes. Die weit über den Erwartungen liegenden Teilnehmendenzahlen verdeutlichen den hohen Bedarf an solchen außerschulischen Förderangeboten, der durch die Corona-Pandemie zusätzlich gestiegen ist. Das TalentKolleg Ruhr wird als Beispiel für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Kommune, Hochschule, Schule und Land bei der Entwicklung von Bildungsinnovationen beschrieben.

39. Talentscouting zur Förderung motivierter und leistungsstarker junger Menschen in deprivierten Lagen. Der Beitrag von Magdalena Bienek und Marcus Kottmann beleuchtet das NRW-Talentscouting, ein Programm zur Förderung an Schulen in Nordrhein-Westfalen, das Schüler*innen dabei unterstützt, ihre Ziele, Wünsche und Neigungen zu konkretisieren und langfristig zu verwirklichen, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund. Die wissenschaftlichen

Befunde bestätigen eine ungleichheitsreduzierende Wirkung des Talentscoutings, das mittlerweile auch in anderen Bundesländern und sogar international adaptiert wurde. Die nachhaltige Verankerung des Ansatzes in den Schulen und die Unterstützung durch Lehrkräfte sind entscheidend für den Erfolg dieses Programms.

40. Stärkung des Stipendienwesens im Ruhrgebiet. Am Schluss des Bandes steht das Projekt „StipendienKultur Ruhr", das Marcus Kottmann und Lena Kreppel vorstellen. Das Vorhaben zielte darauf ab, eine breitere Beteiligung der Schullandschaft an Stipendienprogrammen zu fördern. Die erhöhte Beteiligung von Schulen am Stipendienwesen, insbesondere von Berufskollegs und Gesamtschulen, ist ein wesentlicher Erfolg des Projekts. Die hohe Nachfrage nach den Fortbildungs- und Informationsangeboten für Lehrkräfte zeigt den Bedarf und das Interesse an einer nachhaltigen Verankerung des Themas in den Schulen. Aufgrund der positiven Erfahrungen und der hohen Wirksamkeit wurden die Angebote nachhaltig im NRW-Zentrum für Talentförderung verankert und auf andere Regionen ausgeweitet.

Resümee

Die in Abschnitt sechs beschriebenen Projekte und die darin gewonnenen Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung von Kooperationen zwischen Schulen, Hochschulen und kommunalen Institutionen, um Bildungsungleichheiten zu überwinden und Talentförderung nachhaltig zu gestalten. Die Initiativen im Ruhrgebiet verdeutlichen, dass durch gezielte Unterstützung und institutionelle Zusammenarbeit Bildungsaufsteiger*innen wirksam gefördert und ihre Potenziale entfaltet werden können. Solche Programme bieten nicht nur individuelle Vorteile für die Jugendlichen, sondern tragen auch zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen bei, wie dem Fachkräftemangel und sozialen Disparitäten.

2. Im Überblick: Bedeutung des Sozialraums und der Theorie-Praxis-Kooperation

Die Autor*innen von insgesamt 38 Beiträgen haben ihre Vorhaben in einer Vier-Felder-Matrix verortet (die Beiträge 1 und 6 haben einleitenden Charakter). Die Matrix bietet ein Kontinuum,

- *auf der X-Achse* vom Transfer evidenzbasierter Konzepte, die in der Praxis implementiert und durch Wissenschaft (Vermittlung von Expertise) gesteuert werden (im Sinne einer eher einseitigen Verhältnisbestimmung), über Ansätze, die in der Praxis situiert sind, mit einer Steuerung durch Praxisakteure (etwa in Bottom-up-Entwicklungsprozessen), an denen Wissenschaft teilhaben kann bzw. die Entwicklung von Praxis

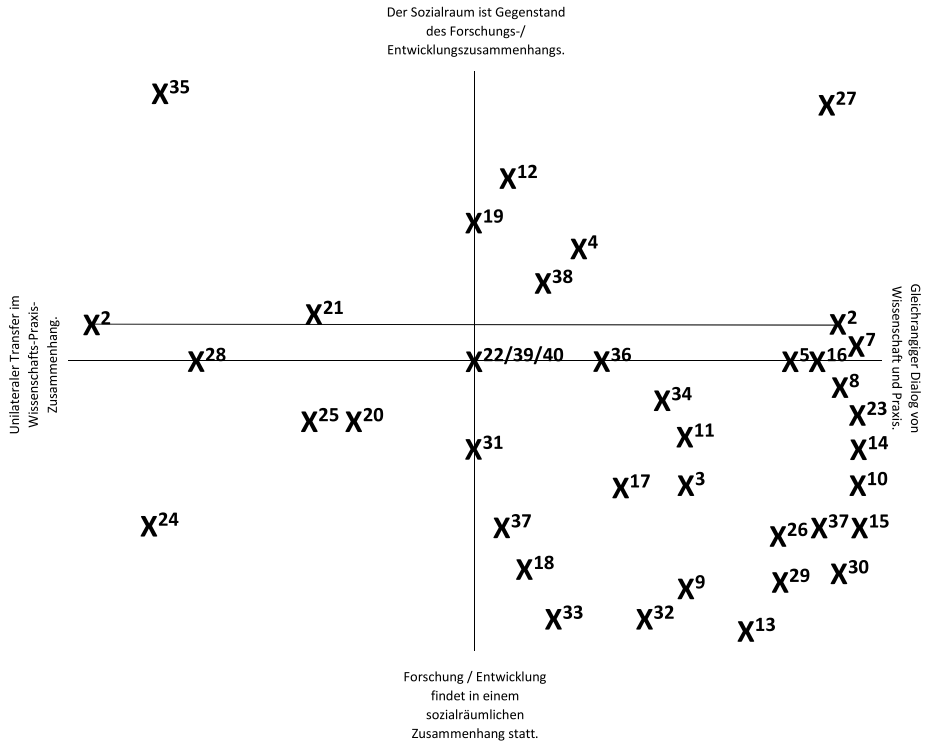


Abbildung 1: Verortung der Beiträge 2 bis 40 in einer Vier-Felder-Matrix zur Bedeutung des Sozialraums und der Theorie-Praxis-Kooperation[2]

beforscht (etwa im Kontext von Praxis- und Aktionsforschung, Design-Based-Research-Ansätzen …) bis hin zu ko-konstruktiven Ansätzen, bei denen Projektschritte und -erkenntnisse gleichrangig und dialogisch zwischen Wissenschaft und Praxis verhandelt werden;

– und *auf der Y-Achse* von der Tatsache, dass Forschung in einem sozialräumlichen Kontext stattfindet (etwa angesichts der Umgebung einer Bildungseinrichtung bzw. im Hinblick auf die Zusammensetzung von Lerngruppen, die sich dadurch ergibt), über Projekte, die bewusst in einem bestimmten Bildungskontext angesiedelt bzw. dafür konzipiert sind, bis hin zu Vorhaben, in denen der Sozialraum selbst zum Gegenstand wird und in Forschung und Entwicklung bearbeitet wird.

Zusammenfassend zeigt die Verteilung der Beiträge, dass ein Großteil der Arbeiten Forschung und Entwicklung in einem sozialräumlichen Kontext verortet und dabei einen eher gleichwertigen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis

2 Die Beiträge 1 und 6 haben einleitenden Charakter und sind hier nicht aufgeführt; Beitrag 2 thematisiert die Wissenschafts-Praxis-Kooperation selbst. Die Daten verweisen auf ein Spektrum zwischen unilateralen Transferformaten und gleichrangigem Dialog.

betont. Diese dialogischen und kontextbezogenen Ansätze sind stärker vertreten als eher unilaterale Wissensflüsse.

Die Beiträge bieten insgesamt ein facettenreiches Bild der Bildungslandschaft in der Metropole Ruhr und zeigen auf, wie durch die enge Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis innovative Bildungsansätze entwickelt und umgesetzt werden können. Durch die Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten und Herausforderungen konnten Bildungsangebote entwickelt werden, die den unterschiedlichen sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontexten der Schüler*innen gerecht(er) werden. Der Mehrwert der Kooperation liegt nicht nur in der Entwicklung neuer Ansätze, sondern teils auch in der nachhaltigen Verankerung dieser Ansätze im Bildungssystem der Region (etwa bezogen auf das TalentKolleg Ruhr). Die im Buch dargestellten Projekte und Kooperationen bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für künftige Bildungsinitiativen. Der Fokus auf die Bedürfnisse und Potenziale der Schüler*innen in sozial benachteiligten Quartieren bleibt dabei von zentraler Bedeutung, um die Chancengerechtigkeit langfristig zu sichern und die soziale Kohäsion in der Region zu stärken. Ausdruck dessen ist nicht zuletzt das kürzlich gestartete Startchancen-Programm von Bund und Ländern. Die Universitätsallianz Ruhr ist mit allen drei Standorten und vielen der an diesem Band beteiligten Wissenschaftler*innen an der wissenschaftlichen Begleitung des Programms beteiligt, sowohl im Bereich der multiprofessionellen Schulentwicklung im Sozialraum (in der Leitung angebunden an das Interdisziplinäre Zentrum für Bildungsforschung (IZfB) an der Universität Duisburg-Essen), als auch bezogen auf (fachbezogene) Unterrichtsentwicklung.

An den Standorten der Universitätsallianz sowie in ihrer Kooperation wurde es möglich, umfassende und multi- bzw. interdisziplinäre Forschungs- und Bildungsprojekte zu initiieren und zu koordinieren, die über die Kapazitäten einzelner Institutionen hinausgehen. Durch ihre etablierten Netzwerke in der Region können die Universitäten nicht nur untereinander, sondern auch mit lokalen Schulen, Kommunen und anderen Bildungsakteuren effektiv kooperieren. Diese Vernetzung ermöglichte es, praxisnahe Forschungsfragen zu adressieren. Durch die enge Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis, Schulen und Hochschulen, lokalen und regionalen Akteuren entstehen Konzepte, die genau dort ansetzen, wo die Herausforderungen am größten sind: in sozial benachteiligten Räumen, bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund und in der digitalen Transformation des Schulalltags sowie einer darauf bezogenen Lehrkräfteprofessionalisierung. Das Beispiel der Metropole Ruhr zeigt, dass gezielte Unterstützung und individuelle Förderung Potenziale freisetzen können, die ansonsten für die persönliche Entfaltung sowie gesellschaftliche Entwicklungen ungenutzt blieben.

3. Danksagungen

Allen Autor*innen danken wir sehr herzlich. Sie haben mit ihrem Engagement und ihrer Expertise aus Wissenschaft und Praxis diesen Sammelband inhaltlich möglich gemacht. Ihr Einsatz in der Forschung, in den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung und in den praxisorientierten Unterstützungssystemen, den Pädagogischen Landesinstituten, hat maßgeblich dazu beigetragen, dass die vorgestellten Projekte in der Metropole Ruhr erfolgreich umgesetzt und in diesem Band reflektiert werden konnten. Besonders hervorzuheben ist der gemeinsame Fokus auf die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis sowie die Berücksichtigung des sozialen Raums, der in den Beiträgen vielfältig thematisiert wurde.

In diesem Zuge danken wir auch allen Autor*innen, die sich zusätzlich zu ihrer Autorenschaft für ein Gutachten im Rahmen des Peer-Reviews bereiterklärt haben. Alle Beiträge wurden von ausgewählten Autor*innen sowie den Herausgeber*innen begutachtet, um die Passung zu den Zielen des Sammelbandes, aber auch die allgemeine Verständlichkeit der Beiträge sicherzustellen. Im Ergebnis hat das Peer-Review-Verfahren die Beiträge des Sammelbandes noch besser gemacht.

Unser besonderer Dank gilt unserer Kollegin Helene Kruse, Geschäftsführerin des IZfB, die mit ihrer hervorragenden administrativen, organisatorischen und kommunikativen Unterstützung in Verbindung mit ihrer Kenntnis des Forschungs- und Entwicklungsfeldes die Entstehung dieses Bandes maßgeblich gefördert und die Fäden im Hintergrund zusammengehalten hat. Das IZfB hat als fakultätsübergreifende zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Duisburg-Essen insgesamt einen wichtigen Rahmen für die Idee zu diesem Band gegeben – als Ort der disziplin- und statusgruppenübergreifenden Diskussion über gemeinsame Fragestellungen und der Anbahnung bzw. Vertiefung von Kooperationen.

Das Lektorat für diesen Band hat Sylvia Birgit Schütze übernommen, der wir für ihre große Unterstützung und Expertise außerordentlich danken!

Herzlichen Dank auch an Artur Lackmann und Jannis Müser, die als studentische Mitarbeiter die Entstehung dieses Bandes tatkräftig unterstützt haben.

Ohne das Engagement und die Zusammenarbeit all dieser Beteiligten wäre dieser Band nicht möglich gewesen. Vielen Dank für Ihre und Eure wertvolle Arbeit und Unterstützung!

Wir wünschen eine anregende Lektüre.

Isabell van Ackeren-Mindl, Kerstin Göbel und Mathias Ropohl
Essen, im Januar 2025

Zusammenarbeit von Praxis und Forschung

Welche Erwartungen haben Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten in der Metropolregion Ruhr an bildungswissenschaftliche Kooperationen?

Susanne Farwick, Franziska Sophie Proskawetz & Christine Becks

1. Einleitung

Schulen werden in Deutschland in zahlreichen Projektzusammenhängen durch Wissenschaftler*innen begleitet. Der Erfolg dieser Projekte hängt maßgeblich von der Qualität des Zusammenwirkens zwischen Bildungspraktiker*innen und Bildungswissenschaftler*innen ab. Die Herausforderungen, die sich im Zuge dieses Zusammenwirkens ergeben, spiegeln sich in Erfahrungsberichten abgeschlossener Projekte und sind nahezu deckungsgleich: Unterschiedliche Denkmuster, bedingt durch unterschiedliche (zeitliche) Strukturen, Systemlogiken, Bedarfe und Interessen, erschweren oft die Kommunikation zwischen Wissenschaft und Schulpraxis (z. B. Kerres et al., 2022; López Turley & Stevens, 2015; Weddle, 2023). Parallel dazu finden sich in der Literatur zahlreiche Gelingensbedingungen, die eine Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schulpraxis positiv beeinflussen sollen: Dazu zählen die Kommunikation ‚auf Augenhöhe', die Reflexion differenter Handlungslogiken, das Herstellen von Praxisnähe sowie von Win-Win-Situationen (z. B. Bietz et al., 2020; Fixsen et al., 2015; Kerres et al., 2022; López Turley & Stevens, 2015; Manitius & Bremm, 2021).

Der Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS" begleitet von 2021 bis 2025 bundesweit 200 Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage in den Bereichen „Schulentwicklung & Führung", „Unterrichtsentwicklung", „Professionalisierung" und „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung"; davon liegen knapp 20 in der Metropole Ruhr. Schulische Akteur*innen dieser Schulen werden durch Fortbildungsangebote, Beratungsformate und Netzwerke sowie weitere Maßnahmen bei ihren täglichen Aufgaben unterstützt. Dabei wird die Entwicklung der Schulen wissenschaftlich begleitet und dokumentiert und die Zusammenarbeit mit den Schulen möglichst kokonstruktiv gestaltet (BMBF & KMK, 2019; Klein et al., 2024; vgl. auch Neuber et al. in diesem Band).

Um potenziellen Herausforderungen frühzeitig zu begegnen, sind Schulleitungen im Rahmen einer Ausgangserhebung zu Projektbeginn u. a. zu ihren Erwartungen zur Zusammenarbeit und Kooperation mit Wissenschaft befragt worden. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Perspektive hierauf von Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen und insbesondere aus der Metropole

Ruhr, indem er Wünsche, Erwartungen und Gelingensbedingungen aus schulischer Sicht vor dem Hintergrund vorliegender Befunde zur Zusammenarbeit von Schule und Wissenschaft diskutiert.[1] Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zum Verständnis der beiden Systemlogiken und deren Erwartungen und damit zur Weiterentwicklung zukünftiger Wissenschafts-Praxis-Kooperationen.

2. Methodisches Vorgehen

Grundlage des Beitrags sind 38 leitfadenbasierte Interviews mit Schulleitungen aus Nordrhein-Westfalen, deren Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen situiert sind. 36 Interviews wurden im Kontext von SchuMaS zwischen Oktober und Dezember 2021 geführt[2], eines im Sommer 2023.[3] Ein Interview ist 2023 ohne konkreten Projektzusammenhang entstanden. In der Auswertung sind die unterschiedlichen Erhebungskontexte berücksichtigt worden.

Die Auswertung der Interviews folgte einer kategorienbildenden Inhaltsanalyse mit induktiven und deduktiven Anteilen, orientiert an Kuckartz und Rädiker (2022). So wurden zunächst induktiv Erwartungen der Schulleitungen an die Zusammenarbeit herausgearbeitet und den hieraus gebildeten Kategorien folgend die Interviews kodiert. In einem zweiten Schritt wurde das Material dahingehend überprüft, inwiefern Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit von den Interviewpartner*innen benannt werden und diese sich den übergreifend immer wieder benannten Dimensionen zuordnen lassen (vgl. Abschnitt 1).

3. Erwartungen an die Zusammenarbeit

Auf Basis der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews lassen sich insgesamt sechs Erwartungskategorien beschreiben, die unterschiedlich häufig genannt werden: der *Erhalt von Impulsen aus der Wissenschaft in die Praxis*, eine *Gabe von Impulsen aus der Praxis in die Wissenschaft*, eine *gemeinschaftliche*

1 Bundeslandübergreifend wurden Erwartungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaft ebenfalls ausgewertet und vor dem Hintergrund des Konzepts der Grenzarbeit ausgewertet (Ringler et al., im Erscheinen). Eine zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse beider Untersuchungen ist derzeit in Planung.

2 Die Interviews wurden von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Forschungsverbunds „Schule macht stark – SchuMaS“ geführt und dienten der Erhebung der Ausgangslagen der am Programm teilnehmenden Schulen. Interviewt wurden in der Regel der*die Schulleiter*in; teilweise waren auch noch weitere Interviewpartner*innen einbezogen (Konrektor*innen, Lehrkräfte etc.).

3 Dieses Interview wurde im Kontext der Teilnahme der Schule an einem SchuMaS-Angebot im Bereich Schulentwicklung und Führung geführt. Es umfasste neben Fragen zu diesem SchuMaS-Angebot auch allgemeine Fragen, u. a. zum Thema Zusammenarbeit mit Wissenschaft.

Bearbeitung von Praxisproblemen, eine *Prozessbegleitung durch Wissenschaft*, *Ermutigung und Motivation* sowie eine *Verstärkung politischer Anliegen*. Für manche Befragte sind auch mehrere Kategorien relevant. Im Folgenden werden diese Kategorien beschrieben, bevor daran anknüpfend auf Gelingensbedingungen eingegangen wird, die ebenfalls benannt wurden.

Fast alle interviewten Schulleitungen erwarten von der Zusammenarbeit mit Wissenschaft Impulse, die ihr vorhandenes Wissen erweitern und eine Reflexion des bisherigen Handelns initiieren. Erwünscht sind von den Schulleitungen dabei insbesondere neue bzw. bislang unbekannte wissenschaftsbasierte Erkenntnisse, aber auch konkrete Hinweise auf die Gestaltung des pädagogischen Praxishandelns:

> Na ja, ich find's halt auch grundsätzlich immer gut, wenn neuer Input so kommt. […] nochmal aus'm anderen Blickwinkel oder neueste Ergebnisse zu hören oder auch Tipps zu bekommen, das, ja, befruchtet immer. Man ist ja doch so im// schwimmt so in der eigenen Suppe, sag ich jetzt mal. (Ausgangserhebung_9892_188)
>
> Vom fachlichen Bereich her noch mehr so, ne? So n Hintergrundwissen, was vielleicht über die Jahre verloren gegangen ist oder wir so noch nicht hatten (Ausgangserhebung_8837_557).

Die meisten Schulleitungen bleiben in ihrem Wunsch nach Impulsen abstrakt; teilweise werden auch konkrete Bereiche genannt, in denen wissenschaftsbasierte Erkenntnisse als besonders hilfreich für die eigene Praxis eingeschätzt werden, z. B. hinsichtlich der Nutzung bestimmter Lehrwerke, des Ausbaus von Diagnostik-Verfahren oder für eine systematischere Schulentwicklungsplanung.

Nur in wenigen Einzelfällen wird darüber hinaus eine Impulsgebung aus der Praxis in Richtung Wissenschaft explizit gewünscht. Verbunden ist dies zum einen mit dem Gedanken, eine (erwartete) Distanz zwischen Praxis und Wissenschaft zu überwinden, zum anderen aber auch mit dem Ziel, Fragestellungen aus der Praxis in die Wissenschaft zu tragen, damit diese dort vertiefend bearbeitet werden können:

> […] dass wirklich KollegInnen[4] […] Impulse [in Richtung Wissenschaft] losschicken können. So, und die Wissenschaft sagt: Okay, den Impuls greifen wir mal auf, den haben wir schnell abgearbeitet. Boah, nee, da müssen wir uns mal ein bisschen mehr Gedanken machen, müssen wir strukturierter herangehen. Das dauert ein bisschen. (Ausgangserhebung_3205_148)

Das Zitat macht den Wunsch deutlich, dass Fragestellungen aus der Praxis in der Wissenschaft aufgegriffen und je nach der spezifischen Anforderung zügig bearbeitet oder auch strukturierter und längerfristig analysiert werden.

---

4 Die hier gewählte Form des Genderns entspricht den Transkriptionsregeln für die Interviews in der SchuMaS-Ausgangserhebung.

Darüber hinaus benennen einzelne Schulleitungen auch die Erwartung, durch eine gemeinschaftliche Bearbeitung pädagogischer Fragestellungen neues Wissen bzw. Innovationen zu erzeugen:

> Aber dieses Wissen, wie wird denn eigentlich etwas heute gesehen, was in meiner Studienzeit vielleicht noch anders gewesen ist. Das ist zu wenig verknüpft und vernetzt mit Schule. Und auf der anderen Seite ist natürlich für die Wissenschaft sicherlich sinnvoll, die Rückmeldung aus der Praxis zu bekommen. Deswegen fand ich gerade dieses Projekt mit der Uni Ort C damals, auch so gut. Mir hat das sehr viel gebracht und gutgetan. Ist auch ein wertschätzender Umgang miteinander gewesen (I: Ja) und, also so würde ich es mir eigentlich wünschen, dass wirklich dieses gegenseitige Befruchten einen großen Raum findet. (Ausgangserhebung_7263_96)

Diese Perspektive entspricht einem ko-konstruktiven Kooperationsverständnis und wird auch in SchuMaS zugrunde gelegt (s. ausführlich Klein et al., 2024). Ko-Konstruktion wird dabei als besonders intensive, über Arbeitsteilung und Kooperation hinausgehende Zusammenarbeit mit dem Ziel einer gemeinschaftlichen Entwicklung neuer Ansätze verstanden (Gräsel et al., 2006). In der hier zitierten Passage berichtet die Interviewperson von einem derart ausgerichteten längerfristigen Kooperationsprojekt mit einer Universität, das im Material noch ausführlicher beschrieben wird. Auf der Basis dieser (positiven) Erfahrung wird eine ebenfalls ko-konstruktive Ausrichtung auf für die Zusammenarbeit in SchuMaS gewünscht.

Eine weitere im SchuMaS-Projektzusammenhang von einem Drittel der interviewten Schulleitungen geäußerte Erwartung ist eine Begleitung von Schulen durch Wissenschaft im Entwicklungsprozess. Bezogen auf den gewünschten Umfang und konkrete Elemente einer solchen Prozessbegleitung äußern sich die Schulleitungen unterschiedlich. Zumeist wird auf das Potenzial von Datenerhebungen und -rückmeldungen verwiesen, mittels derer Entwicklungsprozesse besser gesteuert werden können:

> Gut, also Sie machen ja eine relativ ausführliche Datenerhebung, haben Sie ja jetzt getan. Und in zweieinhalb Jahren nochmal. Das gibt mir dann natürlich da nochmal einen guten Blick auf die mittel- und langfristige Entwicklung in meinem Kollegium, die ich schon so nicht hätte. (Ausgangserhebung_1279_161)

Ebenfalls mit dieser Erwartung in Zusammenhang steht das Ziel, durch die wissenschaftliche Begleitung Ermutigung und Motivation zu erhalten und diese an das Kollegium weiterzugeben. Auffällig ist, dass dies jeweils in Zusammenhang steht mit positiven früheren Erfahrungen mit der Zusammenarbeit mit Wissenschaft:

> […] also wenn man so von außen sieht, was so n System zu leisten hat und die einzelnen Leute, dann, ja, tut das einfach gut, wenn von außen auch durchaus viel Positives auch schon gespiegelt wird, was man selbst in dem Alltagstrott und in der Alltagsbelastung vielleicht gar nicht mehr so sieht, ne? Und das ist

> für mich neben dem fachlichen Input einfach ne gute Sache. (Ausgangserhebung_2004_294)

Eine vereinzelt benannte Erwartung ist schließlich, politische Anliegen der eigenen Schule und Anliegen von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage durch die Zusammenarbeit mit Wissenschaft zu verstärken. Die Zusammenarbeit dient hier einem eher legitimatorischen, nach außen gerichteten Zweck:

> P: […] Ich hoffe ja immer noch das mit der Sporthalle. Dass der Gemeinde mal irgendjemand sagt, dass Sport für die Kinder ganz wichtig ist. Das wäre toll. Wenn das irgendwie so n Professor mir dafür// (LACHEN)
>
> I: Wenn Ihnen das mal einer bestätigt.
>
> P: Nur für unsere Schule schreiben könnte. Ja. Die Schule A braucht dringend und unbedingt. Und so geht's gar nicht. (Ausgangserhebung_ 8789_180–182)

Insgesamt zeigt sich, dass sich die unterschiedlichen Erwartungen seitens der Schulleitungen überwiegend auf für eigene Schulentwicklungsprozesse relevante Impulse und Hilfestellungen beziehen. Wie eine solche Praxisrelevanz hergestellt werden kann und welche weiteren Gelingensbedingungen benannt werden, wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

4. Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit

Die Befragten benennen – insbesondere aus bisherigen Kooperationserfahrungen heraus – Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft. Aus den Interviews konnten drei Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden: *Praxisorientierung*, *Partnerschaftliches Verständnis* und *Offenheit für Neues/Innovationsbereitschaft.*

Praxisorientierung wird als Voraussetzung für eine produktive Zusammenarbeit verstanden und mit einer zu stark im Vordergrund stehenden theoretischen Befassung mit Praxisproblemen kontrastiert:

> Natürlich muss n gewisser theoretischer Input sein. Aber, ja, das Ausschweifende sollte nicht im Vordergrund stehen. (I: Ja) Denn wir sind einfach keine universitären (P2: Nee) (LACHT) Menschen mehr. […] Aber man muss immer wieder sehen, wir sind Praktiker. Und deswegen muss der Fokus auch auf Praxisorientiertheit liegen, auf Umsetzbarkeit im Alltag. Und das zwar nicht über zig Ecken hinweg, sondern möglichst schnell und praktikabel. (Ausgangserhebung_9862_418)

Der theoretische Input ist der interviewten Schulleitung zwar wichtig, sollte aber nicht im Vordergrund stehen. Der Fokus liegt vielmehr auf der Praxisorientierung und der Umsetzbarkeit im Schulalltag ohne unnötige zeitintensive Umwege gehen zu müssen.

Der Auszug aus einem anderen Interview ist expliziter:

> Ähm, es provoziert mich. Also mich ärgert das, dass bei uns im Lehrstuhl lauter […] sitzen, die noch niemals mit ihrem Hintern in der Schule waren. Und dass die Forschung unfassbar an der Praxis vorbeigeht und dass man sich da auch nicht wundern muss, dass der Rücklauf der Studien einfach schwach ist. Ich finde das unfassbar anmaßend, was viele Leute in Universitäten sagen. Ich finde es ganz gut, wenn sie mal den Job machen würden, den Lehrkräfte machen und finde diese, diese überhebliche Elfenbeinmentalität unmöglich. Und deswegen wäre das für mich keine Option da zu bleiben, weil mir das auch überhaupt nicht praktisch genug ist. (Extern_1)

Die interviewte Person ist ehemaliges Schulleitungsmitglied und vorübergehend an die Universität abgeordnet. Sie sieht die Forschung nicht ausreichend auf die Bedürfnisse der Praxis ausgerichtet und plädiert dafür, dass Universitätsmitglieder, die in Schule forschen, selbst einmal den Beruf der Lehrkraft ausgeübt haben sollten, um eine realistischere Perspektive von Schule zu gewinnen.

Eine weitere Voraussetzung für eine produktive Zusammenarbeit, die in den Interviews sichtbar wird, ist ein partnerschaftliches Verständnis der Zusammenarbeit, also eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zwischen Praxis und Wissenschaft.

> Ja, also n Partner auf Augenhöhe, der eigentlich meine oder unsere Schulentwicklungsbestrebungen begleitet und vielleicht auch mal, ja, als Gesprächspartner oder als Partner an unserer Seite korrigiert, steuert mit. (Ausgangserhebung_9599_128)

Die Interviewperson wünscht sich eine Partnerschaft auf Augenhöhe, in der Schulentwicklungsbestreben gezielt unterstützt werden. Vertreter*innen der Wissenschaft sollten als Gesprächspartner*innen fungieren, aber auch einen aktiven Part einnehmen, korrigieren und mitsteuern. Gleichzeitig wird betont, dass es sich bei der Unterstützung um eine gleichberechtigte partnerschaftliche Zusammenarbeit handeln sollte, bei der beide Seiten voneinander lernen können.

> Und ich glaube, wenn man wirklich mal in Schulen geht und sich persönliche Termine geben lässt oder Schulleitung einfach mal einlädt und auch mal Kaffee kocht und auch mal das Team vorstellt und sich die mal erzählen lässt und was ist denn da los? Und dann mal hört und dann mal guckt, was ist denn dran? Was ich auch mal selber ein bisschen in seiner Wichtigkeit zurücknimmt, […] wenn man sich näher, wenn man einfach nahbarer wird, ja dann ist es nicht, dann wird es nicht so ein Hexenwerk. (Extern_1)

Die Interviewperson plädiert dafür, sich um persönliche Kontakte zu bemühen, sich Zeit für Gespräche zu nehmen und das Kollegium der jeweiligen Schule kennenzulernen, um die Realität vor Ort zu verstehen und sich so nahbarer zu

machen. Um eine wirkungsvollere Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu ermöglichen, sollte die Wissenschaft auf die Bedürfnisse der Schulen eingehen.

Sowohl auf Seiten der Praxis als auch der Wissenschaft wird die Bereitschaft, sich auf neue Impulse/Erkenntnisse einzulassen, als eine weitere Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit beschrieben.

> Es ist schwierig an Akademiker Forschung heranzubringen, wenn die akademische Laufbahn schon ein bisschen fortgeschritten ist, weil der Akademiker ja dazu neigt zu sagen, kenne ich, habe ich alles schon gemacht. So. (Ausgangserhebung_7719_211)

Die Interviewperson weist darauf hin, dass es schwierig ist, Akademiker*innen (gemeint sind hier wahrscheinlich die Lehrkräfte der Schule) für neue Forschungsergebnisse und damit verbundene neue Ideen zu begeistern. Diese werden von dieser Gruppe eher als bekannt abgetan und führen möglicherweise eher zu einer gewissen Zurückhaltung gegenüber neuen Ideen und Ansätzen.

> Also, es ist so, dass ich nicht für eine Forschung bin, die sozusagen wirklich so gebrauchsorientiert irgendwie wäre, so, also ich mache nur noch das, was man in der Praxis unmittelbar umsetzen kann. Ich finde, es muss da mehr geben, sonst kommen wir gar nicht auf neue Ideen. Sonst sind wir ja nur im eigenen Saft. (Werkstatt_1)

Die Schulleitung spricht sich hier gegen eine rein gebrauchsorientierte Forschung aus, die ausschließlich darauf abzielt, Dinge unmittelbar in die Praxis umzusetzen. Stattdessen sollte ausreichend Raum für Ideen gegeben sein, die nicht unmittelbar anwendbar sind, um so Innovationen und neue Ansätze zu fördern. Denn eine zu starke Fokussierung auf sofortige Anwendbarkeit könnte laut der Interviewperson dazu führen, dass man in bereits bekannten Mustern verharrt und keine neuen kreativen Ideen entwickelt.

Insgesamt betonen die Befragten die Notwendigkeit einer Praxisorientierung, ohne jedoch den theoretischen Input gänzlich zu vernachlässigen. Das Streben nach einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf Augenhöhe wird als essenziell angesehen, wobei die Wissenschaft als unterstützender und korrigierender Partner in Schulentwicklungsbestrebungen fungieren sollte. Zudem wird die Bedeutung persönlicher Kontakte, Verständnis für die jeweilige Realität vor Ort und die Bereitschaft, sich auch seitens der Praxis auf neue Impulse einzulassen, betont.

5. Diskussion

Die folgende Diskussion führt die vorgelegten Ergebnisse zu Erwartungen und Gelingensbedingungen in zwei zentrale Desiderate zusammen, sowohl mit Blick auf die zukünftige Forschung zu Erwartungen an Forschungsprojekte zwischen Schulpraktiker*innen und Wissenschaftler*innen als auch für die Anlage und

Gestaltung solcher ko-konstruktiven, partnerschaftlich angelegten Forschungsprojekte: Zentral erscheint erstens, die enthaltenen Widersprüchlichkeiten der gegenseitigen Erwartungen zu kennen, um mit ihnen absichtsvoll und für alle Beteiligten sichtbar, erlebbar und in Abstimmung miteinander ko-konstruktiv umgehen zu können. In dieser Weise werden Widersprüche in den gegenseitigen Erwartungen zwischen Schulpraktiker*innen und Wissenschaftler*innen ressourcenorientiert aufgegriffen und aktiv zum gemeinsamen Gegenstand des Anfangs von Projekten gemacht mit der Absicht, die Widersprüche zu benennen und gemeinsam innerhalb des gemeinsamen Projektes zu bearbeiten. Zweitens und aus dem vorangegangenen Argument folgend sind die unterschiedlichen Expertisen der Praxis und der Wissenschaft einander im Wert gleich und daher gleichermaßen grundlegend für den gemeinsamen Erkenntnisgewinn. Diese Grundhaltung scheint Voraussetzung zu sein, um von Anfang an inhaltlich und nicht nur mit Blick auf Abläufe partnerschaftlich vorzugehen.

Auf den ersten Blick scheinen der Wunsch nach konkreten, für die eigene Praxis relevanten Ratschlägen der Schulpraktiker*innen einerseits und die Erwartung eines ko-konstruktiven Arbeitsbündnisses auf Augenhöhe andererseits schwer vereinbar zu sein. Der implizierte Wissensunterschied der Beteiligten, so die weitläufige Annahme, könne ein Wissensgefälle herstellen, welches eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe kaum mehr zulässt. Um dieser Dynamik von Beginn an aktiv entgegenzuwirken und sie damit außer Kraft zu setzen, ist es notwendig, dass in einem dafür vorgesehenen Prozessschritt direkt zu Beginn des Projektes gemeinsam an der Frage gearbeitet wird, wie Erfahrungs-, Handlungs- und wissenschaftliches Wissen zum Einsatz kommen und gleichsam gewonnen werden (z. B. McGeown, 2023; Weddle, 2023). Fehlt dieser gegenseitige Erkenntnisgewinn von Beginn als Grundlage der Zusammenarbeit, so sind die Augenhöhe und die partnerschaftliche, ko-konstruktive Arbeitsweise, und damit die Projektgrundlage, gefährdet. Alle am Projekt Beteiligten gewinnen davon, sich die jeweils eigenen Erwartungen und die Erwartungen der anderen Projektmitglieder aktiv und mit Blick auf die Inhalte bewusst zu machen, sie mit Blick auf die Projektziele zu reflektieren, denn Erwartungen sind handlungsleitend: Personen verhalten sich entsprechend ihren Vorerfahrungen und Vorannahmen, handeln auf Grundlage ihrer Erfahrungen mit anderen, aus denen sich Einschätzungen anderer speisen. Diese Erwartungen zu kennen, ist zentral – nicht unbedingt, um sie zu erfüllen, sondern um mit ihnen für alle sichtbar, erlebbar und in wertschätzender Abstimmung transparent umzugehen.

Dazu findet Projektarbeit mit Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten unter erheblich verdichtetem Handlungsdruck in den Schulen statt, der sich etwa im SchuMaS-Projektkontext sowohl in Einzelgesprächen als auch Formaten wie Netzwerktreffen o. ä. immer wieder manifestiert. Auch im Interviewmaterial wird dieser Handlungsdruck in Verbindung mit einer großen Ungeduld sowie einer pragmatisch-effizienten Praxisorientierung sichtbar, die nach unmittelbaren Bezügen zu den jeweiligen konkreten Problemen der eigenen Schule sucht. Die multiplen Herausforderungen an Schulen in sozialräum-

lich benachteiligten Standorten sind deutlich belastender und können dazu führen, dass Schulleitungen und Kollegien im Sinne des Selbstschutzes und mit Blick auf ihre Arbeitsaufkommen Projekte der hier diskutierten Art zunächst als zusätzliche Belastung wahrnehmen und ihre Haltung dadurch distanziert und abwehrend präsentiert (vgl. auch Becks et al. in diesem Band). Auch hier zeigt sich Widersprüchlichkeit: Trotz generell positiver Erwartungen wird den Wissenschaftler*innen zugeschrieben, die Praxis gar nicht oder nur dann kennen zu können, wären sie selbst aus ebendieser Praxis. Aus der Lebenswelt von Schule und ihren Gegebenheiten ist diese Position gut nachvollziehbar; analytisch hat das Argument allerdings zwei logische Probleme: Erstens wird die Qualität der Arbeit von Professionsangehörigen nicht am Grad ihrer eigenen Betroffenheit gemessen, sondern an der Fähigkeit, mit dem Gegenstand reflektiert und situativ umzugehen, immer mit Blick auf die handelnden Personen (z. B. Paseka et al., 2011; Shulman, 2005). Betroffenheit ist in der Tat oft ein Ausschlussgrund für die Bearbeitung von Umständen, durch die man betroffen ist. Zweitens wird implizit erwartet, die Wissenschaft solle auf den eigenen Fall zutreffende wissenschaftliche Evidenz bereithalten, aber selbst Praxis sein. Der Widerspruch ist deutlich: Wäre Praxiswissen alleine hinreichend, könnten sich pädagogische Praktiker*innen jeweils selbst und einander helfen; Wissenschaft bietet Expertise an, die über praktisches Handlungs- und Erfahrungswissen hinausreicht. So wird klar, dass der Einwand vielmehr auf die unmittelbare Notwendigkeit verweist, die Bearbeitung von Schulentwicklungsphänomen eben zu gleichen Teilen pädagogisch-praktisch und wissenschaftlich zu fundieren. Solche Research-Practice-Partnerships sind methodologisch und damit in ihrem Aufbau in der dargestellten Weise neu zu denken (z. B. McGeown, 2023) und so anzulegen, dass sie das Potenzial der forschenden und erkenntnisgewinnenden Partnerschaft voll ausschöpfen.

Im SchuMaS-Projektkontext sind diese teilweise widersprüchlichen Erwartungen an unterschiedlichen Stellen aufgegriffen worden. So wurde etwa im Sinne der ko-konstruktiven Grundausrichtung des Programms im Rahmen von Qualifizierungsformaten die Praxisperspektive einbezogen (u. a. durch systematisiertes Feedback und eine gemeinschaftliche Weiterentwicklung von Materialien, Schwerpunktlegungen etwa in der Netzwerkarbeit etc.). Explizit thematisiert wurden wechselseitige Erwartungen, Potenziale und Grenzen der Zusammenarbeit von Praxis und Forschung zudem in übergreifenden Veranstaltungsformaten. Eine Beurteilung dieser Ansätze hinsichtlich der Produktivität der so entstandenen Formate der Zusammenarbeit ist nach Abschluss des Programms zu erwarten.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass beispielsweise im Vereinigten Königreich Fragen um die verstehende Neuorientierung von Wissenschaft auf Praxis, die bestehenden Widersprüche und die Frage des produktiven Umganges mit gegenseitigen Erwartungen im Kontext von partnerschaftlich angelegter, entwickelnder Zusammenarbeit bereits in das diskursive Zentrum sowohl der Wissenschaft als auch der pädagogischen Praxis vorgedrungen sind, da

Forschungsbudgets und Projektzuwendungen seit der Einführung des „Research Excellence Frameworks“ 2014 dem Kriterium der Praxiswirkung genügen müssen. Auch wenn ein solches Vorgehen grundlegende wissenschaftlich-disziplinäre Fragen aufruft und nachvollziehbar mit substanzieller Kritik bedacht wird (z. B. Deng, 2023), liegt zunehmend mehr Literatur zur Frage vor, wie sich zukünftige Forschung partnerschaftlich auf die Erfahrungs- und Wissensbestände von pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Forschung stützen lässt. Auch für die Metropole Ruhr mit ihrer Vielzahl von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen und gleichzeitig vielfältigen Kooperationsprojekten und -beziehungen zwischen Praxis und Wissenschaft kann diese Perspektive fruchtbar sein und die Gestaltung der Zusammenarbeit noch systematischer genutzt werden.

Förderhinweis / Acknowledgements

Das Programm „Schule macht stark – SchuMaS“ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Bietz, C., Asbrand, B., Weichsel, F., & Martens, M. (2020). Forschung und Schulentwicklung: Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. *WE_OS-JB – Jahrbuch der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg, 3*, 48–61. https://doi.org/10.4119/we_os-3338

BMBF & KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *„Schule macht stark“ – Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen.* KMK. https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/schule-macht-stark-gemeinsame-initiative-von-bund-und-laendern-zur-unterstuetzung-von-schulen-in-s.html

Deng, Z. (2023). Practice, Pedagogy and Education as a Discipline: Getting beyond Close-to-Practice Research. *British Educational Research Journal, 50*(2), 772–793. https://doi.org/10.1002/berj.3951

Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2015). Implementation Science. In J. Wright (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2. Aufl.) (S. 695–702). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.10548-3

Gräsel, C., Pröbstel, C., Freienberg, J., & Parchmann, I. (2006). Anregung zur Kooperation von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 310–329). Waxmann.

Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung,* (2), 1–20. https://doi.org/10.25656/01:25457

Klein, J.A., Michalla, J., van Ackeren-Mindl, I., & Haarmann-Handouche, U. (2024). Auf dem Weg zur ko-konstruktiven Zusammenarbeit in der Triade von Wissenschaft, schulischer Praxis und Bildungsverwaltung – Exemplarische Ansätze und Entwicklungspotentiale. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark: Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 67–82). Waxmann.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz.

López Turley, R.N., & Stevens, C. (2015). Lessons from a School District–University Research Partnership: The Houston Education Research Consortium. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 37*(1), 6–15. https://doi.org/10.3102/0162373715576074

Manitius, V., & Bremm, N. (2021). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 107–126). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:21383

McGeown, S. (2023). Research-Practice-Partnerships in Education: Why We Need a Methodological Shift in How We Do Research. *Psychology of Education Review, 47*(1), 6–14. https://doi.org/10.53841/bpsper.2023.47.1.6

Neuber, K., Büchter, S., Enssen, S., Farwick, S., Kara, B., Starke, J. (2025). Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis auf Augenhöhe? Perspektiven auf die gemeinsame Schulentwicklungsarbeit im Vorhaben „Schule macht stark". In: I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel, & M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis: gemeinsam im regionalen Kontext Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung entwickeln in der Metropole Ruhr* (S. 42–53). Waxmann.

Paseka, A., Schratz, M., & Schrittesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. In M. Schratz, A. Paseka & I. Schrittesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf* (S. 8–45). Fakultas.

Ringler, J., Baesch, M., Brill, S., & Marx, A. (im Erscheinen). Ko-Konstruktive Schulentwicklungsbegleitung in der Initiative „Schule Macht Stark – SchuMaS": Erwartungen von Schulleitungen an die Zusammenarbeit mit Wissenschaft reflektiert vor dem Konzept der Grenzarbeit. In T. Buchborn, M. Hallitzky, J. Hinzke, M. Martens & K. Spendrin (Hrsg.), *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung.*

Shulman, L.S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus, 134*(3), 52–59. https://doi.org/10.1162/0011526054622015

Weddle, H. (2023). Developing a Research–Practice Partnership with Policy Intermediaries: An Examination of Collaboration with State Education Agency leaders. *Educational Evaluation and Policy Analysis.* Online first. https://doi.org/10.3102/01623737231213082

Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis auf Augenhöhe?

Perspektiven auf die gemeinsame Schulentwicklungsarbeit in der Initiative „Schule macht stark“

Katharina Neuber, Sarah Büchter, Susanne Enssen, Susanne Farwick, Belgüzar Kara & Jana Starke

1. Einführung

Um Schulen beim Aufbau und bei der Entwicklung von Schulentwicklungskapazitäten zu unterstützen, bieten sich vielfältige Maßnahmen an. Neben Fortbildungs- und Trainingsangeboten in der Unterrichts-, Organisations- oder Personalentwicklung können Formate der externen Schulentwicklungsberatung (Dedering, 2017) von Nutzen sein. Im vorliegenden Beitrag wird eine Form der Schulentwicklungsberatung in den Blick genommen, welche die ko-konstruktive Zusammenarbeit von Schulpraxis, Wissenschaft und Bildungsadministration vorsieht und im Kontext der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ durch den gleichnamigen Forschungsverbund erfolgt. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Expertise der teilnehmenden Schulen ebenso wie auf der Berücksichtigung schulspezifischer und regionaler Gegebenheiten.

Der Beitrag fokussiert die projektspezifischen Erfahrungen und Bedingungen der Zusammenarbeit zwischen Schule, Forschungsverbund und Bildungsverwaltung in der Metropole Ruhr. Es werden Wortbeiträge von Vertreter*innen dieser drei Akteursgruppen präsentiert und Empfehlungen für einen erfolgreichen Transfer von Wissen und Handlungsweisen zwischen den Akteur*innen ausgesprochen.

2. Die Initiative „Schule macht stark“

Angesichts des hohen Ausmaßes sozialer Disparitäten im Bildungserfolg, welche in Schulleistungsstudien wie PISA und TIMSS wiederholt aufgezeigt wurden, zielt die Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ auf eine systematische Unterstützung von Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen (BMBF & KMK, 2019). Die damit verbundene Stärkung schulischer Entwicklungskapazitäten soll die Bildungschancen von Lernenden in sozialräumlich benachteiligten Lagen verbessern und zum Abbau sozialer Ungleichheiten beitragen (Maaz & Marx, 2024). Die Begleitung der an der Initiative teilnehmenden

Schulen erfolgt im Zeitraum von 2021 bis 2025 durch den gleichnamigen Forschungsverbund (SchuMaS). Dieser setzt sich aus Forschenden aus 13 Verbundeinrichtungen zusammen und bündelt deren Kompetenzen und Erfahrungen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Bundesweit nehmen 200 Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage an „Schule macht stark" teil, davon 42 Schulen im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen, rund 20 von ihnen in der Metropole Ruhr.

Mit der Begleitung der Schulen wird eine systematische Entwicklung innerschulischer Strukturen und Prozesse angestrebt, welche im Sinne eines Vier-Dimensionen-Modells der Schulentwicklung die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung sowie die (Weiter-)Entwicklung der Zusammenarbeit mit dem schulischen Sozialraum vorsieht (vgl. Weiterentwicklung von Rolff, 2010, durch van Ackeren et al., 2023). In diesen Bereichen erhalten die schulischen Akteur*innen Angebote zur Qualifizierung sowie die Möglichkeit, in themenbezogenen Werkstätten und Fallstudien an ihren schulspezifischen Entwicklungszielen zu arbeiten (vgl. auch Hackstein & Micheel, in diesem Band). Durch die Verknüpfung dieser vier Dimensionen soll die Förderung sprachlicher und mathematischer Basiskompetenzen, des sozialen Lernens und der Lernmotivation von Schüler*innen gestärkt werden. Die Relevanz einer systematischen Förderung dieser Bereiche wird durch aktuelle Forschungsbefunde bekräftigt, die auf alarmierende Negativtrends in Hinblick auf sprachliche und mathematische Schulleistungen sowie beständig hohe soziale Einflüsse auf den Bildungserfolg hinweisen (McElvany et al., 2023; Stanat et al., 2022).

Die externe Schulentwicklungsberatung gilt als ein anerkanntes Unterstützungssystem für Schulen (Kamarianakis & Dedering, 2021) und ist auch in „Schule macht stark" eine wichtige Orientierung zur Stärkung innerschulischer Strukturen und Prozesse. Für eine kohärente Begleitung der Schulen wurden vier regionale SchuMaS-Zentren (Regionalzentren) an den Standorten Berlin, Duisburg-Essen, Frankfurt am Main und Mannheim als Teil des Forschungsverbunds gegründet. Angelehnt an die externe Schulentwicklungsberatung begleiten, beraten und unterstützen die Regionalzentren die Schulen in zwei unterschiedlichen Formaten: zum einen in einem Gruppensetting in Form der interschulischen Netzwerkarbeit (regionale Schulverbünde), zum anderen in bilateralen Gesprächen mit Akteur*innen der Einzelschule, z. B. zum Zwecke einer Perspektivplanung und Zielformulierung für schulspezifische Entwicklungsvorhaben (vgl. Farwick et al., 2024). Im Sinne einer kontextsensiblen, bedarfsgerechten Schulentwicklungsberatung (Dedering, 2017) werden dabei die Expertisen der schulischen Akteur*innen ebenso wie schulspezifische Gegebenheiten und Bedarfe berücksichtigt. Der Beratungsansatz im Projekt sieht ferner eine regionale Zusammenarbeit an der Schnittstelle von Wissenschaft, Schulpraxis und Bildungsadministration durch die Regionalzentren vor (Ringler et al., 2024). So erfolgt die Unterstützung der Schulen in Abstimmung mit den Bundesländern, insbesondere den Schulaufsichtsbehörden sowie den Lan-

desinstituten bzw. Qualitätsagenturen, wodurch landesspezifische Gegebenheiten Berücksichtigung finden.

3. Gestaltung der regionalen Zusammenarbeit am Beispiel des Regionalzentrums Duisburg-Essen

Eines der vier Regionalzentren ist in der Metropole Ruhr an der Universität Duisburg-Essen in Nordrhein-Westfalen (NRW) angesiedelt. Das Ruhrgebiet ist ein polyzentrisches Ballungsgebiet. Für Schulen dieser Region erscheint eine kontextsensible Begleitung schulischer Entwicklungsprozesse unter Berücksichtigung der Besonderheiten des regionalen Umfelds als bedeutsam. Das Regionalzentrum Duisburg-Essen begleitet in NRW 42 Schulen aus fünf Regierungsbezirken. Im Zuge der Schulentwicklungsbegleitung wird der regionale Kontext insofern berücksichtigt, als dass die Schulen über die Begleitung durch Mitarbeitende des Regionalzentrums Duisburg-Essen hinaus Unterstützung durch Vertreter*innen der Bildungsverwaltung der Regierungsbezirke, sogenannte regionale SchuMaS-Koordinator*innen, erhalten. In NRW arbeiten somit drei Akteursgruppen zusammen: (1) Schulleitungen und Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen als Vertreter*innen der Schulpraxis, (2) Regionalzentrum als Teil des wissenschaftlichen Forschungsverbunds und (3) regionale SchuMaS-Koordination als Vertretung der Bildungsadministration im Regierungsbezirk (vgl. Abb. 1).

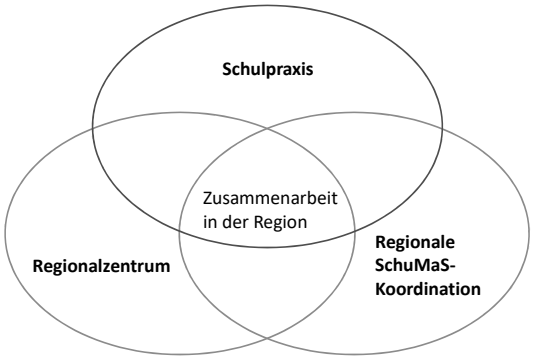


Abbildung 1: Akteursgruppen der Zusammenarbeit in SchuMaS in NRW

Während die regionalen SchuMaS-Koordinator*innen für die Schulen Ansprechpartner*innen vor allem in organisatorischen Belangen rund um landesspezifische Gegebenheiten der Initiative „Schule macht stark" sind, ist Aufgabe der Regionalzentren die Vermittlung einer evidenzbasierten Schulentwicklung und die Beratung der Schulen bei der Umsetzung zyklischer Entwicklungsphasen. Im Fokus stehen infolgedessen z. B. die gemeinsame Entwicklung von

Visionen und Leitzielen sowie die Planung und Durchführung von internen Evaluationen. Darüber hinaus sind je nach Interessen und Bedarfen der Schulen unterschiedliche Inhaltsbereiche aus Schul-, Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung relevant (z. B. Zusammenarbeit mit Eltern, Wohlbefinden im Lehrberuf, außerschulische Kooperationen), zu denen die Mitarbeitenden der Regionalzentren für die interschulische Netzwerkarbeit theoretische und empirische Grundlagen sowie Materialien zur Diskussion und Erarbeitung bereitstellen. Hierbei werden die Regionalzentren im Forschungsverbund, insbesondere von den vier Inhaltsclustern (Schulentwicklung & Führung, Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung sowie Außerunterrichtliches Lernen & Sozialraumorientierung), unterstützt. Beispielsweise haben Vertreter*innen der Inhaltscluster im Rahmen der interschulischen Netzwerktreffen Impulsvorträge zu spezifischen Themen (z. B. Belastung im Lehrberuf) gehalten.

Um eine kohärente und aufeinander abgestimmte Begleitung der Schulen zu gewährleisten, finden zwischen den Mitarbeitenden des Regionalzentrums und den regionalen SchuMaS-Koordinator*innen regelmäßige Treffen statt. Hierbei werden Fortschritte im Forschungsverbund (z. B. Durchführung von Datenerhebungen, Reflexionsgesprächen, Netzwerktagung), aktuelle Themen der Schulentwicklungsarbeit (z. B. Entwicklung von Leitzielen, Umgang mit Schulrückmeldungen aus den SchuMaS-Erhebungen) sowie offene Fragen und/oder Anliegen aus den Schulen (z. B. zur Gestaltung von Trainingskonzepten in den Fächern Deutsch und Mathematik) diskutiert. Die SchuMaS-Koordinator*innen können darüber hinaus Informationen über landesspezifische Entwicklungen o. ä. einbringen. Für die Vertreter*innen der Bildungsverwaltung besteht zudem die Möglichkeit, an der interschulischen Netzwerkarbeit teilzunehmen, welche einen zentralen Bestandteil der Arbeit des Regionalzentrums zur Unterstützung der Schulen in der evidenzbasierten Schulentwicklungsarbeit darstellt. In NRW sind die Schulverbünde nach Regierungsbezirken zusammengesetzt und umfassen vier bis acht Schulen. Durch ihre partielle Teilnahme an den Netzwerktreffen erhalten die regionalen SchuMaS-Koordinator*innen wichtige Einblicke in aktuelle Fortschritte der Schulentwicklungsarbeit, damit verbundene Herausforderungen sowie weitere inhaltliche Schwerpunkte der Netzwerkarbeit.

4. Wahrnehmung der Zusammenarbeit aus Sicht der Akteursgruppen

Mithilfe eines schriftlichen Reflexionsbogens wurden im Oktober 2023 – und somit gut zwei Jahre nach Beginn von „Schule macht stark“ – jeweils eine Vertreterin aus Schulpraxis (Lehrerin einer teilnehmenden Grundschule), Wissenschaft (Mitarbeiterin regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen) und Bildungsverwaltung in NRW (regionale SchuMaS-Koordination) zu ihrer Wahr-

nehmung der bisherigen Zusammenarbeit im Rahmen von „Schule macht stark“, zu Gelingensbedingungen und Herausforderungen sowie zu künftigen Entwicklungen befragt. Der Reflexionsbogen enthielt zu diesen drei Themenbereichen jeweils mehrere strukturierte Leitfragen, welche die Befragten als Impulse nutzen konnten, um ihre Eindrücke in eigenen Worten zu formulieren. Beispielfragen sind Folgende:

- Wie haben Sie die regionale Zusammenarbeit zwischen Schule, Bildungsadministration und Wissenschaft im Rahmen von „Schule macht stark“ bislang erlebt?
- Welche Rolle spielt aus Ihrer Sicht der regionale Kontext bzw. die soziale Zusammensetzung der Akteur*innen für die gemeinsame Arbeit?
- Welche Entwicklungsimpulse haben sich durch die regionale Zusammenarbeit bereits gezeigt? Was sind *Learnings*, aber auch zentrale Herausforderungen?
- Wie kann ein erfolgreicher Transfer zwischen Schulpraxis, Bildungsadministration und Wissenschaft im regionalen Kontext (noch besser) gelingen?
- Was müsste erreicht werden, damit Sie am Ende der Projektkaufzeit von einem *Erfolg* der regionalen Zusammenarbeit in „Schule macht stark“ sprechen?

Für den vorliegenden Beitrag werden strukturiert nach den drei Themenfeldern *Wahrnehmung der regionalen Zusammenarbeit*, *Gelingensbedingungen und Herausforderungen* sowie *künftige Entwicklungen* Auszüge aus den jeweiligen Antworten der Befragten wiedergegeben, um die drei Perspektiven gegenüberzustellen.

4.1 Wahrnehmung der regionalen Zusammenarbeit

Der Start der Zusammenarbeit wird von den Akteur*innen als Phase beschrieben, die stark ausgerichtet war auf eine Klärung von (wechselseitig abzugrenzenden) Funktionen im Projekt sowie die Etablierung tragfähiger Kommunikations- und Austauschstrukturen. Hier mitunter entstandene Irritationen konnten mit zunehmendem Vertrauensaufbau und einer gemeinsamen Rollenklärung aufgelöst werden.

> *Wir haben die regionale Zusammenarbeit zunächst als anstrengend erlebt, da einige Akteur*innen dem Projekt sehr kritisch gegenüberstanden. Der Kontakt zwischen Bildungsadministration, der Wissenschaft und uns als Schule war, nachdem die Aufgabenbereiche im Forschungsverbund SchuMaS definiert worden waren, reibungslos, zuverlässig und konstruktiv.* (Schulpraxis)
>
> *Aktuell sehe ich […] eine projektbezogene Zusammenarbeit, die zwischen Schulen und Wissenschaft inhaltlich vertiefter ist als zwischen Wissenschaft und Admi-*

nistration. Ich erlebe die Zusammenarbeit nach einer ersten „Findungsphase" als durchaus produktiv […]. (Regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen)

In intensiven Gesprächen mit allen Beteiligten gelang eine gute Aufgabenteilung und -klärung, so dass eine spannungsfreie gemeinsame Arbeit zwischen Regionalzentrum und Regionalkoordination möglich wurde. (Regionale SchuMaS-Koordination)

Im Zusammenhang mit einer Rollenklärung im Projekt ist auch von Interesse zu erfahren, wie die Akteursgruppen ihre eigene Rolle in der regionalen Zusammenarbeit einschätzen. Während die Schulpraxis ihren Beitrag dahingehend sieht, den Mitarbeiter*innen aus der Wissenschaft die Perspektive von Schule näher zu bringen und die spezifischen Herausforderungen der Praxis deutlich zu machen, erlebt die wissenschaftliche Mitarbeiterin aus dem Regionalzentrum ihre Rolle je nach Kontext unterschiedlich. Für die Schulpraxis fungiert sie als Reflexionsbegleitung und inhaltliche Beraterin bei Schulentwicklungsthemen; im Zusammenhang mit der Bildungsadministration wird eine informierende Rolle eingenommen. Auch die Stimme der Bildungsadministration spiegelt die Rolle der Informantin wider, insbesondere im Austausch mit den Schulaufsichten und Fachberatungen im Regierungsbezirk.

*In der Zusammenarbeit sehen wir unseren Beitrag als Schule, den Mitarbeiter*innen aus der Wissenschaft unsere Sichtweise von Schule näherzubringen: Was sind unsere Praxisfelder? Wo brennt es in Schule? […] Welche Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung verschiedener Projekte gibt es in der Schule?* (Schulpraxis)

Meine Rolle in der Zusammenarbeit mit Praxis erlebe ich je nach Kontext unterschiedlich […]. Einerseits biete ich den Schulleitungen Angebote zur Strukturierung und Reflexion ihrer Entwicklungsprozesse, andererseits übernehme ich Beratungs- und Coachingfunktionen (z.B. bei der Planung interner Evaluationen), wenn dies gewünscht ist. In der Zusammenarbeit mit der Bildungsadministration erlebe ich mich eher als Informationsgeberin. (Regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen)

Meine Hauptaufgabe ist die Herstellung von Transparenz zwischen allen Beteiligten, insbesondere die Information der Schulaufsichten über den Stand des Projektes […]. Außerdem ist meine Aufgabe die Unterstützung der Fachberaterinnen in Bezug auf die Begleitung der Schulen. (Regionale SchuMaS-Koordination)

Neben der Rollenklärung ist ein wichtiger Faktor für die Schulentwicklungsarbeit in „Schule macht stark" der empfundene Nutzen der realisierten Begleitung und Unterstützung. Die vorliegenden Wortbeiträge verdeutlichen, dass seitens der Schulpraxis und Bildungsverwaltung insbesondere der Austausch mit dem Regionalzentrum als gewinnbringend und der Transfer als auf Augenhöhe erlebt wird. Die Zusammenarbeit im Rahmen anderer Formate wird hingegen teilweise als nicht durchgehend passgenau wahrgenommen.

In Bezug auf die Angebote zur Schulentwicklung erlebe ich das Projekt als stark auf einen gleichrangigen Dialog angelegt. Das Regionalzentrum unterstützt die Schu-

len genau nach Bedarf der Schulen und diese können sowohl Organisation als auch Inhalte mitbestimmen. In Bezug auf die fachlichen Projekte […] ist SchuMaS aus meiner Sicht nicht ko-konstruktiv angelegt, sondern vermittelt fertige Konzepte und Materialien, die erst durch die Praxiserfahrung der Wissenschaft angepasst werden. (Regionale SchuMaS-Koordination)

Die Zielperspektive eines „erfolgreichen Wissenschafts-Praxis-Transfers" suggeriert begrifflich eher eine unidirektionale Herangehensweise, die auch in Angeboten des SchuMaS-Forschungsverbunds an manchen Stellen sichtbar wurde, insbesondere zu Beginn des Projekts. […] Gleichwohl gibt es Strukturen zur Einholung von Feedback und zur Benennung von Bedarfen seitens der Schulen, die es ermöglichen können, Angebote weiterzuentwickeln. Auch für die Gestaltung der Schulleitungsnetzwerke ist dies ein zentrales Prinzip: Bedarfe und Bedürfnisse der Praxis sind hier ausschlaggebend für die Auswahl von gemeinsam bearbeiteten Themen und Methoden. (Regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen)

*Ich sehe hier einen großen Unterschied zwischen dem Wissenschaft-Praxis-Transfer in Bezug auf die Fortbildungen und […] der Zusammenarbeit mit dem Regionalzentrum. Die Fortbildungen wurden teilweise als sehr theoretisch empfunden […] Der Dialog auf Augenhöhe fand zwischen den Schulen im Austausch über die Umsetzung der Fortbildungsinhalte statt, allerdings weniger mit den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen der Uni. Die Zusammenarbeit mit dem Regionalzentrum haben wir als gleichrangigen Dialog auf Augenhöhe erlebt.* (Schulpraxis)

Der regionale Kontext spielt in der Initiative in NRW bislang insofern eine Rolle, als dass die Schulen je nach Regierungsbezirk in Netzwerkstrukturen arbeiten. Die örtliche Nähe kann jedoch nur ein Merkmal einer regional wirksamen Schulentwicklungsarbeit sein. So werden Implikationen für Weiterentwicklungen im Einbezug weiterer Akteursgruppen und in der Intensivierung der Strukturen für den Transfer von Wissen und Handlungspraktiken gesehen.

*Die regionale Einbettung der Schulen in ihren jeweiligen Quartieren, Kommunen oder Kreisen ist in SchuMaS bislang nicht systematisch in den Blick genommen worden, bietet jedoch durchaus großes Potenzial. Mit weiterem Projektverlauf wäre es hier also durchaus sinnvoll, ausgehend von den etablierten Strukturen der Zusammenarbeit mit den landesseitigen Akteur*innen und auch den einzelnen Schulen, Schulaufsicht, Schulträger, Bildungsbüros o. ä. einzubeziehen.* (Regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen)

Neben dem regionalen Kontext spielt in „Schule macht stark" auch der schulische Sozialraum eine wichtige Rolle. Dieser Fokus wird in den vorliegenden Reflexionen insbesondere von der Schulpraxis wertgeschätzt; so kann ein ähnlicher Erfahrungshintergrund mit einer sozial heterogenen Schüler*innenschaft dazu beitragen, dass Schulen mit gegenseitigem Verständnis über Herausforderungen sprechen und Lösungsansätze konstruktiv austauschen können.

Da viele Treffen online stattfanden, war für uns der regionale Kontext zunächst nicht so wichtig. Im Austausch spielt die Region aber eine Rolle, da persönliche Treffen unkomplizierter umsetzbar sind. Auch der soziale Kontext der Schulen

(Schulen aus sozialen Brennpunkten) ist ein wichtiger Aspekt, da mit Verständnis, Empathie und auf Augenhöhe miteinander gesprochen und Probleme, Ideen und Lösungsansätze ausgetauscht werden konnten. (Schulpraxis)

4.2 Gelingensbedingungen und Herausforderungen

Da die Akteursgruppen jeweils unterschiedliche Rollen einnehmen, kann die regionale Zusammenarbeit für alle Seiten in vielfältiger Weise fruchtbar sein. Während Schulpraxis die Sensibilisierung für schulspezifische Gegebenheiten und Sichtweisen ermöglicht, können Vertreter*innen der Wissenschaft evidenzbasierte Schulentwicklungsberatung, z. B. in Hinblick auf die Planung und Durchführung von internen Evaluationen, anbieten. Durch den Einbezug der Bildungsverwaltung ist zudem die Schnittstelle zu den Schulaufsichten und weiteren Akteur*innen sowie die Einbindung von Unterstützungsangeboten auf regionaler Ebene möglich.

*Entwicklungsimpulse erhielten wir vor allem in der Zusammenarbeit mit dem Regionalzentrum […] besonders im Bereich der Vorgehensweise, Entwicklungsziele der Schule zu identifizieren, in den Prozess der Bearbeitung zu bringen, umzusetzen, möglichst viele Akteur*innen mit ins Boot zu nehmen und am Schluss eine Evaluation des Vorhabens vorzunehmen.* (Schulpraxis)

Wichtig sind aus meiner Sicht vor allem gemeinsame Zielgespräche mit den Schulen, da die Regionalkoordination hier erfährt, welche Bedarfe gegenüber dem Regionalzentrum geäußert werden und durch ihre Kenntnis der Projektlandschaft in der Region und ihren Kontakt zur Schulaufsicht die Schulen passgenau unterstützen kann. (Regionale SchuMaS-Koordination)

*Ich erlebe die Zusammenarbeit […] als durchaus produktiv, wenn es um die Unterstützung der einzelnen Schulen geht, z. B. durch gemeinsame Perspektivplanungs-/Reflexionsgespräche. Die Koordinator*innen zeigen hierbei Möglichkeiten auf, die seitens des Regierungsbezirks zur Verfügung stehen (z. B. Aufbereitung von Ergebnissen und Vorstellung in Schulleiterdienstbesprechungen, bei der Schulaufsicht etc.).* (Regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen)

Der Erfolg für die Zusammenarbeit in der Region ist an verschiedene Bedingungen geknüpft. Hierzu zählen u. a. Absprachen und Klärungsprozesse über die jeweiligen Rollen, Anforderungen und Aufgabenfelder aller Beteiligten ebenso wie ein gemeinsames Verständnis über die gemeinsame Arbeit. Auch eine Intensivierung der Kommunikationsstrukturen durch die Einbindung weiterer, regionaler Akteur*innen sowie politisches Commitment bzw. Unterstützung durch z. B. die Verteilung von personellen und finanziellen Ressourcen können die Zusammenarbeit in der Region und damit die gemeinsame Schulentwicklungsarbeit begünstigen.

Die Schulen müssten noch genauer wissen, welche Rahmenbedingungen ein Projekt hat und welche Aufgaben sie haben werden. […] Dazu ist es notwendig, dass die wichtigen Stellen – hier Regionalzentrum und Regionalkoordination – zeitlich

vor Projektstart personell besetzt sind und als Ansprechpartner für Schulen zur Verfügung stehen. […] Außerdem sollte der Begriff „ko-konstruktiv" miteinander geklärt werden, damit alle Beteiligten das gleiche Begriffsverständnis haben. (Regionale SchuMaS-Koordination)

Unser Eindruck war, dass die Wissenschaft die Planung des SchuMaS-Projektes mit nur wenigen Menschen aus der Schulpraxis vorgenommen hatte. Meine Idee ist, dass man von Anfang an alle drei Gruppen enger verzahnt, sodass noch genauer auf die späteren Umsetzungsmöglichkeiten geschaut werden kann. (Schulpraxis)

Ein ko-konstruktives Arbeiten auf regionaler Ebene bräuchte andere (Kommunikations-)Strukturen als bisher und es müssten weitere Akteure mitgedacht [werden]. Insbesondere ist hierbei aus meiner Sicht der Aufbau von Strukturen für Austausch und Wissenstransfer notwendig. […] Das bisherige ko-konstruktive Arbeiten zwischen Schulen, Wissenschaft und Administration braucht aus meiner Sicht noch mehr Offenheit auf allen Seiten, sich auf die Perspektiven der jeweils anderen einzulassen und genau diesen Diskurs produktiv zu machen. (Regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen)

4.3 Künftige Entwicklungen

Als *Erfolg* ihrer Teilnahme an „Schule macht stark" werten die befragten Akteur*innen aus Schulpraxis und Bildungsverwaltung in NRW insbesondere die erfolgreiche Umsetzung spezifischer Entwicklungsvorhaben in der Schulpraxis. Ebenso wird eine Intensivierung regionaler Kooperationen als wichtiger Impuls für Folgeprojekte in der Region hervorgehoben.

Wenn wir sagen können, dass wir unseren Entwicklungszielen mit Hilfe von SchuMaS ein bisschen nähergekommen sind oder sogar einige erreichen konnten, wäre das ein toller Erfolg! […] Ich finde ein Erfolg wäre es auch, wenn Schulpraxis und Wissenschaft durch solche Projekte näher zusammenkommen. (Schulpraxis)

Ideal wäre es, wenn im weiteren Projektverlauf in allen Schulämtern, bei den Schulträgern sowie in den regionalen Bildungsnetzwerken/-büros und sonstigen Strukturen Kenntnis über das Projekt vorliegen und diese Kenntnis explizit einbezogen werden [würde] bei Fragen der besseren Unterstützung und Begleitung der Schulen. (Regionales SchuMaS-Zentrum Duisburg-Essen)

Schulen müssten ihre Ziele erreicht haben und das Knowhow erworben haben, um selbständig in der Schulentwicklung weiter zu arbeiten. Die fachlichen Impulse müssten in den Schulen implementiert worden sein bzw. müssten die Schulen die dazu notwendige Unterstützung und Begleitung erhalten haben. (Regionale SchuMaS-Koordination)

5. Fazit

Wenngleich die vorliegenden Reflexionen aus Schulpraxis, Wissenschaft und Bildungsadministration jeweils Einzelmeinungen widerspiegeln, zeigen diese unterschiedliche Entwicklungsimpulse auf (u. a. Sensibilisierung für Gegeben-

heiten und Perspektiven der Schulpraxis, Unterstützung bei evidenzbasierter Schulentwicklung, Einbindung von Unterstützungsangeboten auf regionaler Ebene) und weisen zugleich auf Gelingensbedingungen und Herausforderungen einer Zusammenarbeit von unterschiedlichen Akteursgruppen im Bildungsbereich der Metropole Ruhr hin. Hierzu zählen insbesondere Klärungsprozesse über Aufgaben- und Verantwortungsbereiche aller Beteiligten, möglichst vor Beginn der Zusammenarbeit. Dass die befragten Akteur*innen den Beginn der Initiative als *Findungsphase* erlebt haben, verdeutlicht die Notwendigkeit einer transparenten Verortung der jeweiligen Wissenschaft-Praxis-Kooperation mit klarer Aufgaben- und Rollenverteilung. Dies wurde im weiteren Projektverlauf durch die Etablierung tragfähiger Kommunikationsstrukturen, regelmäßiger Austauschtreffen zu Prozessschritten und Entwicklungen im Programm und insbesondere durch ein gemeinsam geteiltes Verständnis der Zusammenarbeit sowie eine gemeinsame Rollenklärung aufgefangen, im Rahmen derer wechselseitig Verantwortlichkeiten benannt und Aufgabenbereiche abgegrenzt wurden.

Darüber hinaus erfordert die Zusammenarbeit Offenheit für die unterschiedlichen Perspektiven und Expertisen der Akteursgruppen sowie einen Dialog auf Augenhöhe. Während insbesondere der Austausch mit dem Regionalzentrum als gewinnbringend erlebt wird, schätzen die Befragten aus Schulpraxis und Bildungsverwaltung die Zusammenarbeit im Rahmen anderer Formate als nicht immer passgenau ein; u. a. werden die Offenheit für gemeinsame Entwicklungsperspektiven als eingeschränkt erlebt und eine hohe Theorieorientierung der Inhalte kritisiert. Im Projektverlauf ist diese Rückmeldung aufgegriffen worden, und an vielen Stellen wurden durch systematisches Feedback Angebote weiter- bzw. neuentwickelt. Die grundsätzliche Ausrichtung an (auch) theoretischen Modellen sowie Befunden aus der empirischen Bildungsforschung ist hierbei zentral geblieben; spezifische Interessen und Bedarfe der Schulen wurden jedoch aufgegriffen.

Neben der Wertschätzung unterschiedlicher Expertisen können der regionale ebenso wie der sozialräumliche Kontext wichtige Voraussetzungen für die Zusammenarbeit sein. Implikationen für Weiterentwicklungen werden daher im Einbezug weiterer Akteursgruppen, z. B. Kommunen oder regionale Bildungsnetzwerke, und in der Intensivierung der Strukturen und Prozesse für den Transfer von Wissen und Handlungspraktiken gesehen. Dies könnte durch Hospitationsprogramme an Schulen in der Region oder die Aufbereitung relevanter Informationen in Schulleitungsdienstbesprechungen, bei der Schulaufsicht oder in regionalen Bildungsbüros erfolgen.

In der Zusammenschau illustrieren die Einschätzungen der Akteur*innen eine positive Wahrnehmung der bisherigen Zusammenarbeit im Rahmen von „Schule macht stark“ in NRW, welche besonders im Kontext einer evidenzbasierten Schulentwicklung als gewinnbringend erlebt wird. Dieses positive Bild zeigt sich auch in anderen Kontexten der Initiative (vgl. Maaz & Marx, 2024). In weiteren Untersuchungen muss geprüft werden, inwieweit die im vor-

liegenden Beitrag präsentierten Positionen zur bisherigen Entwicklungsarbeit auch über die Individualperspektiven der Befragten hinaus Gültigkeit beanspruchen können. Limitationen ergeben sich auch aus dem bisherigen Umgang mit den Reflexionsbögen, welche für den vorliegenden Beitrag gesichtet und exemplarisch analysiert wurden. Eine inhaltsanalytische Auswertung könnte zielführend sein, um Gemeinsamkeiten wie Unterschiede der Wahrnehmungen systematisch gegenüberzustellen und Bezüge zu anderen Datenquellen zu ermöglichen. Auch die Berücksichtigung von weiteren Befragungsteilnehmenden wäre wünschenswert, nicht nur um das präsentierte Bild zu abstrahieren, sondern beispielsweise auch, um länderspezifische Gegebenheiten in den Blick zu nehmen.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van, Proskawetz, F., Czaja, S., & Klein, E.D. (2023). SchuMaS-Portfolio ‚Gemeinsam Wandel gestalten'. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Kursmaterialien Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Kontext"*. Universität Duisburg-Essen.

BMBF & KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung & Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Schule macht stark. Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen.* https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/schule-macht-stark_bund-laender-vereinbarung.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Dedering, K. (2017). Externe Schulentwicklungsberatung als Unterstützungsansatz. In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 159–178). Waxmann.

Farwick, S., Klein, A.J., Reiß, S., Ringler, J., & Thielmann, M.-S. (2024). Ko-konstruktive Schulentwicklungsplanung: Erfahrungen und Gelingensbedingungen aus der Bestandsaufnahme und den Perspektivplanungsgesprächen im Rahmen von SchuMaS. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 137–149). Waxmann.

Kamarianakis, E., & Dedering, K. (2021). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Gelingensbedingungen einer Beratung der Schule als Organisation. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen* (S. 331–352). Wbv.

Maaz, K., & Marx, A. (Hrsg.). (2024). *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T.C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997009

Ringler, J., Neuber, K., Yendell, O., & Karst, K. (2024). Schulentwicklungsbegleitung auf Augenhöhe – die Besonderheiten des Beratungsansatzes der regionalen SchuMaS-Zentren. In K. Maaz & A. Marx (Hrsg.), *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen. Aufbau und erste Arbeitsergebnisse des Forschungsverbunds* (S. 123–134). Waxmann.

Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29–36). Klinkhardt.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K.A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996064

Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ in der Metropole Ruhr

Brückenschlag zwischen Wissenschaft, Praxis und schulischem Unterstützungssystem für eine evidenzgestützte Schulentwicklung in sozialräumlich benachteiligten Lagen

Isabell van Ackeren-Mindl, Nina Bremm, Susanne Farwick, Heinz Günter Holtappels & Veronika Manitius

1. Einführung

„Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ (PeSs) gehörte zu den ersten Projekten in Deutschland, die sich um Schul- und Unterrichtsentwicklung speziell an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen – exemplarisch in der Metropolregion Ruhr – bemühten. Es beinhaltete ein umfassendes Schulentwicklungsprogramm und eine Begleitforschung zu den Entwicklungsprozessen/-wirkungen. PeSs war als Kooperationsprojekt zwischen den Universitäten Dortmund und Duisburg-Essen innerhalb der Universitätsallianz Ruhr, der *Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule* (QUA-LiS NRW) als Unterstützungssystem für Schule und 36 allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I angelegt. Es wurde 2014 bis 2020 von der Stiftung Mercator gefördert. Besondere Kennzeichen des Vorgehens waren ein datengestützter Entwicklungsansatz, die zielorientierte Arbeit in schulformübergreifend und datenbasiert zusammengesetzten Schulnetzwerken und die einzelschulische Begleitung durch Schulentwicklungsmoderator*innen. Im Beitrag werden die komplexen Strukturen des Projekts und die Zusammenarbeit der Akteur*innen skizziert, die darauf zielten, die Schulentwicklungskapazitäten der beteiligten Schulen zu stärken und den Transfer der Projektergebnisse prozessbegleitend grundzulegen.

2. Warum gab es das Projekt und was war die zentrale Problem- bzw. Zielstellung?

Die Idee zum Projekt entstand vor dem Hintergrund der bis dato insbesondere im anglo-amerikanischen Sprachraum beschriebenen Forschungsbefunde, dass schulische Standort- und damit verbundene Herkunftsbedingungen von Kindern und Jugendlichen Bildungsprozesse und -ergebnisse systematisch beeinflussen. Entsprechende Herausforderungen waren und sind in der Metro-

pole Ruhr offensichtlich. Zugleich gab es international Hinweise darauf, dass entsprechende Zusammenhänge institutionell abgeschwächt werden können. Schulische Merkmale in Schulen mit ungünstiger sozialer Zusammensetzung der Lerngruppen haben eine große Erklärungskraft für Lernprozesse und -erträge. Schul- und Unterrichtsqualität und die entsprechende innere Entwicklung von Schule einschließlich der spezifischen, kontinuierlichen Professionalisierung von Lehrkräften sind deshalb besonders bedeutsam, brauchen aber oft Unterstützung von außen.

Zentrale Ziele waren a) die Verbesserung der Prozessqualität in Schule und Unterricht mit Fokus auf die spezifischen Problemfelder der einzelnen Schulen, b) der Aufbau von Schulentwicklungskapazitäten, verstanden als Fähigkeit der Schulen zu zielbezogener und systematischer Schulentwicklungsarbeit (z. B. Analyse der Entwicklungsbedarfe, Entwicklung von Problemlösungen, Change Management). Insofern setzte das Vorhaben zuerst an der Frage an, wie Schulleitungen und Lehrkräfte im Hinblick auf Motivation, Innovationsbereitschaft, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Ressourcenorientierung gestärkt werden können, da gerade Kollegien an strukturell benachteiligten Standorten darauf besonders angewiesen sein können. Für weiterführende Informationen zum Projekt sowie entsprechende Literaturhinweise sei hier verwiesen auf van Ackeren, Holtappels, Bremm und Hillebrand-Petri (2021) sowie van Ackeren, Bremm und Holtappels (2023).

3. Welche Rolle spielten der Sozialraum und die Metropole Ruhr?

Die Metropole Ruhr eignete sich angesichts einer Kumulation von Benachteiligung (z. B. Bildungsarmut und finanzielle Armut) besonders für eine Untersuchung, wie bestehende Ungleichheit an Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage abgebaut und darüber Schüler*innen systematischer in ihren Potenzialen unterstützt werden können.

Die Metropole Ruhr ist stark von sozialräumlichen Polarisierungs- bzw. Entmischungsprozessen zwischen sozialen Schichten betroffen. In der Folge gibt es Schulen, die überproportional häufig von Schüler*innen mit Migrationsgeschichte und mit niedrigen Bildungsabschlüssen in der Familie besucht werden. Viele Schulen arbeiten unter schwierigen Rahmenbedingungen (bspw. Ressourcenknappheit, erhöhte Krankenstände, Diskontinuitäten bei der Besetzung von Leitungsstellen, mehr Quereinsteigende) und erbringen besondere Integrationsleistungen für die Gesellschaft, etwa indem sie proportional mehr Geflüchtete und Kinder mit besonderem Förderbedarf fördern. Es gibt somit vielfältige Risikofaktoren für die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen, die sowohl ihre Herkunft als auch Merkmale der Institution Schulen betreffen. Sprachliche Hürden, Armutsverhältnisse und fehlende Unterstützungsmöglichkeiten in Elternhaus und Schule können beispielsweise

die Passung zu schulischen Anforderungen gefährden (zusammenfassend van Ackeren et al., 2021).

Der Sozialraum war für das Projekt insofern eine Rahmenbedingung, zugleich jedoch weniger expliziter Gegenstand von Entwicklungsbemühungen, etwa durch eine gezielte Analyse und den Ausbau von Kooperationsmöglichkeiten im sozialen Umfeld im Sinne der Erweiterung schulischer Ressourcen (wie dies etwa im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark" im Bereich *Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung* der Fall ist (vgl. den Beitrag von Forell et al. in diesem Band)).

4. Welche theoretische Perspektive wurde vor diesem Hintergrund starkgemacht?

Das Projekt nahm seinen Ausgangspunkt in der Annahme, dass es für eine wirksame Schulentwicklung Kompensationsmöglichkeiten für Benachteiligung und spezifischer pädagogischer Praktiken bedarf, die die Lebensumstände und Herkunft der Schüler*innen anerkennen und nicht marginalisieren. Ziel war es, dass Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft seitens der Schule prinzipiell als lernbereit und leistungsstark gesehen und entsprechend intensiv gefördert werden sollten.

Für die Begleitforschung waren theoretische und empirische Arbeiten zu habituellen Passungsproblemen relevant, basierend auf den Arbeiten von Bourdieu und Passeron (1971). Diese Ansätze zeigen, dass Bewertungen von Lehrpersonen nicht nur von der Begabung und Leistung der Schüler*innen abhängen, sondern auch von der Übereinstimmung zwischen den milieuspezifischen Verhaltensweisen der Schüler*innen, die sie in ihrer Familie erlernen, und den impliziten Anforderungen und Präferenzen der Akteur*innen in Bildungsinstitutionen. Zugleich ging es darum, die strukturellen Kapazitäten und organisatorischen Fähigkeiten zu selbstständiger und effektiver Schulentwicklung und zum *Change Management* zu fördern.

5. Welche Kategorien und Dimensionen wurden im Projekt adressiert?

Die Schulen wurden basierend auf standorttypischen Merkmalen wie Einkommen, Arbeits- und Wohnsituation sowie Migrationsstatus der Schüler*innen und ihrer Familien kategorisiert. Es erfolgte eine umfassende Analyse sowohl der internen als auch der externen Bedingungen der Schulen: Daten zu sozialen Hintergrundmerkmalen, Schul- und Unterrichtsqualität sowie Schulentwicklung wurden unter anderem durch Fragebögen erfasst. Zudem wurde der Kontext der Schulen in Gruppendiskussionen und Interviews untersucht.

Das Projekt zielte auf die Entwicklung von Kapazitäten lernender Schulen und organisationaler Problemlösefähigkeit. Dabei lag der Schwerpunkt nicht primär auf der fachlichen Kompetenzentwicklung der Schüler*innen, sondern auf Visionen, Motivation zur Veränderung, Infrastruktur für Innovationen sowie Verfahren und Strategien für die Qualitätsentwicklung. In einigen der im Projekt gebildeten Schulnetzwerke (vgl. dazu Abschnitt 7) lag der Fokus darauf, die Lebenswelt der Schüler*innen nicht zu stigmatisieren und stattdessen institutionelle Defizitorientierungen und Routinen zu hinterfragen, in anderen Netzwerken konzentrierte sich die Entwicklungsarbeit auf Kooperations- und Unterrichtsentwicklung.

6. Wie wurden die Schulen identifiziert und für das Vorhaben gewonnen?

In Zusammenarbeit mit der QUA-LiS NRW wurden Daten zu sozialräumlichen Umfeldern der Schulen und Schüler*innenleistungen genutzt, basierend auf dem damaligen in Nordrhein-Westfalen (NRW) verwendeten Standorttypenkonzept (vgl. https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/lernstand8/download/mat_2017/2017-02-08_Beschreibung_Standorttypen__weiterfhrende_Schulen_NEU_RUB_ang.pdf (nrw.de)) sowie den Lernstanderhebungen und Zentralen Prüfungen in NRW. Für die Projektteilnahme wurden Schulen gewonnen, die nach dem Standorttypenkonzept den Standorttypen 3, 4 und 5 entsprachen und einen relativ hohen Migrationsanteil und ein Einzugsgebiet mit vergleichsweise hoher Arbeitslosen- und SGB-II-Quote der unter 18-Jährigen aufwiesen.

36 Sekundarschulen aus der Metropole Ruhr mit diesen Standortmerkmalen nahmen am Projekt teil, darunter verschiedene Schultypen wie Gymnasien, Realschulen, Hauptschulen und Gesamtschulen. Die Schulen wurden basierend auf Standortbedingungen und sozial-adjustierten Schülerleistungen in Gruppen eingeteilt: erwartungskonforme ($N = 8$), unerwartet leistungsschwache ($N = 15$) und unerwartet leistungsstarke Schulen ($N = 11$). Zwei Schulen entschieden sich außerhalb der Stichprobenziehung zur Teilnahme.

Schulen für eine Mitwirkung zu gewinnen, war zeitaufwändig, zumal sich viele Schulen im Kollegium zuerst beraten, Zustimmung einholen und interne Strukturen (Teamarbeit, Steuerung, Entwicklungszeit) etablierten wollten, um eine nachhaltige und erfolgreiche Mitwirkung zu ermöglichen. Hier war es äußerst hilfreich, dass in Abstimmung mit der Stiftung Mercator der Beginn der konkreten Entwicklungsarbeit nach hinten verlegt werden konnte. Die Förderbedingungen erwiesen sich als äußerst flexibel und zielführend. Die freiwillige Teilnahme deutete auf eine Selbstselektion der Schulen hin, die ein bereits vorhandenes Problembewusstsein reflektierte, nicht selten im Zusammenhang mit Schulleitungswechseln.

7. Wie wurde mit der Praxis konkret zusammengearbeitet?

Das Projekt basierte auf einem Schulentwicklungsansatz, der auf den nachfolgend aufgeführten vier Komponenten basierte und seitens der Wissenschaft ausgearbeitet wurde (vgl. Abb. 1). Zu den Elementen finden sich im Folgenden auch exemplarisch Einschätzungen der sogenannten Schulentwicklungsmoderator*innen (für diese Aufgabe durch die QUA-LiS zeitlich entlastete „Begleitende Lehrkräfte"), die in Abstimmung mit den wissenschaftlichen Projektmitarbeiter*innen die Schulentwicklungsarbeit in den Einzelschulen durch prozessbezogene Beratung und Begleitung übernahmen (vertiefend van Ackeren et al., 2021).

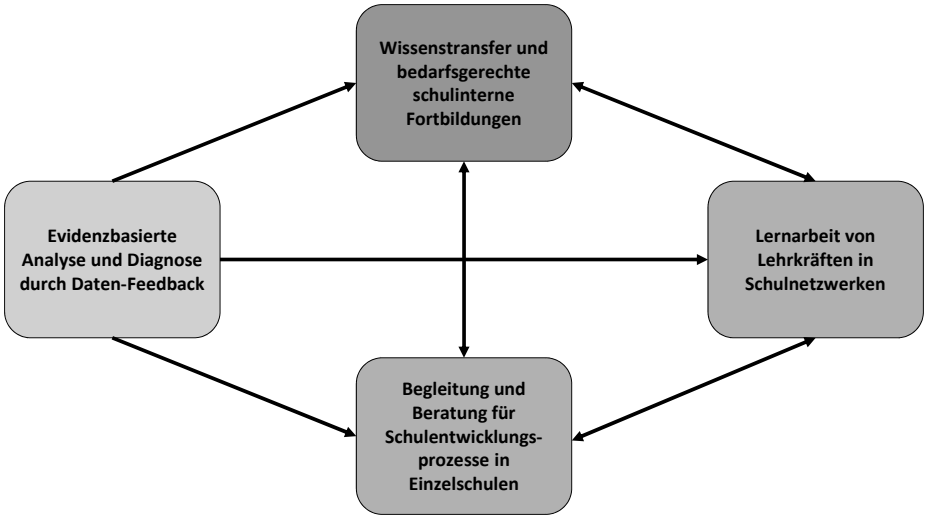


Abbildung 1: Schulentwicklungsdesign des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken" (eigene Darstellung)

1.) *Evidenzbasierte Schulentwicklung:* Die wissenschaftliche Projektgruppe analysierte und diagnostizierte die internen und externen Bedingungen basierend auf Befragungsdaten auf Basis von durch sie eingebrachten Erhebungsinstrumenten und reflektierte die Ergebnisse gemeinsam mit den Schulen in Netzwerken bzw. die Schulentwicklungsmoderator*innen vertieften die Reflexion in den Einzelschulen.
„Das Potenziale-Projekt hat so viele Erkenntnisse für die berufliche Praxis als Schulentwicklungsberater gebracht […]. Zu den wichtigsten gehört, dass es wirklich einen Unterschied macht, wenn man empirische Daten erhebt, um einen Beratungsprozess darauf aufzubauen. Die Ausgangserhebung […] hat immer wieder auf die für eine Schule relevanten Fragen zurückgeführt und war so ein wichtiger Kompass für den ganzen Prozess. Und mit der Abschlusserhebung […] konnte man tatsächlich Veränderungen messen […]."
(Begleitende Lehrkraft 1)

2.) *Netzwerkbasiertes Lernen:* Projektschulen (bzw. netzwerkentsandte Schlüsselpersonen) arbeiteten in Netzwerken mit vergleichbaren Qualitätsprofilen bzw. Problemfeldern, an die die gemeinsame Entwicklungsarbeit schwerpunktmäßig anknüpfte. Es bildeten sich drei Schwerpunkte heraus: Lehrkräftekooperation mit Bezug auf individuelle Förderung, kooperative Unterrichtsentwicklung, ressourcenorientierte Haltung gegenüber Heterogenität. Im Netzwerk wurde gemeinsam Reflexion, Analyse sowie Entwicklungsarbeit für Maßnahmen und Problemlösungen geleistet, unterstützt durch eine wissenschaftliche Moderation, die die Struktur der Netzwerktreffen – in Zusammenarbeit mit den anderen Moderator*innen – ausarbeitete. Schulqualitätsprofile und Ergebnisberichte waren auch Gegenstand der Netzwerkarbeit, ebenso die Frage des Transfers von Erkenntnissen vom Netzwerk in die einzelne Schule.
„Auf der Basis ähnlicher Daten Netzwerke zu bilden, weil die so identifizierten Schulen auch ähnliche Entwicklungsbedarfe haben, hat eine effektive Lerngemeinschaft geschaffen. Und die gemeinsame strategische Planung der Netzwerkarbeit durch die Wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Netzwerkmoderatorin und die Begleitende Lehrkraft hat dazu geführt, eine gute Balance der konkreten Einzelinteressen der Schulen und der übergeordneten Themen zu finden, so dass sich beides immer wieder ergänzen und befruchten konnte.“ (Begleitende Lehrkraft 1)
*„Zentraler Erkenntnisgewinn war für mich die Wirkmächtigkeit von Schulnetzwerken in der Schulentwicklung der Einzelschulen: Die Kolleg*innen waren sich in immer vertrauter werdender Runde Kraftquelle, Ratgeber, Inspirationsstifter. Die Glaubwürdigkeit von anderen Schulen in vergleichbarer Situation und Lage ist durch nichts zu überbieten, deren Impulse folglich gut an- und übernehmbar, Synergien dabei durch die ‚Nicht-Neuerfindung des Rades‘ höchst kraftvoll und ressourcenschonend.“* (Begleitende Lehrkraft 2)

3.) *Schulentwicklungsberatung bzw. -begleitung:* Die einzelnen Schulen erhielten eine individuelle, datengestützte Begleitung durch Schulentwicklungsmoderator*innen (sog. Begleitende Lehrkräfte) in Bezug auf Qualitätsverbesserung in den jeweiligen Problemfeldern. Dabei ging es u. a. um die datengestützte Zielfindung und Abstimmung von Maßnahmen unter Berücksichtigung schulischer Ressourcen.
„Ein weiterer Glücksfall war das Design des Beratungstandems Wissenschaftliche Mitarbeiterin bzw. Netzwerkmoderatorin und die Begleitende Lehrkraft: Der stetige Abgleich dieser beiden verschiedenen Perspektiven hat die Qualität der Beratung durch die Kombination von praktischer Erfahrung vor Ort und von aktuellen Forschungsergebnissen aus dem Wissenschaftskontext immens erhöht.“ (Begleitende Lehrkraft 1)

4.) *Wissenstransfer:* Gleichzeitig gab es von Beginn an ein Angebot an begleitender Schulentwicklungsexpertise mit Bezug zu empirisch gesicherten Erkenntnissen für Leitungs- und Steuerungspersonal, bedarfsorientierte *schulinterne* Fortbildungen (SchiLFs) sowie eine *Potenziale-Akademie* mit

schulübergreifenden Angeboten (z. B. zu organisationaler Resilienz, Steuergruppenarbeit, Teamentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit; auch mit Hospitationsreisen zu Preisträgerschulen).
Das einzigartige Schulentwicklungskonzept ist als Variation *designbasierter Ansätze* zu betrachten: Inspiriert von internationalen designbasierten Ansätzen der Schulentwicklung bestand es einerseits aus einem vom Projektteam geführten, zielorientierten und kontextsensiblen Schulentwicklungsprogramm – als Dachkonstruktion und Rahmenkonzept für alle Schulen. Andererseits ging es um die Anpassung von Unterstützungsmaßnahmen an die spezifischen Bedürfnisse jeder Schule, insbesondere auf Basis der Zusammenstellung spezifischer Fortbildungsangebote, statt wenig passender Standardmaßnahmen im Sinne eines variablen Handlungsansatzes, der die Individualität und die Problemspezifika der Einzelschule berücksichtigt. Das konzeptionelle Design beinhaltet die beschriebenen vier Komponenten.
„Ein zentrales Learning war die immense Unterschiedlichkeit der zentralen Fragestellungen, stimmigen Handlungsmuster und hilfreichen Lösungsstrategien der Schulen in ihren Entwicklungsprozessen. Für den Begleitungsprozess folgte daraus für mich, mit jeder einzelnen Schule gemeinsam eine spezifische ‚Entwicklungsmechanik' zu identifizieren und in meinem Unterstützungsangebot je nach Schule in sehr unterschiedliche Rollen zu schlüpfen, zwischen ‚Critical Friendship' und elementarer Strukturentwicklung. In meinem Verständnis sind daher weder vereinheitlichte ‚Entwicklungsschablonen' für alle Schulen noch eine starre Festlegung der Aufgaben der Begleitung – das Potenziale-Projekt formulierte ein bewusst weites Profil – hilfreich." (Begleitende Lehrkraft 2)

8. Wie wurde mit dem Unterstützungssystem und der Stiftung zusammengearbeitet bzw. welche Erkenntnisse ergaben sich hieraus?

In diesem Projekt wurde die Bedeutung einer engen Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut hervorgehoben. Die QUA-LiS als Unterstützungssystem war von Beginn an involviert und zielte darauf ab, gewonnene Einsichten zur Unterstützung von Schulen in schwierigen Situationen in das Unterstützungssystem einzuspeisen, etwa im Hinblick auf Ansätze der Schulentwicklungsberatung und die Gestaltung schulischer Netzwerkarbeit. Die QUA-LiS trug aktiv zur Projektkoordination bei, arbeitete eng mit den Wissenschaftler*innen und Stiftungsvertreter*innen zusammen und fokussierte auf den Wissenstransfer in das regelhafte Unterstützungssystem. Die begleitenden Lehrkräfte unterstützten die Projektschulen und versorgten die QUA-LiS mit aktuellen Informationen und Erkenntnissen. Bereits vor Projektende wurden erste Erkennt-

nisse in die Konzeption des NRW-Schulversuchs *Talentschulen* (https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen) integriert. Für die Berater*innen dieser Schulen wurde eine Zusatzqualifikation entwickelt, die Erfahrungen aus dem Projekt einbezog.

Die intensive dialogorientierte Transferarbeit zeigte, dass die Verschränkung verschiedener Perspektiven (Praxis, Wissenschaft, administrative Unterstützung) und die Abstimmung der Interessen aller Beteiligten essenziell sind, um gemeinsame Ziele zu erreichen. Im Projekt lag der Schwerpunkt zunächst auf interner Schul- und Unterrichtsentwicklung. Zukünftige Projekte sollten die Vernetzung und Kooperation, z. B. durch die Einbindung regionaler Bildungsnetzwerke und der Schulträger, verstärkt berücksichtigen.

9. Wie war die Forschung angelegt und was waren Gelingensbedingungen?

Die Begleitstudie bestand zum einen in quantitativ-standardisierten Befragungen aus zwei Erhebungswellen am Anfang und Ende des Projekts, um messbare Verbesserungen in Schulen in verschiedenen Dimensionen von Schul- und Unterrichtsqualität zu erfassen, insbesondere auch in den Schwerpunktbereichen der Schulnetzwerke. Ziele der Analysen waren sowohl die Ermittlung von Qualitätsverbesserungen und deren Gelingensbedingungen als auch zu untersuchen, unter welchen förderlichen Faktoren Schulen Schulentwicklungskapazität aufbauen. Kapazitäten organisationalen Lernens werden als Fähigkeit zu zielbezogener und systematischer Schulentwicklungsarbeit (Bestandsaufnahmen, Analyse und Diagnose, Zielformulierung, Maßnahmenplanung und Evaluation mit systematischen Verfahren) verstanden. Sie zielen auf ein nachhaltiges Qualitätsmanagement über entwickelte Strukturen und Arbeitsformen. Dabei wurde auch geprüft, inwieweit interne Steuerung, Selbstwirksamkeit, Motivation und Veränderungsbereitschaft Einfluss haben und mögliche defizitorientierte Haltungen im Hinblick auf die Lernenden abgebaut bzw. Ressourcenorientierungen gestärkt wurden. Differenzierte Ergebnisse zeigten, dass all diese Faktoren Einfluss auf die Entwicklung der Schulen haben. Verschiedene Gruppen, darunter Schulleitungen, Lehrkräfte, Schüler*innen und ihre Eltern, wurden befragt. Zum anderen zielten vertiefende qualitative Schul-Fallstudien darauf ab, schulindividuelle Erfolgsbedingungen in Schulen in schwierigen Lagen zu identifizieren und differenzierte Muster der Problembearbeitung zu verdeutlichen.

Die konkreten Entwicklungsprozesse und Maßnahmen wurden kontinuierlich von den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen und begleitenden Lehrkräften dokumentiert, was zur Transparenz und zur Analyse der Entwicklungen beitrug. Die Evaluation des Schulentwicklungsansatzes erfolgte regelmäßig, sowohl durch Feedback nach Schulnetzwerktreffen als auch durch jährliche

Fragebögen. Dabei lag die Verantwortung für Konzeption, Durchführung und Auswertung der Studie immer beim wissenschaftlichen Team.

Das Projekt zeigte, dass zeitliche Ressourcen entscheidend für die Entwicklung und Sichtbarmachung von Fortschritten sind. Multivariate Analysen deuteten auf Muster hin, die erfolgreiche Schulentwicklung (im Sinne des Auf- und Ausbaus von Schulentwicklungskapazität) charakterisieren, wie u. a. ein auf Lernprozesse fokussiertes Leitungshandeln, professionelle Teamarbeit im Sinne von Ko-Konstruktion (intensive gemeinsame Entwicklungsarbeit an Problemlösungen), ausgeprägtes Commitment (im Sinne von Bereitschaft/Engagement) des Kollegiums und hohes Involvement (im Sinne aktiver Beteiligung) in Bezug auf eine datengestützte und problemfokussierte Schulentwicklungsarbeit, die insbesondere auch auf den Unterricht zielt.

10. Welche zentralen Erkenntnisse zu Wissenschaft-Praxis-Kooperationen gab es insgesamt?

Die Projektkonstellation aus Wissenschaft, Schulpraxis, Unterstützungssystem (QUA-LiS) und Stiftung bot allen Beteiligten reichlich Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Eine Schlüsselkomponente war die fortlaufende Reflexion der gemachten Erfahrungen sowie der Befunde. Es war essenziell, das Projekt als kollektiven Lernprozess aller Akteursgruppen im Sinne einer nachhaltigen Schulsystementwicklung zu begreifen und zu gestalten, was – obwohl die Koordination komplex war und viel Zeit und Geduld erforderte – zur positiven Projektentwicklung beigetragen hat. Dabei erwies sich insbesondere auch der evidenzbasierte Ansatz als fruchtbar. Dieser förderte die Reflexion der Probleme und unterstützte das gemeinsame Lernen innerhalb der Schulnetzwerke. Die Kombination aus gemeinsamem Lernen in den Netzwerken, zielgerichteter Beratung, Fortbildung und spezifischer, kontextsensibler Schulentwicklungsbegleitung erwies sich als effektiv. Die Relevanz zeitlicher Ressourcen für Entwicklungen und das Aufzeigen von Fortschritten wurde ebenfalls deutlich. Zudem zeigte sich, dass Schulen sowohl vom Aufbau von Steuerungs- und Teamstrukturen als auch von der gezielten Nutzung schuleigener Daten und dem Erwerb von Fähigkeiten zu ziel- und problembezogener Entwicklungsarbeit mit systematischen Verfahren profitieren. Diese essenziellen Faktoren sind in Entwicklungsprogramme zwingend aufzunehmen.

Für Schulen in solchen Projekten ist es relevant, wie sie die eingeleiteten Entwicklungen kontinuierlich fortführen und unabhängig vom Projekt nachhaltig umsetzen können. Die zunehmende politische und administrative Aufmerksamkeit für Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen dürfte hierbei unterstützend sein. Teilweise konnten Schulen vom NRW-Talentschulversuch profitieren bzw. werden es künftig im Rahmen des bundesweiten Startchancenprogramms können. Künftige Entwicklungsvorhaben sollten auch die

Schulaufsicht sowie die kommunalen Schulträger einbeziehen und die Vernetzung im Umfeld gezielt fördern. Auch zeigt sich der Bedarf, sich noch konsequenter an auf der Schul- und Unterrichtsebene ansetzenden, alltagshandlungsleitenden und empirisch überprüfbaren Handlungstheorien (*theories of action*) zu orientieren, die das Lernen und die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen als Zielpunkt nehmen.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen. Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Juventa. https://doi.org/10.25656/01:21381

Ackeren-Mindl, I. van, Bremm, N. & Holtappels, H.G. (2023). Adressierung von Bildungsungleichheit im Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“. *DDS – Die Deutsche Schule, 115*(3), 226–233. https://doi.org/10.31244/dds.2023.03.05

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Klett.

Das Design der ALSO-Werkstatt

Sozialraumorientierte Schulentwicklung ko-konstruktiv und multiperspektivisch gestalten

Jakob Schuchardt, Matthias Forell, Gabriele Bellenberg, Susanne Enssen, Philipp Hackstein, Brigitte Micheel & Monique Ratermann-Busse

Im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark" arbeiten deutschlandweit 13 wissenschaftliche Einrichtungen und Universitäten mit 200 Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen zusammen. Mit neuen Konzepten sollen die Bildungschancen derjenigen Kinder und Jugendlichen erhöht werden, die aufgrund ihrer Herkunft aus weniger privilegierten Elternhäusern stammen und oft ohnehin schon ungünstigere Lernvoraussetzungen mitbringen (BMBF, 2021). Die breite und zugleich kontextsensible Begleitung der Schulen steht im Mittelpunkt des interdisziplinär angelegten Vorhabens, um wirksame forschungsbasierte Maßnahmen in den Bereichen Schul- und Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung sowie außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung passgenau für die unterschiedlichen schulischen Akteur*innen bereitzustellen. Eine umfassende Übersicht über die ersten Ergebnisse des Verbundprojektes findet sich im Sammelband von Marx und Maaz (2024).

Vor diesem Hintergrund hat das Inhaltscluster *Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung* (ALSO-Cluster) ein auf Ko-Konstruktion ausgerichtetes Werkstattdesign mit dem Ziel entwickelt, durch eine sozialraumorientierte Schulentwicklung einen Beitrag zur Bewältigung einzelschulspezifischer Herausforderungen zu leisten (Autor*innengruppe ALSO-Konsortium, 2024). Die ca. einjährigen sogenannten ALSO-Werkstätten sind so angelegt, dass die Schulen im Nachgang eigenständig an den gemeinsam identifizierten Themen und gesetzten Entwicklungszielen weiterarbeiten können. Dabei werden die im genannten Zeitraum mit den unterschiedlichen schulischen Akteur*innen entwickelten Konzepte vom ALSO-Cluster so aufbereitet, dass transferierbare Materialien und Instrumente entstehen, die im Nachgang nicht nur an allen Schulen in „Schule macht stark" eingesetzt, sondern darüber hinaus auch an Schulen mit ähnlichen Herausforderungen und Standortbedingungen genutzt werden können. Dies wird durch einen kontextsensiblen Auswahlprozess der teilnehmenden Werkstattschulen gewährleistet, der sozialdemografische, geografische sowie schulstrukturelle Faktoren berücksichtigt. Die vertiefte einzelschulspezifische Zusammenarbeit zwischen Schulforschung und Schulpraxis konnte im Rahmen des Verbundprojektes sowohl in der Kon-

zeptentwicklung als auch bei deren Erprobung und Evaluation an insgesamt 40 Primar- und Sekundarschulstandorten in 14 Bundesländern durchgeführt werden. Sie folgt dabei der Wirklogik, dass über die erarbeiteten sozialraumbezogenen Themenschwerpunkte im Zuge der kontextsensiblen Schulentwicklung wichtige Grundlagen für die Entwicklung der sozialen Kompetenzen, die Steigerung der Lernmotivation und die Verbesserung der Basiskompetenzen von Schüler*innen geschaffen werden.

Als theoretischer Rahmen lässt sich das im ALSO-Cluster entwickelte dreigeteilte Verständnis (physisch-materiell, sozialdemografisch und handlungsbezogen) des schulischen Sozialraums heranziehen (Forell, 2023). Die Werkstätten sind so angelegt, dass der Forschungsprozess durch dialogorientierte Formate mit dem Gestaltungsprozess im Sinne der aktiven Moderation (Ratermann-Busse, 2023) im Kontext des Design-Based-Research-Ansatzes (Mulvey et al., 2020; Reinmann, 2005) verknüpft wird. Die Zusammenarbeit basiert auf einer bedarfsorientierten und multiperspektivischen Definition von schulspezifischen Entwicklungszielen, entlang derer das methodische Vorgehen gemeinsam festgelegt wird und bei der die kooperative Entwicklung von Arbeitsschritten und Konzepten im Vordergrund steht – diese Form der Zusammenarbeit ist dabei an der aus der Lehrkräftebildung stammenden Idee der Ko-Konstruktion angelehnt (Sliwka & Klopsch, 2022). Ein stetiger Austausch sowie Vertrauen in der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schulpraxis sind zwei wichtige Elemente im Prozess (Brown & Allen, 2021).

Die praktische Umsetzung des angebotsorientierten Werkstattdesigns basiert auf einem dreiteiligen Verfahren bestehend aus (1) einem Kick-off zur Bedarfs- und Potenzialermittlung, (2) einer Werkstattphase zur Durchführung von Erhebungen und Modulen und (3) einer (Konzept-)Entwicklungsphase im Workshopformat.

(1) Kick-off

In der ersten Phase des Verfahrens stehen das gegenseitige Kennenlernen, die Ermittlung von Bedarfen und Potenziale sowie der ko-konstruktive Dialog über die Ausgestaltung der Werkstattphase im Vordergrund. Diese Phase besteht einerseits aus einer Sichtung diverser Informationsquellen, die innerhalb des SchuMaS-Netzwerkes zur Verfügung stehen (z. B. Befragungsergebnisse der SchuMaS-Ausgangserhebung oder Informationen aus den regionalen SchuMaS-Zentren, die den übergreifenden Schulentwicklungsprozess im Verbundprojekt begleiten), und andererseits aus einem Kick-off-Besuch bei den Schulen bzw. einer Kick-off-Veranstaltung mit schulischen (und zum Teil außerschulischen) Akteur*innen vor Ort. Im Fokus aller Kick-offs stehen die beschriebene Bedarfsermittlung, die gemeinsame Definition von Entwicklungszielen sowie die Diskussion der Ausrichtung der Zusammenarbeit (z. B. Interviews und Gruppendiskussionen, standardisierte Befragungen, Einsatz von georeferenzierten Apps oder Workshops).

(2) Werkstattphase

Die gesammelten Informationen aus der Kick-off-Phase werden in einem zweiten Schritt dazu verwendet, den Schulen ein auf ihre spezifische Lage zugeschnittenes Werkstattkonzept anzubieten. Im Sinne der Ko-Konstruktion wird das entworfene Werkstattkonzept für eventuelle Änderungs- und Erweiterungsvorschläge an die Schulen zurückgespiegelt. Durch dieses Vorgehen wird sichergestellt, dass die einzelschulspezifischen Entwicklungsziele in der Zusammenarbeit aus Sicht der schulischen Akteur*innen abgedeckt werden. Nach der Rückspiegelung und der konkreten Planung des gemeinsamen Vorgehens findet eine Feldphase statt, in der verschiedene Erhebungen durchgeführt wurden (teils vor Ort z. B. bei Gruppendiskussionen mit Schüler*innen, teils in digitaler Form z. B. bei standardisierten Befragungen).

(3) (Konzept-)Entwicklungsphase

In einem dritten und letzten Schritt werden die Ergebnisse aus der Werkstattphase in einem oder zwei (Konzept-)Entwicklungsworkshop(s) zusammengetragen und Impulse für die Schulentwicklung gegeben. In der Phase werden die Ergebnisse aus der Werkstattphase aufbereitet und an einem Tag vor Ort mit der Schulleitung, Lehrkräften, weiterem pädagogisch tätigen Personal und ggf. kommunalen Vertreter*innen und außerschulischen Partner*innen gemeinsam diskutiert und reflektiert. Ziel ist es, gemeinsam mit den Workshopteilnehmenden nächste Schritte der Schulentwicklung unter Berücksichtigung ihrer Handlungsmöglichkeiten zu planen und Aktionspläne mit auf den Weg zu geben (z. B. in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien, Kooperationspartnerschaften im Sozialraum, etc.). Auf Basis der Impulse, was nächste Schritte der Schulentwicklung sein könnten, und der gemeinsamen Abteilung nächster Handlungsschritte sollen die schulischen Akteur*innen darin unterstützt werden, in Zukunft eigenständig Unterrichts- und Schulentwicklung im Hinblick auf den gewählten Themenschwerpunkt zu betreiben. Einige Schulen werden im Nachgang an die Entwicklungsphase bei diesem Prozess weiter durch das ALSO-Cluster betreut und unterstützt.

Die nun nachfolgenden Beiträge in diesem Band geben einen detaillierten Überblick über die Zusammenarbeit des ALSO-Clusters mit Schulen in den Bereichen Sozialraumorientierung („Sozialraumorientierte Schulentwicklung vor dem Hintergrund ko-konstruktiver Arbeitsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis“), Zusammenarbeit mit Familien („Zusammenarbeit mit Familien als Schulentwicklungsprozess gestalten: Wissenschaft-Praxis-Werkstätten in Familiengrundschulzentren“) und der kooperativen Übergangsbegleitung („Wissenschaft und Praxis im Dialog – Ein organisationssoziologischer Ansatz zur ko-konstruktiven Konzeptentwicklung für die kooperative Übergangsbegleitung“).

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Autor*innengruppe ALSO-Konsortium. (2024). Bildungschancen für Schüler*innen durch außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung (ALSO). In A. Marx & K. Maaz (Hrsg.), *Schule macht stark – Erste Ergebnisse aus dem Forschungsverbund* (S. 271–282). Waxmann.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2021). *Schule macht stark: Gemeinsame Initiative von Bund und Ländern zur Unterstützung von Schulen in sozial schwierigen Lagen.* https://www.schule-macht-stark.de/de/home/home_node.html

Brown, S., & Allen, A. (2021). The Interpersonal Side of Research-Practice Partnerships. *Phi Delta Kappan, 102*(7), 20–25. https://doi.org/10.1177/00317217211007333

Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum: Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 97–107). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997122

Maaz, K., & Marx, A. (Hrsg.). (2024). *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen: Erste Erkenntnisse zu Aufbau und Arbeitsergebnissen des interdisziplinären Forschungsverbunds.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

Mulvey, K.L., McGuire, L., Hoffman, A.J., Hartstone-Rose, A., Winterbottom, M., Balkwill, F., Fields, G.E., Burns, K., Drews, M., Chatton, M., Eaves, N., Law, F., Joy, A., & Rutland, A. (2020). Learning Hand in Hand: Engaging in Research-Practice Partnerships to Advance Developmental Science. *New Directions for Child and Adolescent Development,* (172), 125–134. https://doi.org/10.1002/cad.20364

Ratermann-Busse, M. (2023). Aktive Moderation als Strukturelement der Projektentwicklung und -umsetzung im Kontext des Design-Based-Research-Ansatzes. In H.-H. Kremer, H. Ertl & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Wissenschaft trifft Praxis: Designbasierte Forschung in der beruflichen Bildung* (S. 160–183). Barbara Budrich.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Lernforschung, 33*(1), 52–69.

Sliwka, A., & Klopsch, B. (2022). Von der Ko-Existenz zur Ko-Konstruktion: Kooperative Professionalität unter Lehrkräften. *Seminar: bak-Vierteljahresschrift,* (1), 59–74. https://doi.org/10.3278/SEM2201W059

Sozialraumorientierte Schulentwicklung vor dem Hintergrund ko-konstruktiver Arbeitsprozesse zwischen Wissenschaft und Praxis

Matthias Forell, Jakob Schuchardt & Gabriele Bellenberg

1. Einführung

Vor dem projektbezogenen Hintergrund[1] eines zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis ko-konstruktiv ausgestalteten Werkstattkonzepts (vgl. auch Schuchardt et al. in diesem Band) werden in dem Beitrag auf Basis der Darstellung der Sozialstruktur des schulischen Einzugsgebiets Ansätze zur Bearbeitung des Spannungsfeldes von objektiven und subjektiven Dimensionen des (einzel-)schulischen Sozialraums vorgestellt, um abschließend damit einhergehende Abmilderungseffekte von Bildungsungleichheit zu diskutieren, die in Impulsen zu Veränderungen der pädagogischen Praxis durch eine solche ressourcenorientierte Perspektive auf die Materialität und Sozialität des schulischen Sozialraums liegen. Die Zusammenarbeit des Inhaltsbereiches Sozialraumorientierung und -analyse des ALSO-Clusters ist ko-konstruktiv angelegt. Diese wird in den vier entwickelten Modulen auf unterschiedliche Weise eingelöst. Folgend werden zwei ausgewählte Module vorgestellt und ihre theoretischen Grundlagen erläutert. Die in den Modulen erarbeiteten datengestützten objektiven und subjektiven Perspektiven bilden die Grundlage für einen gemeinsamen differenzierten Blick aller Akteur*innen auf ihren einzelschulischen Sozialraum, der von Schulen als Bereicherung ihres eigenen Schulentwicklungsprozesses betrachtet wird. Der Beitrag schließt mit einer Reflexion des ko-konstruktiven Prozesses der Schulentwicklungsarbeit, insbesondere für Schulen in der Metropole Ruhr.

2. Theoretisches Verständnis der Schule als Sozialraum im Sozialraum

Der schulische Sozialraum wird noch immer vorwiegend verkürzt auf die sozialräumliche Vernetzung mit dem Einzugsgebiet wahrgenommen und diskutiert (vgl. Kessl & Reutlinger, 2022, S. 2). Die hier vorgestellte Werkstatt basiert auf

1 Es handelt sich um zwei u. a. in der Metropole Ruhr angesiedelte BMBF-Verbundprojekte: „Schule macht stark“ (SchuMaS) sowie *Digitalisierungsbezogene und digital gestützte Schul(kultur)entwicklung durch Multiprofessionelle Kooperation an ganztägigen Grundschulen* (DigiSchuKuMPK).

einem demgegenüber deutlich erweiterten Sozialraumbegriff und berücksichtigt (1) eine physisch-materielle, (2) eine sozialdemografische sowie (3) eine handlungsbezogene Dimension des schulischen Sozialraums (vgl. Forell, 2023, S. 16 ff.).

Zunächst definiert sich der schulische Sozialraum über (1) die Angebots- und (An-)Ordnungsstruktur der Schulgebäude wie ihres Einzugsgebiets. Neben Klassenzimmern, Mensa und Pausenhof zählen dazu z. B. öffentliche Treffpunkte wie Plätze oder Parks, aber auch Supermärkte oder Bushaltestellen sowie Jugendzentren und Vereine. Die Einzelschule lässt sich damit als präformierter Sozialraum in einem vorgefundenen Sozialraum verorten und als (lose gekoppelter) Teil dieses sie umgebenden Sozialraums verstehen. Die zweite Dimension eines solchen Sozialraumverständnisses zielt darauf ab, die (2) milieuspezifischen sozialen (Herkunfts-)Merkmale der Schüler*innen und ihrer Familien einzubeziehen. Dazu zählt die „Verteilungsstruktur der verschiedenen Arten von Kapital" (Bourdieu, 1991, S. 28) – die sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler*innenschaft bzw. ihrer Elternhäuser, der Bildungsgrad oder der Anteil an Familien im Bürgergeldbezug oder an Alleinerziehendenhaushalten. Schule und die spezifische Verteilungsstruktur stehen dabei in sozialräumlich wechselseitiger Abhängigkeit zueinander. Darüber hinaus lässt sich der schulische Sozialraum über die (3) Interaktions- oder Handlungspraktiken der schulischen Akteur*innen beschreiben, wodurch ihre subjektiven und gruppenbezogenen Deutungsmuster, Aneignungsprozesse und Repräsentationen in den Blick geraten. Diese Beschreibung lässt sich unter dem Begriff der (erweiterten) Schulkultur (Helsper, 2008) zusammenfassen; besonders relevant ist dabei, dass die sich reproduzierenden Praxismuster über das Verhalten der einzelnen schulischen Akteur*innen hinausgehen.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wird der (einzel-)schulische Sozialraum mit seinen vielfältigen sozialräumlichen Dimensionen durch die beschriebenen Module der Werkstatt versucht sichtbar zu machen, wodurch sich Schulentwicklungsperspektiven eröffnen, die eine Orientierung an bzw. die Aktivierung von sozialraumbezogenen Ressourcen ermöglicht (vgl. Huxel & Fürstenau, 2017, S. 263 ff.; Kessl & Reutlinger, 2018, S. 1068). Dabei lassen sich schulentwicklungsrelevante materiell-infrastrukturelle von personal-sozialen Ressourcen unterscheiden. Ressourcen werden in diesem Sinne als Qualitäten verstanden, die durch ihre Möglichkeitsstruktur entwicklungsfördernd sind (vgl. Willenbring, 2012, S. 90). Diese Sichtweise setzt eine offene und positive (pädagogische) Grundhaltung der in Schule handelnden Personen gegenüber den verschiedenen Dimensionen des (einzel-)schulischen Sozialraums voraus. Vor diesem Hintergrund kann außerdem Bourdieus Habitustheorie als Erklärungsansatz für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten herangezogen werden: Während privilegierte Schüler*innengruppen die kulturellen Voraussetzungen für eine erfolgreiche Anpassung an das Bildungssystem aus dem Elternhaus mitbringen, kann der familiäre Habitus von nicht privilegierten Schüler*innen von den schulischen Werten und Anforderungen abweichen, sodass oft nicht die Leistung, sondern die sozial bedingte Einstellung beurteilt wird

(Kramer, 2013). Demnach mangelt es im Schulalltag an der bereits erwähnten Habitussensibilität (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014), was sich darin äußert, dass die Lebenswelten von Schüler*innen und Lehrkräften teilweise weit auseinanderliegen, was in der Folge zu Konflikten und Missverständnissen im Unterricht oder im Umgang miteinander führen kann.

Eine ressourcenorientierte und habitussensible Perspektive auf den Sozialraum nimmt daher inner- wie außerschulisch vorhandene Netzwerkstrukturen sowie Unterstützungspotenziale in den Blick, die neben dem in Schule und Unterricht pädagogisch tätigen Personal auch die Peers, Familienangehörige sowie (pädagogisch tätige) Beschäftigte sozialer Einrichtungen im schulnahen Umfeld einbindet. Mit der Abkehr von mangel- und defizitorientierten Sichtweisen und der Hinwendung zu einem potenzial- und stärkenorientierten Blick auf die Materialität und Sozialität des schulischen Sozialraums könnten demnach Chancen und Ziele verbunden sein, die auf Grundlage der identifizierten und entsprechend sichtbar gewordenen standortspezifischen Ressourcen zu an diesen orientierten konstruktiven Schulentwicklungsprozessen führen (vgl. Forell, 2023, S. 21–22).

3. Die Module der Werkstatt zur Sozialraumorientierung und -analyse

Beispielhaft werden im Folgenden die ko-konstruktiv mit den Schulen entwickelten Module zur Begleitung und Unterstützung der durch das Werkstattformat angestoßenen sozialraumorientierten Schulentwicklungsprozesse vorgestellt. Bevor ausführlich auf die Module zur objektiven Sozialraumanalyse anhand kleinräumiger Daten sowie zur subjektiven Sozialraumerkundung aus Schüler*innenperspektive eingegangen wird, erfolgt zunächst ein kurzer zusammenfassender Überblick über die beiden Module der mehrsprachigen Elternbefragung sowie der Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen schulischen Akteur*innen.

3.1 Die Module der Elternbefragung und der Gruppendiskussionen mit schulischen Akteur*innen

Der Elternfragebogen wurde in enger Kooperation mit den ALSO-Werkstattschulen entwickelt und ist durch obligatorische und optionale Elemente flexibel gestaltet, um den individuellen Interessens- und Bedarfslagen der Schulen gerecht zu werden.[2] Das übergeordnete Ziel besteht darin, die Elternperspek-

2 Der Fragebogen wurde den Schulen mehrsprachig zur Verfügung gestellt; die Entwicklung einer vertonten Version für Eltern mit sehr geringen Sprach- und Lesekenntnissen ist derzeit in Planung.

tive auf die Zusammenarbeit mit der Schule zu erfassen und diese auf eine datengestützte und quantitative Grundlage zu stellen. Neben der Elternbefragung fokussieren die Gruppendiskussionen auf einzelschulspezifische Herausforderungen und Einstellungen weiterer relevanter schulischer Akteur*innen. Diese qualitative Erhebung bietet vertiefende Einblicke und ermöglicht eine umfassende Analyse der (inner-)schulischen Dynamiken wie beispielsweise zur multiprofessionellen Kooperation, der kulturellen Unterschiede zwischen Schüler*innen oder der Wahrnehmung der Eltern zur Vernetzung der Schule mit dem Stadtteil.

3.2 Das Modul zur objektiven Sozialraumanalyse anhand kleinräumiger Daten

Dieses Modul bietet den Schulen einen objektiven Blick auf ihren Sozialraum über die indikatorengestützte Darstellung kleinräumiger Daten, wie sie Einzelschulen, aber auch Kommunen üblicherweise nicht zur Verfügung stehen. Über entsprechendes Kartenmaterial werden verschiedene soziodemografische Indikatoren (soziökonomische, bildungsbezogene, migrationsspezifische) auf einer kleinräumigen Ebene abgebildet. Dabei umfasst eine Gebietseinheit im Schnitt ca. 500 Haushalte, was in großstädtischen Ballungsräumen wie der Metropole Ruhr nicht selten nur drei bis vier Straßenzüge ausmacht. Die Schulleitung, Lehrkräfte und das weitere pädagogisch tätige Personal skizzieren im Workshop das spezifische Einzugsgebiet ihrer Schule anhand der Karten und diskutieren und reflektieren über den Sozialraum ihrer Schule. Ziel des Workshops ist es, die teilnehmenden schulischen Akteur*innen für die sozialraumbedingten Eingangsvoraussetzungen ihrer Schüler*innen zu sensibilisieren, sodass der eigene Habitus bzw. die eigenen milieuspezifischen Erwartungen nicht eins zu eins auf die Schüler*innen übertragen werden. Vielmehr sollen die sozialräumlichen Unterschiede ressourcen- und potenzialorientiert betrachtet werden, sodass die Habitussensibilität gegenüber den Schüler*innen gestärkt wird (vgl. Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2014, S. 177). In diesem Modul wird damit die Gelegenheit für einen ko-konstruktiven, wissenschaftsbasierten Austausch der verschiedenen schulischen Akteur*innen geboten.

3.3 Das Modul zur subjektiven Sozialraumerkundung aus Schüler*innenperspektive

Das Modul Sozialraumerkundung ergänzt dies um eine subjektive Perspektive der Schüler*innen auf ihren Sozialraum Schule. Mithilfe der Stadtsache-App[3] und eigens entworfener Materialien (Hilfestellungen zur Entwicklung geeigne-

3 Weitere Informationen zur Stadtsache-App und dem Entwickler*innenteam der Bildungsinitiative *tinkerbrain* finden sich unter: https://www.stadtsache.de/.

ter Fragen, Auswertung etc.) erkunden Schüler*innen der jeweiligen Schulen entlang unterschiedlicher, für Schule und Unterricht relevanter Fragestellungen, die mit der jeweiligen Schule zusammen entwickelt worden sind, ihren individuell wahrgenommenen (außer-)schulischen Sozialraum und machen ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen den schulisch Verantwortlichen verfügbar. Eine solche subjektive Sozialraumerkundung leistet u. a. einen Beitrag dazu, Schüler*innen über die unterrichts- und klassenraumbezogene Interaktion hinaus (ganzheitlicher) wahrzunehmen, ihren sozio-kulturellen Hintergrund wie auch ihre Interessen und Bedürfnisse in Schule und Unterricht vermehrt zu berücksichtigen sowie diese stärker an schulischen und unterrichtlichen (Entwicklungs-)Prozessen zu beteiligen.

Die adaptive Werkstattkonzeption mit ihrer methodischen und perspektivischen Diversität ermöglicht eine ganzheitliche Betrachtung der Schule als Sozialraum im Sozialraum (vgl. Abschnitt 3) und bezieht alle schulischen Akteur*innen mit ein.

4. Die Werkstatt Sozialraumerkundung und Sozialraumanalyse

Für die Arbeit mit den Werkstattschulen lag der Fokus bei der Erstellung der Angebote nicht nur darauf, die einzelschulischen Bedarfs- und Interessenlagen zu berücksichtigen und ko-konstruktive Arbeitsprozesse zu implementieren. So musste auch die theoretisch hergeleitete habitussensible und ressourcenorientierte Perspektive in eine konkrete Modulstruktur überführt werden. Aus diesem Grund decken die entwickelten Module sowohl eine objektive Perspektive ab, die eine Wahrnehmung des Sozialraums anhand quantitativer Merkmale ermöglicht und so z. B. den Ist-Stand der Ressourcenlage beschreiben lässt, als auch eine subjektive Perspektive, die eine Einschätzung der verschiedenen sozialräumlichen Akteur*innen abbildet, die dann u. a. Rückschlüsse auf den Habitus dieser zulässt. Wie sich objektive und subjektive Perspektiven innerhalb der Module manifestieren, soll nachfolgend am Beispiel der Module *Sozialraumanalyse* und *Sozialraumorientierung* gezeigt werden.

Zentraler Aspekt der Sozialraumanalyse war die Betrachtung kleinräumiger Sozialraumdaten vor allem mit Blick die Einwohner*innen. Dieser Ansatz ermöglicht eine umfassende *objektive Datenperspektive*. Grundlage bilden microm-Daten, die innerhalb eines maximalen Radius von 20 Kilometern um die Schule herum ausgewertet wurden. Die Datenstruktur besteht aus einzelnen Gebietseinheiten auf der sog. PLZ8-Ebene, die pro Einheit durchschnittlich ca. 500 Haushalte bzw. 1.000 Einwohner*innen umfassen und daher eine sehr kleinräumig-differenzierte Analyse ermöglichen. Innerhalb der Workshops wurde auf der Grundlage des theoretischen Verständnisses von Schule *als* Sozialraum *im* Sozialraum und der empirischen Befundlage der Zusammenhang zwischen sozialer bzw. sozialräumlicher Herkunft und Bildungserfolg beleuchtet. Die schulischen Akteur*innen wurden als Expert*innen ihrer alltäg-

lichen Schul- und Unterrichtsumgebung adressiert. Durch den entstehenden Austausch, die Reflexionsrunden und die damit einhergehende *intersubjektive Akteur*innenperspektive* wurde eine ganzheitliche und praxisnahe Betrachtung des einzelschulischen Sozialraums erreicht.

Die *Sozialraumerkundung* mit Schüler*innen erfolgte vor allem mit dem Ziel, eine schüler*innenbezogene *subjektive Sichtweise* auf den einzelschulischen Sozialraum zu erzeugen. Vor dem Hintergrund seitens der Schule erarbeiteter Perspektiven wurden die Schüler*innen eingebunden und ermutigt, ihre Perspektive multimedial einzubringen. Mittels explorativer Erkundungsgänge war es dabei möglich, eine vertiefte Analyse des schulischen Sozialraums unter Berücksichtigung verschiedener örtlicher Schwerpunkte durchzuführen. Zu den durch die Schule selbst gewählten Schwerpunkten gehören u. a. Klassenzimmer, Schulgebäude, Schulhof, Schulgelände oder auch die Schulwege. Auf diese Weise wurden positive Aspekte innerhalb der Klassenräume, aber auch Ängste oder Abneigungen der Schüler*innen im schulischen Umfeld erfahrbar. Durch die schüler*inneneigene Erhebung von Daten in Form von Videos, Tonbandaufnahmen und Fotos, ergänzt durch eigene Zeichnungen und Beschriftungen innerhalb der Stadtsache-App, wurde eine umfassende Informationsgrundlage geschaffen, die eine Gesamtheit der schüler*innenseitigen subjektiven Wahrnehmung des Sozialraums abbildet. Zusätzlich erfolgte eine georeferenzierte Kartierung der Orte auf einer interaktiven Sozialraumkarte, sodass z. B. besonders problematisierte Orte einfach und nachvollziehbar bestimmt werden können. Insgesamt hebt das entwickelte Modul nicht nur die Relevanz der subjektiven Wahrnehmung der Schüler*innen hervor, sondern sensibilisiert auch die erwachsenen schulischen und sozialräumlichen Akteur*innen für die Perspektive der Kinder und Jugendlichen und schafft eine wirksame Form der Beteiligung und der aktiven Mitgestaltung des schulischen Umfelds.

5. Befunde aus der ko-konstruktiven Werkstattarbeit

In diesem Kapitel werden die ersten Ergebnisse der beiden Module zur Sozialraumanalyse und zur Sozialraumerkundung und der später zusammengeführten objektiven und subjektiven Perspektivierung des schulischen Sozialraums berichtet.

Bei der Durchführung des Moduls zur *Sozialraumanalyse* hat sich über alle Schulen hinweg die Bedeutung eines Informationsaustauschs über objektive Sozialraumdaten und deren Potenzial zur Entlastung des Spannungsverhältnisses zwischen dem Elternhaus und der Schule, insbesondere im Kontext der Erwartungssteuerung, gezeigt. Zudem kann die Sozialraumanalyse dazu beitragen, dass die (sozialräumlichen) Ressourcen der Schüler*innenschaft neu, anders und differenzierter betrachtet werden. Die gemeinsame Auseinandersetzung von Teilen des Kollegiums sowie des sonstigen pädagogischen Personals

mit sozialraumbedingten Herausforderungen hat darüber hinaus das Potenzial für positive Multiplikatoreffekte innerhalb der Schulen, gerade wenn weitere Teile des Kollegiums durch Konferenzen, den Austausch in Pausen oder durch nachfolgende Arbeitsgruppen ebenfalls für die Thematik sensibilisiert werden. Die Diskussionen im Rahmen des Workshops verdeutlichen außerdem, dass insbesondere das Passungsverhältnis zwischen der organisationalen Struktur der Schule und den individuellen Habitus der Schüler*innen als herausfordernd empfunden wird. Hier trägt die Bestätigung persönlicher und schulalltäglicher Wahrnehmungen durch objektivierte Daten zu einer Veränderung der Perspektive bei, was neue oder veränderte Sichtweisen und Handlungsoptionen ermöglicht. Die Umsetzung einer aus der Sozialraumanalyse resultierenden kontextsensiblen Schulentwicklung, die sich auf die Stärken und Potenziale der Schüler*innenschaft konzentriert und die Habitussensibilität der schulischen Akteur*innen erhöht, kann dabei nur gelingen, wenn der Entwicklungsprozess auch über den Workshop hinaus Begegnungs- und Austauschräume schafft, bei denen gesellschaftlich geprägte Stereotype weitergehend hinterfragt und reflektiert werden. Eine Integration kleinräumiger sozialdemografischer Daten in die Schulentwicklungsplanung stellt also nicht nur eine Möglichkeit für eine bedarfsgerechte Ressourcensteuerung dar, sondern verfolgt auch das Ziel, Ungleichheiten differenziert zu behandeln und die Vielfalt der Schüler*innenschaft angemessen zu berücksichtigen und im besten Fall sogar aktiv zu fördern.

Bezogen auf das Modul zur *Sozialraumerkundung* zeigen die Auswertungen des gesammelten Materials und die Rückmeldungen der Lehrkräfte zunächst, dass die Schüler*innen über eine ausdifferenzierte Wahrnehmung des schulischen Sozialraums verfügen und eine gesteigerte Selbstwirksamkeit und Motivation aufweisen, wenn sie als Expert*innen ihrer Lebenswelt adressiert und ernst genommen werden. Durch den niedrigschwelligen Zugang und eine einfache Bedienbarkeit der verwendeten Tools, können außerdem nicht nur alle Altersgruppen, sondern auch Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen an der Erkundung teilnehmen. Es zeigen sich darüber hinaus Effekte auf der Ebene der gesamten Schule. Die Kinder und Jugendlichen nehmen die Schule insgesamt stärker als ihre eigene wahr und Lehrkräfte melden zurück, dass schulinterne Beteiligungsorgane (Schüler*innenrat, Schülersprecher*innen etc.) von dem Prozess profitieren und mit konkreteren Forderungen und Veränderungsvorschlägen an die Schule herantreten. Die Durchführung der Sozialraumerkundung hat also das Potenzial, die Entwicklung zu einer integrativen Schulgemeinde, innerhalb welcher die Perspektiven aller schulischen Akteur*innen gleichermaßen anerkannt werden, voranzutreiben und zu verbessern.

Die Ergebnisse lassen sich darüber hinaus vor dem Hintergrund des oben dargestellten dreigeteilten Verständnisses des schulischen Sozialraums einordnen. Betrachtet man die scheinbar diametralen Perspektiven des objektiven und subjektiven Blicks auf die Schulen und ihre standortspezifischen Rahmen-

bedingungen, so bezieht sich die datengestützte Betrachtung des Schulumfeldes auf das sozialdemografische Verständnis und hat unmittelbare Auswirkungen auf innerschulische Interaktionsmuster. Gleichzeitig spiegelt sich in der Schüler*innenwahrnehmung der infrastrukturellen Voraussetzungen das physisch-materielle Verständnis des schulischen Sozialraums. In Form von geschaffenen Beteiligungsmöglichkeiten für Schüler*innen und den daraus resultierenden Aushandlungsprozessen manifestiert sich außerdem das handlungsbezogene Verständnis. In der Verschränkung der beiden Perspektiven wird deutlich, dass nur eine ganzheitliche und multiperspektivische Betrachtung unter Einbeziehung aller relevanten Akteur*innen den diversen Herausforderungen des einzelschulischen Sozialraums gerecht werden kann.

6. Ausblick

Als zentrale Gelingensbedingung der Werkstätten hat sich neben dem breiten Sozialraumverständnis auch und insbesondere die Ko-Konstruktion zwischen Wissenschaft und Schulpraxis erwiesen. Alle Module werden einzelschulspezifisch gemeinsam vorbereitet und adaptiert. Dies betrifft z. B. die Anpassung der Items für die Elternbefragung, die gemeinsame Festlegung der zu befragenden Akteur*innen (z. B. Eltern oder Ganztagsmitarbeitende), den kollegialen Austausch zum objektiven Sozialraum oder die schulseitig relevanten und zu adressierenden Schüler*innenperspektiven bei der Sozialraumerkundung. Die Befunde aus der ALSO-Werkstatt tragen zudem durch einen multiplen schulscharfen Benachteiligungsindex dazu bei, adaptive Fort- und Weiterbildungsangebote für Schulen in vergleichbaren regionalen wie sozialen Lagen zu entwickeln. Das Ruhrgebiet verfügt über eine große Dichte an Schulen in unterschiedlich herausgeforderten Lagen. Denkbar wäre vor diesem Hintergrund eine nicht nur einzelschulische, sondern möglicherweise auch regional verankerte (z. B. schulträgerbezogene) sozialraumorientierte Kooperation der Schulen mit relevanten Akteur*innen wie Schulaufsicht, Schulverwaltung oder auch bildungspolitisch Verantwortlichen.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume* (S. 25–34). Campus.

Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 13–25). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997122

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), 63–80.

Huxel, K., & Fürstenau, S. (2017). Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen und eine Fallstudie. In T. Geissen, C. Riegel & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten* (S. 261–277). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13779-3_14

Kessl, F., & Reutlinger, C. (2018). Sozialraumorientierung. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 1067–1094). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_50

Kessl, F. & Reutlinger, C. (2022). Sozialraum: eine Bestimmung. In F. Kessl & C. Reutlinger (Hrsg.), *Sozialraum: Eine elementare Einführung* (S. 7–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29210-2_2

Kramer, R.-T. (2013). Kulturelle Reproduktion und symbolische Gewalt. Pierre Bourdieus Beitrag zur Bildungssoziologie. In B. Dippelhofer-Stiem & S. Dippelhofer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Erziehungs- und Bildungssoziologie. Historische Verortungen und Impulse von Klassikern* (S. 1–26). Beltz Juventa.

Lange-Vester, A., & Teiwes-Kügler, C. (2014). Habitussensibilität im schulischen Alltag als Beitrag zur Integration ungleicher sozialer Gruppen. In T. Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 177–207). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06887-5_8

Willenbring, M. (2012). Ressourcenorientierung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE)*, Bd. 3 (S. 90). Klinkhardt.

Zusammenarbeit mit Familien als Schulentwicklungsprozess gestalten

Wissenschaft-Praxis-Werkstätten in Familiengrundschulzentren

Philipp Hackstein & Brigitte Micheel

1. Einführung: Die Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien als bedeutsame und komplexe Aufgabe

Seit vielen Jahren ist bekannt, dass Leistungsdisparitäten zwischen Schüler*innen durch differenzielle schulische Unterstützungspotenziale von Eltern (primäre Herkunftseffekte) und die Bildungsverläufe durch familiäres Entscheidungsverhalten (sekundäre Herkunftseffekte) beeinflusst werden (Boudon, 1974; Scharf et al., 2020). Studien zeigen, dass für einen erfolgreichen Bildungsweg neben Schule und Unterricht auch der Einfluss der Familie von Bedeutung ist (Hattie, 2013; Neuenschwander, 2009; Sacher, 2022). Daher wird eine Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen und Familien gefordert, um das Potenzial der Familien zu nutzen und einen Beitrag zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsbenachteiligung zu leisten (Betz, 2015).

Maßnahmen zur Stärkung der Kooperation mit Familien haben das Potenzial, Vertrauen, Wertschätzung und das Schulklima zu verbessern und soziale Kompetenzen und die Lernmotivation von Schüler*innen zu fördern (Sacher, 2022, S. 21; siehe auch Killus & Paseka, 2021). Mit Blick auf deren Leistungen und den Befund, dass ein hoher und steigender Anteil von Kindern die Mindeststandards in Deutsch und Mathematik nicht erreichen (Stanat et al., 2022), wird der hohe Stellenwert einer gelingenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schulen und Eltern angeführt: „Positive Beziehungen zwischen Familien und Schulen und die Beteiligung der Eltern an der Bildung ihres Kindes stellen eine Möglichkeit dar, Chancengleichheit […] zu fördern, Leistungsunterschiede auszugleichen und die Potenziale von Schüler*innen auszuschöpfen.“ (SWK, 2022)

Die Zusammenarbeit mit Familien trifft im Schulalltag auf vielfältige Hindernisse. Zu den Gründen, warum Familien nicht so leicht für den Aufbau von Kontakten zur und Kooperationen mit der Schule zu gewinnen sind, gehören vor allem Belastungen und Zeitmangel bei Familien, Lehrkräften, weiteren pädagogisch tätigen Fachkräften und der Schulleitung (Sacher et al., 2019). Aber auch schwierige Lebenslagen, Vorbehalte und Unsicherheiten aufgrund schlechter eigener Schulerfahrungen, kontakterschwerendes Verhalten

des Schulpersonals oder eine fehlende Gestaltung von Rahmenbedingungen für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind von Bedeutung (Sacher, 2022, S. 233). Oftmals bestehen gleichzeitig mehrere Barrieren, bspw. in sprachlicher, kommunikativer, organisatorischer oder baulicher Hinsicht, etwa aufgrund fehlender Räume für die Umsetzung der Zusammenarbeit (Foitzik et al., 2018).

Zur Unterstützung von Schulen beim Abbau der Hindernisse sowie beim Aufbau und bei der Gestaltung einer gelingenden Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus gibt es seit langem Leitorientierungen und Qualitätskriterien. So wurden im Jahr 2013 bspw. Empfehlungen einer wissenschaftlichen Expert*innenkommission *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit* in einer Publikation der Vodafone Stiftung veröffentlicht. Darin wurden anhand von Kriterien wie z. B. Willkommens- und Begegnungskultur, vielfältige und respektvolle Kommunikation, Erziehungs- und Bildungskooperation sowie Partizipation (Vodafone Stiftung, 2013; siehe auch Sacher, 2022) Anregungen für die Schulpraxis gegeben, um die Zusammenarbeit mit Familien zu stärken.

Unklar ist jedoch, ob und in welchem Ausmaß solche Konzepte von Schulen angewendet werden, welche Erfahrungen mit ihrer Umsetzung gemacht wurden, welche Unterstützung Schulen zur Umsetzung benötigen und wie diese aussehen könnte. Bislang ist wenig erforscht, wie es gelingen kann, erfolgreiche Kooperationen zwischen Schule und Familien nachhaltig in der Schulentwicklung zu verankern (ALSO-Konsortium, 2024). Ko-konstruktive Wissenschaft-Praxis-Werkstätten „Zusammenarbeit mit Familien", die als Angebote des Inhaltsclusters „Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung" (ALSO)[1] im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark" (SchuMaS) durchgeführt wurden, setzen hier an: Sie sollen Impulse für den dazu erforderlichen Schulentwicklungsprozess sowohl für die Schulpraxis als auch für die Forschung generieren und das so erarbeitete Wissen für den Transfer auf weitere Schulen aufbereiten und nutzbar machen. Als konzeptionelle Grundlage der Werkstatt-Arbeit diente das Konzept „Familienzentren im Primarbereich", das seit einigen Jahren in Nordrhein-Westfalen an Grundschulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen erprobt wird (Hackstein et al., 2022). Es wird darum im Beitrag zunächst vorgestellt (2.). Anschließend wird der Ablauf der ALSO-Werkstatt „Zusammenarbeit mit Familien" erläutert (3.) und ein exemplarischer Erfahrungsbericht zur Zusammenarbeit mit einem Familiengrundschulzentrum (FGZ) gegeben (4.). Zum Schluss des Beitrags werden Herausforderungen und Gelingensbedingungen für die Gestaltung ko-konstruktiver Wissenschaft-Praxis-Werkstätten resümiert (5.).

1 Siehe Schuchardt et al. in diesem Band.

2. Familienzentren im Primarbereich: Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien als Schulentwicklungsprozess

Positive und wissenschaftlich evaluierte Erfahrungen beim Aufbau von Unterstützungsstrukturen für Familien in Bildungsinstitutionen sind in Deutschland vor allem im Elementarbereich belegt (Hackstein et al., 2022). In Nordrhein-Westfalen (NRW) werden Kindertageseinrichtungen seit 2006 mit Unterstützung einer Landesförderung zu Familienzentren weiterentwickelt. Familienzentren sind Kindertageseinrichtungen, die über die Kernaufgabe der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern hinaus ein umfassendes Angebot der Bildung, Beratung und Unterstützung für Familien bereitstellen. Sie dienen als Anlaufstellen im Sozialraum, binden die Expertise von externen Kooperationspartnern mit ein und werden „als Teil des sozialen Lebens eines Stadtteils oder einer Gemeinde" (Schlevogt, 2014, S. 63–64) wahrgenommen. Mit dem Konzept werden Familien erfolgreich unterstützt und in die frühkindlichen Bildungsprozesse eingebunden (Stöbe-Blossey et al., 2020).

Da Bildungseinrichtungen im Primarbereich bei der Einbindung der Familien mit ähnlichen Herausforderungen wie Kindertagesstätten konfrontiert werden (BMFSFJ, 2021), hat die Stadt Gelsenkirchen als erste Kommune in Nordrhein-Westfalen seit dem Schuljahr 2014/15 im Rahmen eines Pilotprojekts damit begonnen, Familienzentren auch an Grundschulen einzurichten (Born et al., 2019). Mittlerweile werden in Nordrhein-Westfalen Familienzentren im Primarbereich – in der Regel unter Verwendung der Bezeichnung „Familiengrundschulzentren" (FGZ) – über zwei Förderrichtlinien unterstützt.[2]

Die Evaluation des Projektes der Stadt Gelsenkirchen liefert erste Anhaltspunkte dafür, dass und wie die Erfahrungen aus dem Elementarbereich für den Aufbau einer wirksamen Zusammenarbeit mit Familien für die Grundschule nutzbar gemacht werden können (Born et al., 2019). Inzwischen haben weitere Grundschulen im Ruhrgebiet und in weiteren Kommunen in NRW damit begonnen, das Konzept „Familienzentren" zu adaptieren (Hackstein et al., 2022, 2023). Ergebnisse aus dem Projekt „Familienzentren im Primarbereich – Nachhaltigkeit, Transfer und Weiterentwicklung"[3] des Instituts Arbeit und Qualifikation (IAQ), gefördert von der Wübben Stiftung und der Auridis Stiftung, zeigen auf der Basis kommunaler Fallstudien Gelingensbedingungen entlang der im Rahmen der Evaluation der Familienzentren NRW im Elementarbereich abgeleiteten drei Leitorientierungen *Familien-, Kooperations- und Sozialraumorientierung* (vgl. Abbildung 1; Hackstein et al., 2022, 2024; Stöbe-Blossey et al., 2020):

Insbesondere niedrigschwellige Zugänge und Angebote für Familien, wie z. B. ein Elterncafé oder gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern in

2 https://www.kinderstark.nrw/aktuelles; https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/familiengrundschulzentren

3 Informationen zum Projekt: https://www.uni-due.de/iaq/projektinfo/fapri.php

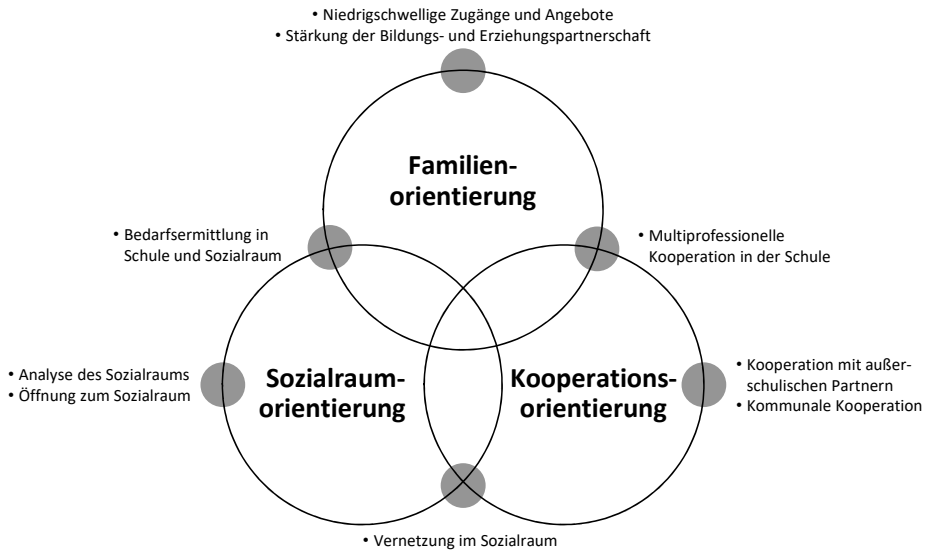


Abbildung 1: Leitorientierungen und Gestaltungsbereiche für den Schulentwicklungsprozess zur Stärkung der Zusammenarbeit mit Familien (eigene Darstellung auf Basis von Hackstein et al., 2022)

der Schule, eignen sich, um Barrieren abzubauen und den Beziehungsaufbau zu stärken. Bildungs- und Beratungsangebote in der Schule können die Elternkompetenzen für eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stärken (*Familienorientierung*). Wichtige Ressourcen und letztlich Basis für das Gelingen bieten neben der Zusammenarbeit mit außerschulischen und kommunalen Kooperationsstellen vor allem die multiprofessionelle Zusammenarbeit aller personellen Kräfte innerhalb der Schule (*Kooperationsorientierung*; siehe auch Brinkmann & Müller, 2021; Hochfeld & Rothland, 2022). Für eine ganzheitliche Betrachtung der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen ist eine Orientierung an der Lebenswelt und den Bedarfen der Familien und des Sozialraums der Schulen wichtige Voraussetzung. Dazu können sowohl quantitative (bspw. Indizes, Sozialraumdaten) als auch qualitative Daten und Methoden (Elternbefragungen, Sozialraumerkundungen) genutzt werden. FGZ können sich außerdem durch Öffnung und Vernetzung als aktive und transparente Akteure im Sozialraum etablieren (*Sozialraumorientierung*).

3. Konzeptioneller Rahmen der ALSO-Werkstatt „Zusammenarbeit mit Familien“

Das IAQ führt im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ bundeslandübergreifend mit insgesamt acht Schulen (sieben Grundschulen und eine Sek-I-Schule mit integrierter Grundschule) ko-konstruktive ALSO-Werkstätten zum Thema „Zusammenarbeit mit Familien“ durch, die inhaltlich ent-

lang der drei beschriebenen Leitorientierungen strukturiert werden (vgl. Abbildung 1). In NRW fanden ALSO-Werkstätten an drei Grundschulen statt, die sich im Schulentwicklungsprozess zum FGZ befinden und deshalb für die Zusammenarbeit von Praxis und Forschung besonders geeignet waren.

Ziel der ALSO-Werkstätten ist es, Entwicklungsimpulse und -instrumente zu erstellen, die einerseits den Schulen bei der Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien als Schulentwicklungsprozess (vgl. Abbildung 1) helfen und andererseits als Transferwissen weiteren Schulen zur Verfügung gestellt werden können. Im Sinne dieser Doppelfunktion der ALSO-Werkstatt und eines „Voneinander-Lernens" sollen somit gleichzeitig Impulse für Praxis und Forschung entstehen.

Der Ablauf der ALSO-Werkstatt erfolgt in den drei Schritten *Kick-off*, *Werkstattphase* und *(Konzept-)Entwicklungsphase*. Im *Kick-off* wird im Rahmen einer halbtägigen Veranstaltung in der Schule eine multiperspektivische Bestandsaufnahme zur Situation der Schule und ihres Sozialraums vorgenommen („Was machen wir schon?"). Auf dieser Basis werden Handlungsbedarfe identifiziert („Was möchten wir verändern?") und Entwicklungsschritte bzw. -ziele vereinbart („Was können/wollen wir tun?"). In der anschließenden *Werkstattphase* werden verschiedene wissenschaftliche Erhebungsmethoden – z. B. Expert*inneninterviews – angewendet, um vertiefende Einblicke in die Perspektiven relevanter Akteur*innen der Schulgemeinde zu erhalten. In der *(Konzept-)Entwicklungsphase* werden im Rahmen mehrerer Workshops die Ergebnisse der Werkstattphase präsentiert und ausgewertet. Entlang der zuvor festgelegten inhaltlichen Schwerpunkte werden die Bestandsaufnahme, Handlungsbedarfe und Entwicklungsschritte systematisch überprüft und bei Bedarf neu justiert. Anschließend erfolgen die gemeinsame Festlegung der Handlungsschritte für die Umsetzung des weiteren Schulentwicklungsprozesses und die Konzeptentwicklung.

4. Exemplarischer Erfahrungsbericht einer ALSO-Werkstatt

Die für die Beschreibung eines ko-konstruktiven Prozesses von Wissenschaft und Praxis ausgewählte Beispielschule befindet sich in einer nordrhein-westfälischen Großstadt und hat ca. 400 Schüler*innen. Das Einzugsgebiet der Schule ist geprägt von einem sehr hohen Anteil an sozial benachteiligten und von Armut betroffenen Familien.[4] Sie befindet sich damit in einer mit vielen Grundschulen der Metropolregion Ruhr vergleichbaren herausfordernden sozialräumlichen Lage. Die Schule sieht sich mit der Situation konfrontiert,

4 Die Schule wurde im Rahmen des Schulsozialindex in NRW, der bestehende soziale Herausforderungen des Einzugsgebiets der Schule identifiziert, mit Stufe 8 bewertet (1 = niedrigste Belastung, 9 = höchste Belastung); weitere Informationen: https://www.schulministerium.nrw/schulsozialindex

die Zusammenarbeit mit einer sehr heterogenen und zu einem großen Teil nur schwer zu erreichenden Elternschaft zu gestalten. Das Schulteam hatte sich darum dazu entschlossen, die Schule zu einem Familiengrundschulzentrum weiterzuentwickeln. Die ALSO-Werkstatt fand im Zeitraum von November 2022 bis Mai 2024 statt.

„Wir haben eigentlich keine Zeit für Schulentwicklung!" Im Verlauf des Werkstattprozesses wurde das Forschungsteam des IAQ mit dieser und ähnlichen Aussagen aus dem Praxisteam konfrontiert. Bereits zu Beginn der ALSO-Werkstätten wurde deutlich, dass das Format unter den Bedingungen eines enormen Alltagsdrucks (bspw. hohe Krankenstände, Gewaltvorfälle, Konflikte mit Eltern) und eines generell hohen Belastungsempfindens des Schulteams umgesetzt werden musste. Gleichzeitig waren im Rahmen von „Schule macht stark" keine Ressourcen (bspw. Entlastungsstunden) für die Durchführung der ALSO-Werkstätten vorgesehen. Vor Beginn der Aufnahme der gemeinsamen Arbeit in der Werkstatt musste deshalb im Rahmen eines Vorgesprächs mit der Schulleitung zunächst der Mehrwert der geplanten Zusammenarbeit verdeutlicht werden. Überzeugend waren vor allem das Postulat der Ko-Konstruktion, die individuelle, einzelschulspezifische Begleitung über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr und die aktive externe Moderation durch das Forschungsteam.

Zum Auftakt der ALSO-Werkstatt fand eine dreistündige *Kick-off*-Veranstaltung in der Schule unter Beteiligung von Akteur*innen aus allen relevanten Teilbereichen der Schule statt (Schulleitung und Lehrkräfte, Ganztagsleitung, Schulsozialarbeit, Koordinationskraft des Familiengrundschulzentrums[5]). Die gemeinsame Aufgabe bestand darin, schulspezifische und bedarfsorientierte Entwicklungsziele für die weitere Zusammenarbeit zu definieren. Das Konzept dieser ersten Veranstaltung war so angelegt, dass im Rahmen eines gegenseitigen Kennenlernens alle Anwesenden des Schulteams ihre eigene Rolle, insbesondere bei der Arbeit des Familiengrundschulzentrums, ihre Schule und den Sozialraum aus ihrer jeweiligen Perspektive beschreiben konnten. Anschließend stellte das Forschungsteam des IAQ auf der Basis von vorliegenden Daten aus „Schule macht stark" und von Materialien aus der Schule (bspw. Schulprogramm oder Ganztagskonzept) ihre eigenen Eindrücke zum Entwicklungsstand der Schule vor. Auf diese Weise konnte eine gemeinsame Diskussionsgrundlage für die Vereinbarung von inhaltlichen Zielen und organisatorischen Absprachen für die Zusammenarbeit in der ALSO-Werkstatt geschaffen werden. Teils fiel es den Teilnehmenden schwer, aus dem umfangreichen Informationsstand Schwerpunkte zu identifizieren und gewünschte Ziele zu definieren. Mit etwas zeitlichem Abstand wurden darum erst im Rahmen eines Nachgesprächs mit der Schulleitung folgende Zielvereinbarungen getroffen:

5 In der Regel wird eine pädagogische Fachkraft (0,5-Stelle) zur Gestaltung des FGZ an der Schule eingestellt.

- Zusammenstellung eines Portfolios über bestehende niedrigschwellige Zugänge und Angebote für Familien an der Schule mit anschließender Erarbeitung eines Rahmens für ein schulspezifisches Konzept zur Zusammenarbeit mit Familien und zur Weiterentwicklung des FGZ (*Familienorientierung*);
- Definition und Abgrenzung von Rollen und Aufgabenprofilen im Zusammenspiel von Schulsozialarbeit und FGZ-Koordination (*Kooperationsorientierung*).

In der *Werkstattphase* wurde die in der *Kick-off-Veranstaltung* begonnene multiperspektivische Bestandsaufnahme zur Zusammenarbeit mit Familien um leitfadengestützte Expert*inneninterviews (Gläser & Laudel, 2010) mit Schulleitung, FGZ-Koordination, Ganztagsleitung und Schulsozialarbeit sowie mehreren Lehr- und Ganztagskräften erweitert. Außerdem wurden teilnehmende Beobachtungen bei bereits bestehenden niedrigschwelligen Angeboten für Familien – bspw. Elterncafé und Deutschkurs für Eltern – sowie Kurzinterviews mit Angebotsleitungen und teilnehmenden Eltern im Rahmen von Praxiserkundungen durchgeführt (Mohr & Schart, 2016, S. 301). Alle Erhebungen wurden vor Ort in der Schule durchgeführt. Sie zielten darauf ab, zentrale (einzelschulspezifische) Herausforderungen und Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit mit Familien aus Sicht der verschiedenen Akteur*innen zu identifizieren. Einige der Befragten empfanden die Interviews als gute Anleitung zur Reflexion sowie als Anregung für die Gestaltung neuer Angebote und Strukturen.

Für die *(Konzept-)Entwicklungsphase* wurden zunächst zwei dreistündige Workshops geplant und umgesetzt; später kamen zwei weitere hinzu. Jeder Workshop fand in der Schule und mit Beteiligung der Schulleitung, der Schulsozialarbeit und der FGZ-Koordination statt. Punktuell kamen weitere Akteur*innen hinzu wie bspw. die Leitung des Ganztags. Zu Beginn der ersten Veranstaltung wurden die Ergebnisse aus der Werkstattphase und potenziell geeignete Rahmenkonzepte zur Zusammenarbeit mit Familien aus der Literatur und Praxis vorgestellt und diskutiert. Außerdem wurde über ein Brainstorming ein Anstoß für die Teilnehmenden gegeben, eigene subjektive Überlegungen zu den positivsten persönlichen Vorstellungen über die Entwicklung des FGZ nach fünf Jahren mitzuteilen. Auf dieser Basis konnten eine erste Ideensammlung zu gemeinsamen Perspektiven für die Zusammenarbeit mit Familien und ein multiprofessionelles Leitbild für die Schule als Grundlage für das Rahmenkonzept des FGZ entwickelt werden. Die aktive Beteiligung der Teilnehmenden belegt, dass das Vorgehen im Rahmen des ersten Entwicklungsworkshops einerseits als anregend und impulsgebend bewertet wurde. Andererseits gab es aber aus Sicht der Teilnehmenden zum Ende der Veranstaltung keine ausreichend konkreten Arbeitsergebnisse, die für die Arbeit als Familiengrundschulzentrum direkt umsetzbar waren. Das Fazit fiel entsprechend aus: *„Damit können wir nichts anfangen: Das war viel zu abstrakt!"* Zum Schluss blieb somit

für die Beteiligten unklar, welche konkreten Schritte von der Schule eingeleitet werden sollten.

Im zweiten Workshop wurde als Ergänzung der Bestandsaufnahme und als weitere Basis für ein schulspezifisches FGZ-Konzept eine objektive Sozialraumanalyse auf Basis kleinräumiger Daten durchgeführt.[6] Die mittels mehrerer Karten visualisierten Daten wurden anschließend mit dem subjektiven Erfahrungswissen der Teilnehmenden zu Herausforderungen und Ressourcen im Sozialraum verknüpft. Diese Kombination wurde als gewinnbringend angesehen, da sie einerseits Herausforderungen verdeutlicht und andererseits Anlass zur Reflexion der Sichtweise auf die Familien des Sozialraums bot. Es wurde vereinbart, die Erkenntnisse aus der Analyse im Rahmen einer Lehrkräftekonferenz vorzustellen. Anschließend stand die Veranstaltung im Zeichen des Ziels der Rollenfindung und Abgrenzung für die FGZ-Koordination. Da das kommunale Jugendamt Anstellungsträger für die FGZ-Koordinationskräfte ist und für das Aufgabenprofil einen kommunalen Rahmen vorgibt, wurde auf Wunsch der Schule die kommunale Koordinatorin der Familiengrundschulzentren des Jugendamtes zum Workshop eingeladen. Als Arbeitsgrundlage wurde ein Instrument zur Rollenklärung aus dem Projektmanagement (auf Basis von Botta, 2017) präsentiert und angewendet. Gemeinsam wurden von den Anwesenden Funktionsbeschreibungen für die Schulsozialarbeit und die FGZ-Koordination erstellt. Mittels eines von den Forschenden des IAQ entwickelten Verfahrens für ein Schnittstellenmanagement wurden die Ergebnisse anschließend verglichen, um voneinander klar abgegrenzte Aufgaben sowie gemeinsame Schnittmengen zu identifizieren. Auf dieser Basis konnten eindeutige Aufgabenzuordnungen vorgenommen und Vereinbarungen zum Umgang mit den Schnittmengen getroffen werden. Die Rolle des Forschungsteams für diesen professionsübergreifenden Austausch war moderierend: Es brachte dazu einen konzeptionellen Rahmen ein und gab im Kontext der Diskussionen forschungsbasierte Impulse. Das Ergebnis des Workshops waren praxistaugliche Kommunikations- und Kooperationsvereinbarungen für den Arbeitsalltag der betroffenen Akteur*innen, was auch aus der Sicht der schulischen und kommunalen Teilnehmenden als sehr gewinnbringend bewertet wurde. Im Anschluss wurde vereinbart, die noch nicht vollständig abgeschlossene Arbeit zum Schnittstellenmanagement fortzusetzen.[7] Dazu wurde ein dritter Workshop verabredet und umgesetzt. In einem vierten Workshop wurde die gemeinsame Arbeit zur Gestaltung eines Rahmens für ein schulspezifisches Konzept zur Zusammenarbeit mit Familien und zur Weiterentwicklung des FGZ wieder aufgegriffen und für alle Beteiligten zufriedenstellend abgeschlossen.

---

6 Die konzeptionelle Grundlage dieses Verfahrens wird im Beitrag 6 von Forell, Schuchardt und Bellenberg in diesem Band erläutert.

7 In ausgewählten ALSO-Werkstätten war es möglich, die Zusammenarbeit auf ca. zwei Jahre zu verlängern.

5. Zentrale Erkenntnisse der ko-konstruktiven ALSO-Werkstätten und Ausblick

Ziel der FGZ ist es, die Zusammenarbeit von Grundschulen und Familien in sozialräumlich benachteiligten Lagen in NRW zu stärken und als Schulentwicklungsprozess zu gestalten. In den ALSO-Werkstätten wurden dazu an drei ausgewählten Grundschulen gemeinsam von Wissenschaft und Praxis Impulse für die Weiterentwicklung dieses Prozesses erarbeitet.

Der ko-konstruktive Ansatz von Wissenschaft und Praxis in der ALSO-Werkstatt hat sich in der hier betrachteten Beispielschule in der Retrospektive auf beiden Seiten in mehrfacher Hinsicht sowohl als gewinnbringend als auch als Lernprozess erwiesen. So zeigten z. B. die Erfahrungen des ersten Entwicklungsworkshops, dass die Gestaltung der Werkstatt an die Wünsche und Erwartungen der Teilnehmenden angepasst werden musste, damit die Impulse vom Schulteam aufgegriffen werden konnten. Dazu wurde z. B. das Abstraktionsniveau der mitgebrachten Informationen und Ergebnisse näher an den Vorstellungen der Praxis ausgerichtet. So konnten die Teilnehmenden den präsentierten Input des Forschungsteams leichter auf die Bedingungen ihres Schulalltags transferieren (vgl. 4.). Als besonders gewinnbringend für den Prozess zeigte sich die multiperspektivische Ausrichtung der Zusammenarbeit in Form der Einbindung möglichst vieler verschiedener Akteur*innen aus allen Teilbereichen der Schule. Auf diese Weise konnten die unterschiedlichen Fachkompetenzen und Sichtweisen aller beteiligten Akteur*innen für den Entwicklungsprozess nutzbar gemacht werden. Auch die Einbindung der kommunalen Ebene, die bei der Implementierung des FGZ eine zentrale Steuerungsfunktion einnimmt und zusätzliche fachliche Ressourcen bietet, hat sich als eine Gelingensbedingung erwiesen.

Als weitere Hürde bei der Konzeption und Umsetzung der Werkstätten hat sich gezeigt, dass es notwendig ist, die alltäglichen Arbeitsbedingungen der Grundschule zu berücksichtigen, damit für den Entwicklungsprozess geeignete Impulse entwickelt werden konnten. So hatte sich z. B. im Werkstattprozess schon früh herausgestellt, dass für die Schulentwicklung nur eingeschränkt Ressourcen und Kompetenzen zur Verfügung stehen – aufgrund der oft überlasteten Personalsituation im Schulalltag, insbesondere in Schulen in herausfordernden Lagen (vgl. 4.). Von daher musste das Forschungsteam zunächst für sich erkennen und bei der Gestaltung der Werkstatt berücksichtigen, dass diese Rahmenbedingung Auswirkungen auf die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen mit sich bringt und deshalb von Seiten der schulischen Teilnehmenden schnelle und pragmatische, alltagsgerechte Lösungen erwartet wurden. Gleichzeitig musste vermittelt werden, dass kurzfristig greifende Entwicklungsimpulse im Sinne von Sofortmaßnahmen bzw. einer „Feuerwehrfunktion" den Schulentwicklungsprozess nicht zukunftsfähig gestalten werden, sondern dazu für die identifizierten Handlungsbedarfe zum Aufbau des FGZ mittel- bis langfristig umsetzbare Entwicklungsimpulse im Sinne eines „Denkens in Pro-

zessen“ erforderlich sein werden. Letztlich haben sich hier im Arbeitsprozess von Wissenschaft und Praxis Reibungsverluste aufgetan. Das Forschungsteam war dann gefordert, Kompromisse zu finden und geeignete Strategien zu entwickeln: Einerseits galt es mehr Praxisnähe zu erzeugen, andererseits den Akteuren der Schule immer wieder zu vermitteln, dass geeignete Lösungen für die Probleme bestenfalls im Sinne eines längerfristigen Schulentwicklungsprozesses zu finden sind und Kurzfrist-Lösungen weniger tragfähig sein werden. Zielführend war es darum außerdem, die Arbeit entlang kleiner Schritte zu organisieren und beispielsweise gezielt ein Angebot (z. B. Elterncafé) oder eine Struktur (z. B. Zusammenarbeit von Schulsozialarbeit und FGZ-Koordination) als Gestaltungsbereich auszuwählen und fortzuentwickeln. Diese Vorgehensweise hat sich in der vorgestellten ALSO-Werkstatt als die gelingende Form einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit von Praxis und Schule herauskristallisiert: Im Rahmen weniger gemeinsamer Veranstaltungen konnten so Ergebnisse erzielt werden, die aus Sicht der Schulpraxis als unmittelbar umgesetzte Unterstützung und Entlastung wahrgenommen wurden, dabei aber auch die Zukunftsperspektive berücksichtigten.

Insgesamt betrachtet zeigt sich, dass Schulen von externer, wissenschaftlicher Beratung und Begleitung nach dem Konzept der ALSO-Werkstätten beim Aufbau und der Entwicklung von Familiengrundschulzentren profitieren können. Die im Rahmen der ALSO-Werkstätten gemeinsam von Wissenschaft und Praxis erarbeiteten Impulse und Instrumente erweisen sich als wichtiger und richtiger Beitrag zur Stärkung der Zusammenarbeit von Familien und Schulen. Die in „Schule macht stark“ vorgesehene praxisnahe Aufbereitung und Erprobung der in den ALSO-Werkstätten entwickelten Konzepte mit weiteren Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen stellt die Transferierbarkeit sicher – auch über die Initiative hinaus.

Die Erfahrungen zeigen zudem, dass ALSO-Werkstätten immer im sozialräumlichen (und auch kommunalen) Kontext stattfinden, bspw. wenn niedrigschwellige Angebote und Zugänge auf die Bedürfnisse der zumeist heterogenen Familien des Einzugsgebiets der Schule ausgerichtet werden und dabei Ressourcen und Perspektiven verschiedener Akteur*innen des Schulteams, von außerschulischen Partnern und der Kommune – bspw. der Jugendhilfe – berücksichtigt werden. Zudem ist der Sozialraum selbst Gegenstand der gemeinsamen Analyse von Wissenschaft und Praxis, wenn Indikatoren, Ressourcen und Herausforderungen des Sozialraums mit Blick auf die Gestaltung von Angeboten des FGZ diskutiert werden. Hier bieten Wissenschaft-Praxis-Werkstätten, die einen familien-, kooperations- und sozialraumorientierten Schulentwicklungsprozess unterstützen, besondere Potenziale, gerade auch mit Blick auf Schulen in sozialräumlichen benachteiligten Lagen in der Metropolregion Ruhr, die mit ähnlichen Herausforderungen wie die Beispielschule des Erfahrungsberichts konfrontiert sind.

Wünschenswert wäre es dennoch, zusätzliche Beratungsangebote für Schulen zu entwickeln, die längere Prozesse mit häufigeren gemeinsamen Arbeits-

phasen der ko-konstruktiven Zusammenarbeit im Sinne eines Coachingprozesses ermöglichen. Gleichzeitig bedarf es für die Durchführung zusätzlicher Ressourcen für Schulen, damit die angestoßenen Prozesse implementiert und weitergeführt werden können. Die so gestalteten Entwicklungsimpulse werden gerade von Grundschulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen, wie sie etwa häufig in der Metropolregion Ruhr zu finden sind, dringend gesucht und wertgeschätzt.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

ALSO-Konsortium (Autor:innengruppe). (2024). Bildungschancen für Schüler:innen durch außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung (ALSO). In A. Marx & K. Maaz (Hrsg.), *Schule macht stark – Erste Ergebnisse aus dem Forschungsverbund* (S. 271–282). Waxmann.

Betz, T. (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB__Bildungs-_und_Erziehungspartnerschaft_2015.pdf

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2021). *Neunter Familienbericht: Eltern sein in Deutschland – Ansprüche, Anforderungen und Angebote bei wachsender Vielfalt.* BMFSJ. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/179392/195baf88f8c3ac7134347d2e19f1cdc0/ neunter-familienbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf

Born, A., Klaudy, E.K., Micheel, B., Risse, T., & Stöbe-Blossey, S. (2019). *Familienzentren an Grundschulen* (IAQ-Forschung 2019-04). Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00047868/IAQ-Forschung_2019_04.pdf

Botta, C. (2017). Visuelle Alternative zur RACI-Matrix. Das Role Model Canvas – Rollen schnell und gemeinsam definieren. *ProjektMagazin.* https://www.projektmagazin.de/artikel/das-role-model-canvas-rollen-schnell-und-gemeinsam-definieren_1108534

Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society.* John Wiley & Sons. https://doi.org/10.2307/1959667

Brinkmann, B., & Müller, U. (2021). *Gemeinsam mehr erreichen – Multiprofessionelle Kooperation beginnt im Lehramtsstudium.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Monitor-Lehrerbildung_Broschuere_Multiprofessionelle-Teams.pdf

Foitzik, A., Holland-Cunz, M., & Rieke, C. (2018). *Praxisbuch diskriminierungskritische Schule*. Beltz. https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/37944-praxisbuch-diskriminierungskritische-schule.html

Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und Qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Springer VS. https://link.springer.com/book/9783531172385

Hackstein, P., Micheel, B., & Stöbe-Blossey, S. (2022). *Familienorientierung von Bildungsinstitutionen: Potenziale von Familienzentren im Primarbereich* (IAQ-Report 2022-09). Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ). https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duepublico_derivate_00076410/IAQ-Report_2022_09.pdf

Hackstein, P., Micheel, B., & Stöbe-Blossey, S. (2023). Familiengrundschulzentren im Sozialraum. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum* (S. 97–108). Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28094/pdf/Forell_et_al_2023_Schule_als_ Sozialraum.pdf

Hackstein, P., Micheel, B., & Stöbe-Blossey, S. (2024). Familienzentren im Primarbereich. *Impaktmagazin, 4*(3), 6–21. https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2024/06/2024-06_impaktmagazin_zusammenarbeit_im_multiprofessionellen_team.pdf

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (überarb. Aufl.). Schneider.

Hochfeld, L., & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 15*(2), 453–485. https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x

Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: Eine Orientierung im Themenfeld. *DDS – Die Deutsche Schule, 113*(3), 253–266. https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.02

Mohr, I., & Schart, M. (2016). Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung. In M.K. Legutke & M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 291–321). Narr Francke Attempto.

Neuenschwander, M. (2009). Schule und Familie. Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In H. Grunder & U. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule* (S. 148–168). Schneider Hohengehren. http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-376

Sacher, W. (2022). *Kooperation zwischen Schule und Eltern – nötig, machbar, erfolgreich!* Klinkhardt.

Sacher, W., Berger, F., & Guerrini, F. (2019). *Schule und Eltern – eine schwierige Partnerschaft: Wie Zusammenarbeit gelingt.* Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-032708-5

Scharf, J., Becker, M., Stallasch, S.E., Neumann, M., & Maaz, K. (2020). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte über den Verlauf der Sekundarstufe: Eine Dekomposition an drei Bildungsübergängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23*(6), 1251–1282. https://doi.org/10.1007/s11618-020-00981-7

Schlevogt, V. (2014). Sozialraumorientierung und Bedarfsermittlung in Kinder- und Familienzentren. In V. Schlevogt & H. Vogt (Hrsg.), *Wege zum Kinder- und Familienzentrum* (S. 63–69). Cornelsen. https://schlevogt.de/wp-content/uploads/2021/03/Auf-dem-Weg-zum-Familienzentrum-2014-1.pdf

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K.A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021*. Waxmann. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26077/pdf/Stanat_et_al_2022_IQB_Bildungstrend_2021.pdf

Stöbe-Blossey, S., Hagemann, L., Klaudy, E.K., Micheel, B., & Nieding, I. (2020). *Familienzentren in Nordrhein-Westfalen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30600-7

SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern: Perspektiven für die Grundschule*. SWK. https://www.pedocs.de/volltexte/2022/25542/pdf/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_final_konv.pdf

Vodafone Stiftung Deutschland. (2013). *Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit*. Vodafone Stiftung. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/vfst_qm_elternarbeit_web.pdf

Wissenschaft und Praxis im Dialog

Ein organisationssoziologischer Ansatz zur ko-konstruktiven Konzeptentwicklung für die kooperative Übergangsbegleitung

Susanne Enssen & Monique Ratermann-Busse

1. Einführung: Kooperative Übergangsbegleitung als Aufgabe der Organisationsentwicklung an Schulen

Die Heterogenität der Schüler*innen an Schulen hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Zugleich können Kinder und Jugendliche in sehr unterschiedlichem Maße auf familiäre Unterstützung bei der Bewältigung von Schullaufbahn und dem Übergang von der Schule in weitere (Aus)Bildungswege zurückgreifen (Baum & Wagner, 2014). Dies erfordert den Umgang mit Diversität und eine bedarfsgerechte Förderung von Kindern und Jugendlichen in Schulen, um Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Insbesondere Schulen in herausfordernden Lagen müssen in der Sekundarstufe I vielfältige Angebote für Schüler*innen verschiedenster Herkunft und mit heterogenen Bildungsvoraussetzungen etablieren, um diese für die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe stark zu machen. Das setzt Schulen zunehmend unter Druck, insbesondere die Berufs- und Studienorientierung im Rahmen einer kooperativen Übergangsbegleitung auch mithilfe von landes- und bundesweiten Programmen (z. B. BMBF et al., 2021) auszubauen, damit sie ihre Angebote an die Bedarfe junger Heranwachsender sowie veränderte und neue Berufsbilder anpassen können. Um dem wachsenden Aufgabenspektrum im schulischen Alltag gerecht zu werden, setzen Schulen vermehrt auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Akteur*innen. Die Bedeutung des Themas *Multiprofessionalität an Schulen in herausfordernden Lagen* wird in verschiedenen aktuellen Studien hervorgehoben. Hierbei zeigt sich die besondere Relevanz multiprofessioneller Teams für die berufliche Orientierung (BO), woran neben Lehrkräften und Schulsozialarbeit auch „Sonderschullehrkräfte, Berufscoaches und externe Partner (z. B. aus Betrieben oder Berufsschule oder Jobcenter)“ (Wübben Stiftung, 2022, S. 26; vgl. auch van Ackeren et al., 2021) beteiligt sein können. Die multiprofessionellen Teams unterstützen die Jugendlichen im Prozess der beruflichen Orientierung, wobei die einzelnen Beteiligten unterschiedliche Schwerpunkte adressieren und gemeinsam mit den Schüler*innen deren Übergang in weitere (Aus-)Bildungswege vorbereiten und teilweise begleiten.

2. Entwicklung und Umsetzung des ALSO-Werkstattkonzepts

Vor diesem Hintergrund stellt eine kooperative Übergangsbegleitung ein umfangreiches und gleichermaßen komplexes Aufgabenfeld für die Organisationsentwicklung in Schulen dar, wobei Kompetenzen multiprofessionell gebündelt und für eine individuelle Beratung, Begleitung und Förderung im Übergangsprozess bereitgestellt werden müssen. Zentrales Ziel der ALSO-Werkstatt (Gesamtlaufzeit: Winter 2022/23 bis Winter 2024/25; nähere Informationen s. Schuchardt et al. in diesem Band) ist es, gemeinsam mit Schulen transferierbare Gestaltungsmaterialien für die kooperative Übergangsbegleitung im Sinne des *Voneinander-Lernens* zu entwickeln. Der inhaltliche Fokus wird dabei auf folgende Bausteine gerichtet: (1) bedarfsorientierte Angebote zur Berufs- und Studienorientierung, (2) multiprofessionelle Kooperation (2a) innerhalb der Schule sowie (2b) in Vernetzung mit Kooperationspartnern im schulischen Sozialraum, (3) Digitalisierung und (4) Zusammenarbeit mit Familien.

Um Schulen bedarfsorientiert unterstützen zu können, wird in der ALSO-Werkstatt mit dem Design-Based-Research Ansatz (DBR) gearbeitet. Beim DBR Ansatz steht das konkrete Ziel im Fokus, Innovation durch Erhebung und Analyse, Entwicklung und Gestaltung sowie Implementation und Überprüfung (Euler & Sloane, 2014) auf den Weg zu bringen, um neben einem kontextualisierten „theoretischen Output" einen „praktischen Output […] mit konkreten Verbesserungen für die Praxis und die Entfaltung innovativer Potenziale im Bildungsalltag" (Reinmann, 2005, S. 60) zu erzeugen (s. Abb. 1). DBR als analytischer Bezugsrahmen bietet die Möglichkeit, die konkreten Entwicklungsziele der zwei beteiligten Schulen (Schule A: Schule mit Sekundarstufe I und II; Schule B: Schule mit Sekundarstufe I) mit den Zielen der ALSO-Werkstatt im Sinne der iterativ-zyklisch angelegten ko-konstruktiven Zusammenarbeit zu verknüpfen. Unabhängig voneinander haben sich beide Schulen u. a. sehr ähn-

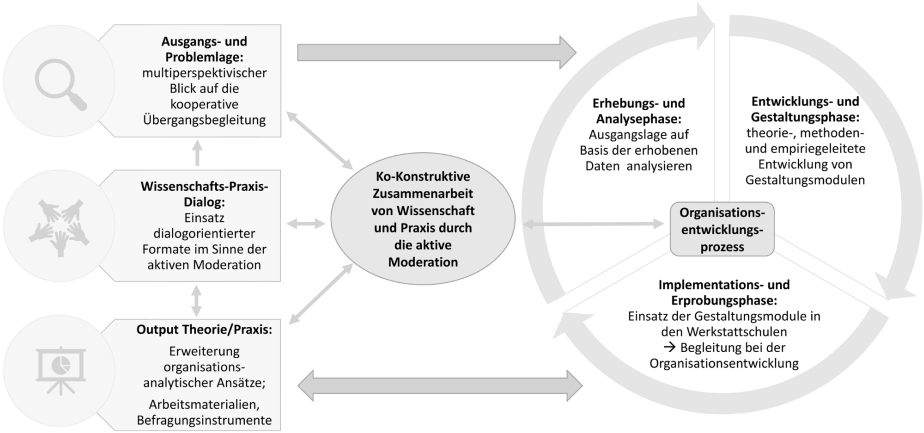


Abbildung 1: DBR-Modell für ko-konstruktiven Organisationsentwicklungsprozess im Kontext der kooperativen Übergangsbegleitung (eigene Darstellung in Anlehnung an Brumann et al., 2022)

	Schule A	**Schule B**
Schulische Akteur*innen (Interviews)		
Schulleiter*in	n = 1	
(Erw.) schulische Leitungsebene und Lehrkräfte mit Funktionen in der Berufs- und Studienorientierung	n = 3	n = 4; 6 Pers.
Koordinator*innen Berufs- und Studienorientierung / Leitung Arbeit – Wirtschaft – Technik (AWT)	n = 1	n = 1
Schulsozialarbeit	n = 1	
Schüler*innen (Gruppendiskussion, Online-Befragung)		
Gruppendiskussion	n = 2	n = 2
Online-Befragung	n = 150	
Außerschulische Akteur*innen (Interviews)		
Berufsberatung	n = 1	n = 1
Rehaberatung	n = 1	
Jugendsozialarbeit		n = 1
Betriebe / Wirtschaftsverbände / Stiftungen	n = 1	n = 1
Weitere soziale Dienste der Kommunen	n = 1	n = 1
Berufsbildende Schule		n = 1
Angebote zur Berufs- und Studienorientierung (teilnehmende Beobachtungen)		
Gruppenangebote	n = 1	n = 2
Individuelle Beratungsangebote	n = 1	n = 1

Tabelle 1: Datengrundlage (eigene Darstellung)

liche Entwicklungsziele gesetzt, die die Multiperspektivische Reflexion über Status quo der kooperativen Übergangsbegleitung sowie die Stärkung multiprofessioneller Kooperation umfassten und die *Ausgangslage* für die Zusammenarbeit in der ALSO-Werkstatt darstellen.

In der *Erhebungs- und Analysephase* (s. Abb. 1) der Werkstatt wurde die Ausgangslage an den untersuchten Schulen durch eine multiperspektivische Betrachtung auf die kooperative Übergangsbegleitung unter Berücksichtigung der schulspezifischen und sozialräumlichen Rahmenbedingungen erfasst. Hierzu wurden sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden genutzt (Bortz & Döring, 2002; Kuckartz & Rädiker, 2022; Mayring, 2015), siehe Tabelle 1.

Die theoretische Grundlage für die Erhebung und Analyse bildet eine organisationssoziologische Sichtweise (Mainzer, 2015; Preisendörfer, 2016; Weick,

2009; Wenger & Ritz, 2014). Es werden insbesondere Organisationsstrukturen und -prozesse mit Fokus auf Arbeitsteilung und Professionalisierung, Koordination und Kollaboration, Formalisierung und Standardisierung sowie die Gestaltungspotenziale der Schulen und der beteiligten schulischen und außerschulischen Akteur*innen für die kooperative Übergangsbegleitung als Aufgabe der Organisationsentwicklung (Endberg et al., 2020; Ratermann-Busse, 2022) herausgearbeitet.

In der *Entwicklungs- und Gestaltungsphase* (s. Abb. 1) wurden die Erkenntnisse aus der ersten Phase im Rahmen von Entwicklungsworkshops an den Schulen unter Beteiligung schulischer und außerschulischer Akteur*innen reflektiert, Gestaltungspotenziale aus Sicht des wissenschaftlichen Projektteams zur Diskussion gestellt und im Wissenschaft-Praxis-Dialog zu forschungsbasierten Gestaltungsmaterialien (Instrumente zur Reflexion, Gestaltung und (Weiter-)Entwicklung) als Produkt der ALSO-Werkstatt ausgebaut. Dabei wurden die zum Teil sehr unterschiedlichen Entwicklungsstände der (beteiligten) Schulen bei der Übergangsbegleitung für die gemeinsamen Planungen zur Integration der Gestaltungsmaterialien in den Organisationsentwicklungsprozess berücksichtigt.

In der folgenden noch nicht abgeschlossenen *Implementations- und Erprobungsphase* (s. Abb. 1) werden die Gestaltungsmaterialien in den Werkstattschulen aktuell eingesetzt. Das ALSO-Projektteam begleitet die Schulen dabei bedarfsorientiert, z. B. durch weitere kleinere Entwicklungsworkshops und punktuelle virtuelle Arbeitstreffen zu spezifischen inhaltlichen Bausteinen, je nachdem, welche Entwicklungsschwerpunkte die Schulen legen. Falls erforderlich, werden die Materialien durch Re-Design noch passgenauer auf die Bedarfe der Schulen zugeschnitten.

Der *Wissenschaft-Praxis-Dialog* (s. Abb. 1) sowohl zu den übergreifenden Erkenntnissen aus den einzelnen Phasen im Organisationsentwicklungsprozess als auch explizit zu den entstandenen Gestaltungsmaterialien wird zusätzlich durch Netzwerktreffen gestärkt, die im Rahmen der Bund-Länder-Initiative „Schule macht stark“ stattfinden (Maaz & Marx, 2024). Dabei werden auch die Transferpotenziale der entstandenen Gestaltungsmaterialien z. B. in Form von Arbeitshilfen und Reflexionsinstrumenten als praktische Outputs thematisiert. Darüber hinaus bietet der Einsatz organisationssoziologischer Theorieansätze Impulse für deren Erweiterung für den Bildungskontext.

Im Folgenden wird der mit der ALSO-Werkstatt angestoßene Organisationsentwicklungsprozess von der *Erhebung und Analyse* bis hin zur *Entwicklung und Gestaltung* exemplarisch mit Fokus auf die inhaltlichen Bausteine skizziert, bei denen aus Sicht von Schulen sowie Wissenschaftler*innen wesentliche Entwicklungspotenziale bestehen: multiprofessionelle Kooperation und Einsatz digitaler Medien für die berufliche Orientierung (s. Absatz 1 in Abschnitt 2).

3. Die Verankerung einer kooperativen Übergangsbegleitung in Schulen

Die multiprofessionelle Angebotsgestaltung für die Berufs- und Studienorientierung bildet in den untersuchten Schulen den Schwerpunkt im Rahmen der kooperativen Übergangsbegleitung. Erkenntnisse zur Ausgangslage an den Schulen lassen sich entlang verschiedener relevanter Organisationsfaktoren (nach Preisendörfer, 2016) für die multiprofessionelle Kooperation nachvollziehen (s. Abb. 2). Darüber hinaus wird deutlich, wie die Verankerung der multiprofessionellen Kooperation im Sinne der kooperativen Übergangsbegleitung im Rahmen der beruflichen Orientierung in der Organisation Schule erfolgt.

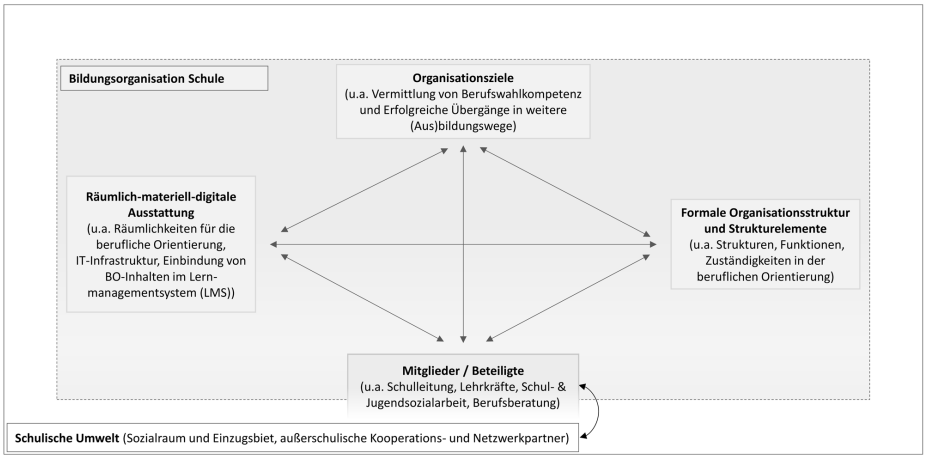


Abbildung 2: Die Kernelemente der kooperativen Übergangsbegleitung in der Bildungsorganisation Schule (eigene Darstellung, in Anlehnung an Preisendörfer, 2016)

Die *Organisationsziele* bestehen an beiden Schulen zunächst in einer beruflichen Orientierung, die die Schüler*innen in ihrer Berufswahlkompetenz stärken und erfolgreiche Übergänge in weitere (Aus-)Bildungswege ermöglichen soll. An Schule A erfolgt in regelmäßigen Abständen eine Erfolgskontrolle der Ziele, indem das BO-Team die eigene Arbeit dahingehend reflektiert, ob das schulische Angebot auch entsprechend der Bedarfe der Jugendlichen gestaltet ist, einhergehend mit der Bereitschaft, die eigene Arbeit im Hinblick auf ihre Effektivität zu hinterfragen. Angebote, die nicht mehr bedarfsorientiert eingeschätzt werden oder nicht den gewünschten Zweck erfüllen, werden angepasst oder nicht mehr durchgeführt. Auch an Schule B wird sich mit der Effektivität der Angebote auseinandergesetzt. Hier wird der Blick u. a. auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Schüler*innenschaft gelegt, weshalb die Angebote von Kooperationspartnern sowohl ansprechend gestaltet werden als auch die Entwicklungsstände der Schüler*innen adressieren müssen. Wenn Kooperationspartner dies nicht leisten können, wird die Kooperation unter

Umständen nicht fortgesetzt. Darüber hinaus steuert insbesondere die Jugendsozialarbeit außercurriculare Angebote und versucht beständig, das Angebot abwechslungsreich und an den Unterstützungsbedarfen der Schüler*innen auszurichten.

Für die Umsetzung der *Organisationsziele* sind die *Mitglieder/Beteiligten der Organisation* Schule zuständig, die zu definieren im Bereich der beruflichen Orientierung eine besondere Herausforderung darstellt, da hier keine trennscharfe Abgrenzung möglich ist (s. Abb. 2). Primär zählen u. a. schulische Akteur*innen wie Lehrkräfte, Schulleitung, Schulsozialarbeit sowie Schüler*innen als Organisationsmitglieder. Darüber hinaus nehmen an beiden Schulen außerschulische Kooperationspartner aus der *Organisationsumwelt* eine besondere Rolle ein. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteur*innen ist teilweise so intensiv gestaltet, dass diese im Kontext der beruflichen Orientierung als Organisationsmitglieder verortet werden können. An Schule B zeigt sich dies insbesondere bei der Jugendsozialarbeit, die nicht nur für die außercurriculare Angebotsgestaltung zuständig ist, sondern ein eigenes Büro in der Schule hat und vom Kollegium als Teil der Schulgemeinschaft anerkannt wird. Darüber hinaus wird an beiden Schulen eng mit der Berufsberatung zusammengearbeitet, die ebenfalls einen zentralen Akteur der beruflichen Orientierung darstellt und mit der eine intensive Kooperation gepflegt wird. Dieser erste Einblick verdeutlicht die Relevanz der multiprofessionellen Kooperation für eine gelingende Übergangsbegleitung.

Damit die *Mitglieder/Beteiligten der Organisation* ihren Aufgaben und Tätigkeiten nachkommen können, bedarf es einer *räumlich-materiell-digitalen Ausstattung* für die berufliche Orientierung, die an beiden Schulen sehr ähnlich ist. Sowohl an Schule A als auch an Schule B gibt es speziell für die berufliche Orientierung Büros für die individuelle Beratung von Schüler*innen durch die Schul-/Jugendsozialarbeit sowie an ausgewählten Tagen durch die Berufsberatung. Darüber hinaus gibt es PC-Räume, in denen sich die Jugendlichen mit Themen der beruflichen Orientierung beschäftigen können, sowie sog. Tablet-Wagen für die Nutzung im Klassenraum, bspw. zum Üben von Bewerbungsschreiben. Grundlegende Voraussetzung für die Nutzung von Computern oder Tablets ist die digitale Infrastruktur durch WLAN. Die *räumlich-materiell-digitale Ausstattung* umfasst jedoch weitaus mehr und unterscheidet sich an den Schulen stark voneinander. An Schule A erfolgt eine organisationale Verankerung der Berufs- und Studienorientierung in die digitalen Systeme, indem sehr aktiv am Ausbau eines virtuellen Raums im Lernmanagementsystem gearbeitet wird. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die multiprofessionelle Kooperation im Rahmen der *Organisationsstruktur* aus. Schule B hingegen verfolgt einen niedrigschwelligen Ansatz via Social Media (Instagram). Das Führen eines Social-Media-Accounts ist mittlerweile an vielen Schulen fester Bestandteil der *räumlich-materiell-digitalen Ausstattung*, um über „Content" nicht nur Schüler*innen, sondern auch Eltern zu erreichen.

Im Hinblick auf die *formale Organisationsstruktur* bestehen die größten Unterschiede zwischen den Schulen. Das multiprofessionelle Team der Schule A hat einen sehr ausdifferenzierten Organisationsplan mit Transparenz über Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten für die berufliche Orientierung entwickelt sowie feste Zeiten für die Kooperation im Stundenplan verankert. Transparenz wird unter anderem über digitale Kommunikationskanäle im LMS hergestellt, die sich in einer digital geprägten Schulalltagskultur und mediatisierten Handlungspraktiken zeigen, die aufgrund der gut ausgebauten *räumlich-materiell-digitalen Ausstattung* möglich sind. An Schule B ist mit Blick auf die Organisationsstrukturen nicht direkt zu erfassen, wo Zuständigkeiten liegen und wie sich die Aufgabenverteilung konkret darstellt. Dies liegt auch u. a. daran, dass die Fachbereichskonferenz „Wirtschaft" genutzt wird, um Anliegen zur beruflichen Orientierung zu besprechen, und digital geteilte Informationen oder zugeteilte Aufgaben unter Umständen übersehen werden können. Um die berufliche Orientierung als Querschnittsaufgabe in der Schule zu stärken und Sichtbarkeit herzustellen, wird sich auch an Schule B verstärkt auf die Einbindung von und Arbeit mit virtuellen BO-Räumen fokussiert. Mediatisierte Handlungspraktiken sind noch nicht so ausgeprägt wie an Schule A, aber auch an Schule B ist die Nutzung digitaler Kommunikationskanäle fester Bestandteil des Schulalltags. An beiden Schulen sind demnach bereits Ansätze einer Doing Digitality vorhanden, die insbesondere auf der Ebene der *formalen Organisationsstruktur* zu erkennen sind (u. a. Aßmann & Ricken, 2023; Weinhardt, 2021).

Die Zuständigkeiten für Organisation und Koordination der Berufs- und Studienorientierung haben an beiden Schulen die Leitungen des Fachbereichs Arbeit, Wirtschaft, Technik inne. Dabei übernehmen sie die übergreifende Konzeptentwicklung und sind zuständig für die Umsetzung der Vorgaben zur Berufs- und Studienorientierung auf Landesebene. Sowohl in Schule A als auch in Schule B wird dieser Bereich durch die Leitungsebene der Schulen unterstützt, wobei sich deutliche Unterschiede in der Ausgestaltung abzeichnen. In Schule A sieht sich die Schulleitung in der Verantwortung für funktionierende, strukturierte und transparente Prozesse. Diese legt großen Wert darauf, *„das Personal mit Informationen zu versorgen, wann was ansteht, welche Aufgaben zu erledigen sind, was zu organisieren ist, Termine und so weiter"* (Schule A, Schulleitung). Begründet wird das Gelingen multiprofessioneller Kooperation in der Schaffung von Transparenz und der Verteilung von Aufgaben, Funktionen und Zuständigkeiten im Sinne eines „distributed leadership" (Harris & DeFlaminis, 2016, S. 141 ff.). Dies zeigt sich vor allem in der organisationalen Verankerung von und der Arbeit in Teamstrukturen sowie der Beteiligung der Schulzweig- und Jahrgangsleitungen an der Kommunikation über und der Koordination von Angeboten zur Berufs- und Studienorientierung. Trotz abgestimmter und funktionierender Prozesse stellt die Größe der Schule und damit einhergehend des Kollegiums immer wieder eine Herausforderung für die Koordination auf der Ebene der *formalen Organisationsstruktur* dar. Schule B ist deutlich kleiner als Schule A, was sich auch in einer anderen Herangehensweise bei der Ko-

ordination auf der Ebene der *formalen Organisationsstruktur* zeigt. Anders als an Schule A stellt an Schule B die Leitungsebene eine übergeordnete Kooperationsstruktur – bspw. im Rahmen von Fachbereichskonferenzen – und delegiert die weitere Verantwortung für funktionierende, strukturierte und transparente Prozesse in die Fachbereiche bzw. an deren Leitungen. Im konkreten Fall der beruflichen Orientierung bedeutet das für die Funktion der (erweiterten) schulischen Leitungsebene bei der Koordination der Berufsorientierung: *„Also ich würde sagen, ich bin da raus"* (Schule B, (erweiterte) Schulleitung, Pos. 9). Hier versteht sich ein Mitglied der Leitungsebene eher als unterstützende Instanz nach wahrgenommenem Bedarf; insbesondere dann, wenn die Kommunikationsprozesse ins Stocken geraten. Das zeigt, dass das Mitglied der Leitungsebene als unterstützende Instanz aktiv wird und in begrenztem Maße die Verantwortung für die Organisation von geregelten Prozessen übernimmt, bis diese wieder als funktionierend eingestuft werden.

Insgesamt zeigen die Erkenntnisse zum Thema multiprofessionelle Kooperation aus der *Erhebungs- und Analysephase* an beiden Schulen fallübergreifend, dass transparente Strukturen, die Klärung von Zuständigkeiten und Aufgabenverteilung sowie regelmäßige Abstimmungs- und Austauschprozesse zentrale Gelingensbedingungen für die multiprofessionelle Kooperation im Rahmen der beruflichen Orientierung sind. Zugleich wird deutlich, dass sich die Gegebenheiten vor Ort stark unterscheiden und die Umsetzung einer kooperativen Übergangsbegleitung die Schulen vor Herausforderungen stellen kann.

Daher wurde in der *Entwicklungs- und Gestaltungsphase* ein besonderer Fokus auf die Schaffung von Transparenz über Strukturen und Prozesse der Berufs- und Studienorientierung als wesentliches Gestaltungspotenzial an beiden Schulen gelegt. Gemeinsam mit den Schulen wurde im Rahmen des Wissenschaft-Praxis-Dialogs der entwickelte Schüler*innenfragebogen weiter angepasst, damit dieser den Schulen in Zukunft als Reflexionsinstrument zur Erfassung der Wahrnehmung von Schüler*innen im Hinblick auf die Angebotslandschaft zur beruflichen Orientierung dienen kann. Um die Zusammenarbeit (2a) innerhalb der Schulen und (2b) die Vernetzung mit Kooperationspartnern im schulischen Sozialraum zu verbessern sowie Aufgaben, Funktionen und Zuständigkeiten für alle Beteiligten sichtbar zu machen, wurden drei Arbeitshilfen zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation entwickelt, die gleichzeitig zur Steuerung des Organisationsentwicklungsprozesses beitragen. Darüber hinaus wurde im Austausch mit beiden Schulen ein BO-Flyer „Berufs- und Studienorientierung kompakt" für die einzelnen Jahrgänge entwickelt, um mehr Transparenz im Kollegium, aber auch für die Schüler*innen über die bestehenden BO-Angebote, individuellen Beratungsangebote und relevanten Kooperationen herzustellen.

4. Ausblick und Fazit

Seit Frühjahr 2024 implementieren und erproben die beteiligten Werkstattschulen die entwickelten Materialien aller inhaltlichen Bausteine und überprüfen dabei ihre Praxistauglichkeit. Erste konzeptionelle Überlegungen für die Anpassung der entstandenen Materialien durch Re-Design sind im Wissenschaft-Praxis-Dialog bereits erfolgt und fließen in die weitere Arbeit mit ein. In der *Implementations- und Erprobungsphase* ist dieser Schritt besonders wichtig, um einerseits Impulse für das Re-Design unter Berücksichtigung der Transferpotenziale der Gestaltungsmaterialien zu erhalten und andererseits ihre Effektivität für Organisationsentwicklungsprozesse zur Optimierung der kooperativen Übergangsbegleitung schulübergreifend zu überprüfen.

Die in der ALSO-Werkstatt *kooperative Übergangsbegleitung* gewonnenen Erkenntnisse und ko-konstruktiv entwickelten Materialien haben eine hohe Relevanz für Schulen in der Metropolregion Ruhr, da im Projekt „Schule macht stark" der Fokus auf Schulen in herausfordernden Lagen gerichtet wird. Das Ruhrgebiet ist ein polyzentrisches Ballungsgebiet mit einer hohen Verdichtung von sozialräumlich deprivierten Lagen. Schulen in diesen Gebieten benötigen Unterstützungsangebote, die auf ihre besonderen Bedarfe ausgerichtet sind.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van, Bremm, N., Holtappels, H.G., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken"*. Beltz Juventa.

Aßmann, S., & Ricken, N. (2023). *Bildung und Digitalität: Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0

Baum, S., & Wagner, B. (2014). Kooperation mit Eltern am Übergang Schule – Beruf. Erfahrungen der Schulsozialarbeit und Ergebnisse des Modellprojektes „Gemeinsam in die Zukunft". In N. Pötter (Hrsg.), *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf* (Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen, Bd. 3) (S. 187–208). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19060-0_11

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), BMAS NRW (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), BA (Bundesagentur für Arbeit), MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) & MAGS NRW (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). *Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss*

und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/downloads/dateien/bildungsketten_vereinbarung_ab2021_nw.pdf?__blob=publicationFile&v=5

Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-07299-8

Brumann, S., Ohl, U., & Schulz, J. (2022). Inquiry-Based Learning on Climate Change in Upper Secondary Education: A Design-Based Approach. *Sustainability, 14*(6), 3544. https://doi.org/10.3390/su14063544

Endberg, M., Gageik, L., Hasselkuß, M., van Ackeren, I., Kerres, M., Bremm, N., Düttmann, T., & Racherbäumer, K. (2020). Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung: Innovation und Transformation durch schulische Netzwerkarbeit. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 30*(12), 340–344.

Euler, D., & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2014). Design-Based Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,* (Beiheft 27). https://doi.org/10.25162/9783515108416

Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed Leadership in Practice: Evidence, Misconceptions and Possibilities. *Management in Education, 30*(4), 141–146. https://doi.org/10.1177/0892020616656734

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (5. Aufl.). Beltz.

Maaz, K., & Marx, A. (Hrsg.). (2024). *SchuMaS – Schule macht stark. Sozialraumorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in schwierigen Lagen: Erste Erkenntnisse zu Aufbau und Arbeitsergebnissen des interdisziplinären Forschungsverbunds.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999102

Mainzer, K. (2015). Prozesse in komplexen dynamischen Systemen. In R. Schützeichel & S. Jordan (Hrsg.), *Prozesse: Formen, Dynamiken, Erklärungen* (S. 247–271). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93458-7

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.

Preisendörfer, P. (2016). *Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen.* Springer, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-10017-9

Ratermann-Busse, M. (2022). Kräfte für Digitalisierungsprozesse bündeln: Die Bedeutung von Akteur und Akteurskonstellationen für eine digitalisierte Organisationsentwicklung. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung,* (49: Schulentwicklungsprozesse), 271–300. https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.07.14.X

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Lernforschung, 33*(1), 52–69.

Schuchardt, J., Forell, M., Bellenberg, G., Enssen, S., Hackstein, P., Micheel, B., & Ratermann-Busse M. (2025). Das Design der ALSO-Werkstatt Sozialraumorientierte Schulentwicklung ko-konstruktiv und multiperspektivisch gestalten. In I. van Ackeren-Mindl, K. Göbel & M. Ropohl (Hrsg.), *Bildungsforschung und Bildungspraxis in der Metropole Ruhr. Schule und Lehrkräftebildung gemeinsam m regionalen Kontext entwickeln* (S. 64–67). Waxmann.

Weick, K.E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft:*

Grundlegende Texte und empirische Studien (S. 85–109). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91496-1_5

Weinhardt, M. (2021). Digitalität und Digitalisierung in der psychosozialen Beratung: Überlegungen zum digitalen Wandel der Beratungskultur. In S. Erbring & J. Fischer (Hrsg.), *Zukunft der Beratung* (S. 76–86). Beltz Juventa.

Wenger, A.P., & Ritz, A. (2014). Organisationsanalyse – Konzept und Vorgehensweise. In A. Bergmann, D. Giaque, E. Nagel, A. Lienhard, A. Ritz & R. Steiner (Hrsg.), *Managementleitfaden öffentliche Verwaltung: Grundlagen, Mustervorlagen, Checklisten* (S. 216–232). Weka.

Wübben Stiftung. (2022). *PerspektivPapier – Was Schulen in herausfordernden Lagen leisten und was sie brauchen.* https://www.wuebben-stiftung-bildung.org/wp-content/uploads/2022/06/220606_WS_impaktSL_PerspektivPapier.pdf

Train the Leader

Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten durch designbasierte Qualifizierung von schulischen Führungskräften befördern. Erste Ergebnisse der SchuMaS-Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“

Susanne J. Czaja, Christine Becks, Isabell van Ackeren-Mindl, E. Dominique Klein & Franziska S. Proskawetz

1. Einführung: Designbasierte Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten, wie in einigen Quartieren des Ruhrgebiets, aber auch darüber hinaus, sind häufig mit einer Vielzahl an Faktoren konfrontiert, die von den dort tätigen Akteur*innen als herausfordernd erlebt werden und den Bildungserfolg von Schüler*innen beeinträchtigen können, wie etwa schlechtere sächlich-personelle Ausstattungsmerkmale (z. B. Kraus et al., 2021; Richter et al., 2018), geringere fachbezogene Lernzeit bspw. durch Unterrichtsausfall, -vertretung und Unterrichtsstörungen (z. B. Helbig & Nikolai, 2019; Klein, 2016) oder eine Kultur geringer Leistungserwartungen bzw. der Defizitorientierungen gegenüber Schüler*innen (Bremm, 2020; Klein & Bronnert-Härle, 2022). Vor diesem Hintergrund verwundert es kaum, dass an Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage häufiger ein Entwicklungsbedarf konstatiert wird als an Schulen in privilegierter Lage (Helbig & Nikolai, 2019).

Zugleich besitzt jede Schule unterschiedliche Ressourcen und Erfahrungen, die bestehenden Herausforderungen im Rahmen der Schulentwicklung adressieren zu können. Nachhaltige Entwicklungsansätze für Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten nehmen daher die spezifischen Kontextbedingungen ebendieser verstärkt in den Blick (z. B. van Ackeren-Mindl et al., 2023; Bryk, 2010) und unterstützen sie dabei, ihre Schulentwicklungskapazitäten so auszubauen, dass kollektive Problemlösungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse auf einer kontinuierlichen Basis erfolgen können (z. B. Klein, 2017, 2022; Marks et al., 2000); Merkmale, die Lernende Organisationen (Argyris & Schön, 1978) aufweisen und denen es gelingt, auf sich beständig verändernde Rahmenbedingungen sowie Herausforderungen angemessen zu reagieren.

Organisationales Lernen ist dabei zumeist verbunden mit dem Erkennen und Beheben von Problemen, dem Lernen aus vorangegangenen Erfahrungen, dem Erwerb von neuem Wissen, der Bearbeitung von Problemen auf einer organisationalen Ebene und letztlich auch mit einer Veränderung der Organisation (Marks et al., 2000). Die systematische, kollektive sowie kontinuierliche Problembearbeitung wird hier zum integralen Bestandteil des Handelns der Organisationsmitglieder und die Bereitschaft, von- und miteinander zu lernen sowie sich dauerhaft weiterzuentwickeln zu einer grundlegenden Haltung (Klein, 2017; Marks et al., 2000). In diesem Zusammenhang stellt sich – gerade unter Berücksichtigung knapper Ressourcen, zahlreicher Herausforderungen und hohem Belastungserleben – die Frage danach, wie Schulen dem Anspruch einer lernenden Organisation gerecht werden und die dafür erforderlichen Kapazitäten (z. B. Klein, 2022) ausbauen können, um gelingende kollektive Lernprozesse zu befördern.

Als vielversprechend erscheint hierbei der – v. a. in den USA im Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis erprobte – Ansatz der designbasierten Schulentwicklung (Mintrop, 2016a), der bereits vereinzelt in Deutschland Anwendung findet (z. B. Mintrop et al., 2024) bzw. das Vorgehen in Projekten inspiriert hat (van Ackeren et al., 2021) und zahlreiche Bezüge zu den o. g. Merkmalen des organisationalen Lernens aufweist. In der designbasierten Schulentwicklung (DBSE) liegt der Fokus darauf, ein konkretes Problem aus der schulischen Praxis in einem systematischen, kollektiv angelegten Prozess tiefergehend sowie datengestützt zu verstehen und auf dieser Basis passgenaue Lösungsansätze zu designen, zu erproben sowie deren Wirkung zu evaluieren (Mintrop, 2016a, 2016b). Den Ausgangspunkt bilden dabei primär solche Probleme, die sich als drängend, komplex und wiederkehrend erweisen und für die bislang keine passende Lösung gefunden werden konnte. Dabei folgt der Design-Prozess – orientiert an der IDEAL-Logik[1] von Bransford und Stein (1993) sowie weiteren Konzepten u. a. aus der Organisationsentwicklung und der *Improvement Science* – einem iterativ angelegten Ablaufschema (Mintrop 2016a, 2016b; Mintrop & Zumpe, 2019).

Im DBSE-Prozess erfolgt die Entwicklung neuer Organisations- und Unterrichtsroutinen in den Schulalltag integriert, und zwar so, dass sie ohne größere Mehrbelastungen für die schulischen Akteur*innen einhergeht. Dies erscheint insbesondere mit Blick auf begrenzte Personal-, Zeit- und Energieressourcen relevant. Mit seiner Orientierung an schulspezifischen Problemlagen, Ressourcen und Entwicklungsbedarfen weist der DBSE-Ansatz auch jene, insbesondere für die Schulentwicklung in sozialräumlich benachteiligter Lage, bedeutsame Kontextspezifität auf. Zugleich bieten die systematische Abfolge und Fokussierung auf ein konkretes sowie von den schulischen Akteur*innen gemeinsam als dringlich identifiziertes Problem nicht nur (Prozess-)Orientierung, sondern

1 Identifizieren, Definieren, Explorieren, Agieren und Lernen.

auch praktische Relevanz. Eine solche durch die schulischen Akteur*innen wahrgenommene Relevanz, die gezielte Berücksichtigung motivationaler Treiber bei der Maßnahmenentwicklung, die Arbeit an realistischen statt abstrakten Entwicklungszielen und die kollektive Gestaltung des Prozesses, in die Kenntnisse sowie das Erfahrungswissen der schulischen Akteur*innen einbezogen werden, kann sich überdies positiv auf die Motivation auswirken (Fives & Buehl, 2016). Eine solche Motivierung der Lehrkräfte stellt wiederum ein zentrales Merkmal erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse an sozialräumlich benachteiligter Lage dar, wie empirische Studien belegen (zusammenfassend: Klein, 2017). Gerade für Schulen mit einer längeren Misserfolgserfahrung können das im DBSE-Prozess integrierte Bewusstmachen bestehender Ressourcen, die Konzentration auf im eigenen Handlungsradius liegende konkrete Ursachen sowie die vergleichsweise schnelle Erfolgskontrolle zur Wahrnehmung von „Machbarkeit“ und (Wieder-)Herstellung einer kollektiven Handlungsfähigkeit beitragen (Zumpe, 2024).

Obgleich der DBSE-Ansatz eine hohe Passung zu zahlreichen kontextspezifischen Herausforderungen von Schulen in sozialräumlich benachteiligter Lage aufweist, mangelt es an Evidenz darüber, ob und unter welchen Bedingungen dieser einen positiven Einfluss auf Schulentwicklungsprozesse nehmen kann (Mintrop, 2016b; Mintrop & Klein, 2017). Dies gilt umso mehr für den deutschsprachigen Forschungsraum, wo der DBSE-Ansatz kaum systematisch erforscht ist. Ausgehend von diesem Desiderat werden im Rahmen des bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprojektes „Schule macht stark – SchuMaS“[2] das Potenzial sowie die Grenzen des DBSE-Ansatzes für ebenjene Schulen im Rahmen der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ untersucht. Nachfolgend wird diese vorgestellt und es werden erste Erkenntnisse und Erfahrungen hieraus berichtet.

2. Designbasierte Qualifizierung schulischer Führungskräfte im Rahmen der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“

Die TU Dortmund und die Universität Duisburg-Essen konzipierten und realisierten die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“, ein auf etwa zweieinhalb Jahre[3] angelegtes Angebot für am SchuMaS-Projekt teilnehmende Schulen aus sozialräumlich benachteiligter Lage. Für die freiwillige Teilnahme wurden 21

2 Als Teil der gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zielt der Forschungsverbund „Schule macht stark – SchuMaS“ auf eine Verbesserung von Bildungschancen für sozial benachteiligte Schüler*innen. In diesem Rahmen werden in Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis Maßnahmen und Entwicklungsansätze für Schulen entwickelt und erprobt. Weiterführende Informationen zum Forschungsverbund unter https://www.schumas-forschung.de/de (Stand: Juni 2024).

3 09/2022 bis voraussichtlich 02/2025.

Schulen (zehn weiterführende Schulen, neun Grundschulen, eine Förderschule, eine gebundene Grund- und Sekundarschule) aus neun Bundesländern, einige davon auch aus dem Ruhrgebiet, auf Grundlage der von ihnen eingereichten Interessensbekundungen vom wissenschaftlichen Team ausgewählt. Da dem schulischen Führungshandeln für die Initiierung und Umsetzung erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse an sozial deprivierten Standorten ein besonderer Stellenwert beigemessen werden kann (z. B. Bryk, 2010; Klein, 2018; Leithwood et al., 2008), richtet sich die Werkstatt gezielt an schulische Führungskräfte, also Schulleitungen oder Lehrkräfte, die an ihrer Schule mit Führungsaufgaben betraut sind.

Im Rahmen der Werkstatt erlernen und erproben personell konstante Tandems aus jeweils zwei schulischen Führungskräften je Schule den designbasierten Ansatz. Die Mehrheit der 42 Teilnehmenden bilden entsprechend Schulleitungen oder stellvertretende Schulleitungen. Daneben nehmen auch didaktische Leitungen, Jahrgangsstufen- oder Fachbereichsleitungen sowie Steuergruppenleitungen bzw. -mitglieder an der Werkstatt teil. Nur eine Minderheit der Teilnehmenden besitzt zum Zeitpunkt der Werkstattteilnahme keine offizielle schulische Leitungsrolle, häufig jedoch einen thematischen Bezug zum zu bearbeitenden „Praxisproblem". Während der DBSE-Ansatz bislang zumeist als „Co-Design"-Partnerschaft zwischen Wissenschaft (z. T. auch Bildungsverwaltung) und Schulpraxis realisiert wird, bei der Wissenschaftler*innen oder wissenschaftsnahe Akteur*innen das Vorgehen an den Schulen gezielt mitdesignen oder gar steuern (z. B. Mintrop, 2016a; Mintrop & Zumpe, 2019), werden im Rahmen der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" die schulischen Führungskräfte vielmehr selbst zu Praxis-Expert*innen und Multiplikator*innen des DBSE-Ansatzes ausgebildet, die diesen unter Einbezug des Kollegiums eigenständig anwenden und dieses Wissen in ihre Schule tragen. Um diesen Prozess systematisch strukturieren, Synergien sowie Nachhaltigkeit herstellen und die schulischen Führungskräfte in den einzelnen Phasen des Design-Prozesses angemessen begleiten zu können, umfasst die Werkstatt u. a. vier konzeptionelle Bausteine:

1. Die als zweitägige Präsenzveranstaltung gestalteten *Werkstatt-Treffen*, in denen alle Teilnehmenden halbjährlich zusammenkommen und wissenschaftliche sowie prozessbegleitende Impulse erhalten, die eine „Rekontextualisierung" (Fend, 2008) des DBSE-Ansatzes in die eigene Praxis unterstützen sowie als Reflexionsanlass fungieren.
2. Die in der Zeit zwischen den Werkstatt-Treffen stattfindenden *Praxiserkundungsphasen*, in denen die Schultandems den DBSE-Ansatz bzw. damit in Verbindung stehende Methoden an ihren Schulen eigenständig umsetzen, erproben und dokumentieren.
3. Begleitend zur Praxiserkundungsphase erhalten die Schultandems durchgängig die Möglichkeit individuelle Gesprächstermine, so genannte *Sparring Sessions*, mit dem wissenschaftlichen Team wahrzunehmen, in denen

Fragestellungen, Herausforderungen oder anlassbezogene Themen adressiert werden können.

4. Um schulübergreifenden Austausch, Kooperationen und *Peer*-Lernen zu befördern sowie den Problemlöseprozess zu beschleunigen (Mintrop, 2016b), erhalten die schulischen Führungskräfte überdies das Angebot in themenbezogenen *Professional Learning Communities* (PLC) (z. B. Kansteiner et al., 2023) zusammenzuarbeiten.

Dem wissenschaftlichen Team obliegt dabei die inhaltliche und organisatorische Strukturierung der Werkstatt sowie der formativ angelegten Begleitstudie. Durch das Einbringen von Theorie-, Forschungs- und Methodenwissen bieten die Forschenden den Teilnehmenden u. a. Reflexions- und Deutungsangebote, die sie dabei unterstützen sollen, eine andere Sicht auf ihre Situation einzunehmen, Praktiken zu reflektieren und Veränderungsimpulse zu erhalten.

Die schulischen Führungskräfte werden als Praxispartner*innen sowie Expert*innen ihrer Schule, ihrer schulischen Handlungspraxen und des Lernens im Rahmen der Werkstatt verstanden. Ihre Erfahrungen in der Umsetzung des DBSE-Ansatzes, aber auch ihre Rückmeldungen zu Bedarfen, Herausforderungen oder Lösungsansätzen sind für das Forschungsziel zentral und erlauben es dem wissenschaftlichen Team, von und mit ihnen gemeinsam zu lernen. Entsprechend werden an unterschiedlichen Stellen im Verlauf der Werkstatt auch gezielt Rückmeldungen von den Teilnehmenden eingeholt und berücksichtigt.

3. Erste Ergebnisse und Erfahrungen im Kontext der Werkstatt

Da die Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext“ im Frühjahr 2024 erst die Hälfte ihrer Laufzeit erreicht hat, können nachfolgend zunächst vorläufige ausgewählte Erfahrungen und Erkenntnisse, gestützt durch erste Analyseergebnisse aus der qualitativ angelegten wissenschaftlichen Begleitstudie, berichtet werden. Hierfür wurden Daten aus problemzentrierten Interviews (Witzel, 2000) mit schulischen Führungskräften sowie von den Schulen erstellte Artefakte (z. B. Poster, ausgefüllte Arbeitsblätter) und Notizen des Forschungsteams einbezogen. Die Auswertung erfolgte mithilfe einer evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014).

Im designbasierten Schulentwicklungsansatz bilden konkrete Praxisprobleme den Ausgangspunkt (Mintrop, 2016a), weshalb die teilnehmenden Schulen bereits mit Einreichung ihrer Interessensbekundung gebeten wurden, jenes Problem zu skizzieren, dem sie im Rahmen der Werkstatt nachgehen wollen. Die genannten Probleme lassen sich inhaltlich im Bereich der Führung und Kultur im Kollegium (neun Schulen), des schulischen Sozial- und Lernklimas (fünf Schulen), der (Weiter-)Entwicklung von Lernangeboten (vier Schulen) sowie der Elternarbeit (drei Schulen) verorten.

Erste Analysen des Datenmaterials aus der Begleitstudie, u. a. der semistrukturierten Interviews und Artefakte, weisen darauf hin, dass zahlreiche Schulen bis zur Hälfte der Werkstatt-Laufzeit eine Konkretisierung, teilweise aber auch eine gänzliche Modifizierung des Praxisproblems vornahmen. Da der DBSE-Ansatz eine detaillierte Problembeschreibung sowie Ursachenanalyse beinhaltet, kann dies möglicherweise als Resultat einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Problem verstanden werden. Als kollektiv angelegtes Verfahren kann sich die Bewertung von Problemen aber auch durch die Einbeziehung weiterer schulischer Akteur*innen verändern und in der Folge die Bearbeitung eines anderen Problems als relevanter oder dringlicher erscheinen.

Zur Mitte der Werkstatt-Laufzeit zeichnen sich bei den 21 Tandems überdies differenzielle Tempi und Vorgehensweisen in der Umsetzung des DBSE-Ansatzes ab, die sich in drei Gruppen untergliedern lassen: Gruppe 1 ($n = 9$) bilden jene Schultandems, die seit Beginn der Werkstatt daran arbeiten ihr Problem einzugrenzen (u. a. durch die Identifizierung und Quantifizierung konkreter Verhaltensweisen etwa in Bezug auf das Lern- und Sozialklima), zu analysieren oder eine *Theory of Action* zu entwickeln, also ein tieferes Verständnis für die Problemursachen und den Veränderungsprozess zu erhalten. Ihnen ist gemeinsam, dass sie noch keine konkreten Maßnahmen entwickelt oder erprobt haben. Als Gründe hierfür werden von diesen im Rahmen der Interviews u. a. Unsicherheiten hinsichtlich der methodischen Umsetzung des DBSE-Ansatzes oder der Passung des Ansatzes zu ihrem Praxisproblem, ein Mangel an Zeit, fehlende Priorisierung im schulischen Alltag sowie eine zurückhaltende bis skeptische Haltung im Kollegium gegenüber dem Ansatz benannt.

Gruppe 2 ($n = 10$) bilden Schultandems, die bereits konkrete Maßnahmen entwickelt, erprobt oder evaluiert haben, wie etwa Instrumente und Strukturen zur Förderung der Eltern- und Schüler*innenpartizipation oder einer von Wertschätzung geprägten Schulkultur. Manche von ihnen bereiten sich bereits auf die nächste Iterationsschleife vor oder planen gar die Verankerung des designbasierten Vorgehens als Arbeitsprinzip an ihrer Schule. Als förderliche Bedingungen lassen sich hier u. a. ein strategisches Vorgehen in der Umsetzung des DBSE-Ansatzes (z. B. Einbindung relevanter, vom Kollegium akzeptierter Akteur*innen, Zusammenarbeit mit Steuergruppen), die Fokussierung auf im Schulalltag gut bearbeitbare Ursachen oder die Sicherstellung einer hohen Relevanz des Problems für das Kollegium benennen. Schulen aus dieser Gruppierung neigen überdies eher dazu, proaktiv den Kontakt zum Forschungsteam, etwa im Rahmen der *Sparring Sessions*, zu suchen. Insbesondere schulische Führungskräfte aus der Gruppe 2 betonen in den Interviews dabei das motivierende und innovative Potenzial des DBSE-Ansatzes, welches u. a. mit der starken Einbindung des Kollegiums sowie der systematischen Analyse der Problemursachen begründet wird.

Die dritte Gruppe ($n = 2$) besteht aus Schultandems, die nicht dem „typischen" DBSE-Ablauf folgen, sondern eher einzelne Schritte bzw. Methoden des Ansatzes im Rahmen bestehender Schulentwicklungsprozesse an ihren Schulen

einsetzen. Beide Tandems bringen bereits umfangreiche Vorerfahrungen und -kenntnisse in der Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen mit, was die gezielte Adaption des Ansatzes möglicherweise unterstützt.

4. Diskussion und Fazit

Bei der hier vorgestellten Qualifizierung schulischer Führungskräfte handelt es sich um eine Adaption des aus den USA stammenden designbasierten Schulentwicklungsansatzes und den damit verbunden Versuch zweier Ruhrgebiets-Universitäten, diesen für hiesige Schulen – und insbesondere jene an sozialräumlich benachteiligten Standorten – nutzbar zu machen sowie Grenzen und Potenziale des Ansatzes zu identifizieren. Eine solche multiplikator*innenorientierte Adaption erscheint dabei aus mehreren Gründen sinnvoll. Zum einen sind die Rahmenbedingungen, unter denen Schulen in den USA agieren, nur begrenzt mit dem deutschen Kontext vergleichbar (vgl. z. B. Klein, 2016; Klein et al., 2021). Enge, gemeinsame Co-Design-Partnerschaften zwischen Schulen, Wissenschaftsakteur*innen, der Schulverwaltung (sowie Unterstützungssystemen) sind zwar auch in Deutschland denkbar (siehe z. B. Mintrop et al., 2024), eine Übertragung in die „Breite" ist jedoch mit Blick auf die dafür erforderlichen Ressourcen und Systembedingungen bislang eher unwahrscheinlich. Entsprechend kann es sich als förderlich erweisen, wenn schulische Führungskräfte, als zentrale Initiator*innen und Gestalter*innen von Schulentwicklung, Kenntnisse in der eigenverantwortlichen Umsetzung des DBSE-Ansatzes erwerben sowie ein damit verbundenes „Mindset" in der Strukturierung von Problemlöseprozessen ausbilden, das sie in ihre Schulen transferieren (Andreoli & Klar, 2020). Dass diese Kenntnisse dadurch langfristiger (d. h. über Kooperationen hinaus) an den Schulen fortbestehen können, kann als weiterer Vorzug gewertet werden. Zugleich berücksichtigt die Qualifizierung schulischer Führungskräfte die vergleichsweise hohen Autonomiespielräume, die Lehrkräfte in Deutschland auf Basis ihres Professionswissens besitzen sowie beanspruchen (Mintrop & Klein, 2017). Als Praxis-Expert*innen des DBSE-Ansatzes lernen schulische Führungskräfte, eigene Erfahrungen und Expertisen sowie die des Kollegiums in den Problemlösungsprozess einzubeziehen; als Kollegium entwickeln, erproben und evaluieren sie eigenverantwortlich neue Unterrichts- und Organisationsroutinen, was überdies das organisationale Lernen an Schulen befördern kann (Marks et al., 2000). Zugleich unterstützt dies die vielfach geforderte sowie (auch) für Schulen in Metropolregion Ruhr als bedeutsam identifizierte Kontextspezifität, die Entwicklungsprozesse stärker an den individuellen schulischen Anforderungen und Bedarfen ausrichtet (van Ackeren et al., 2021; Dean & Beckmann, 2022).

Erste Ergebnisse und Erfahrungen der Werkstatt „Schulentwicklung im Kontext" legen die Vermutung nahe, dass es sich bei der designbasierten Qualifizierung von schulischen Führungskräften aber auch um einen vorausset-

zungsvollen Ansatz handelt. Gerade mit Blick auf die unterschiedlichen Entwicklungs- und Umsetzungsgeschwindigkeiten, die sich zur Mitte der Laufzeit abzeichnen, sind weitere Analysen erforderlich, die tiefergehende Aussagen darüber ermöglichen, welche konkreten Bedingungen und Merkmale das Erlernen sowie die Umsetzung des DBSE-Ansatzes an den jeweiligen Schulen begünstigen bzw. erschweren. Die für die zweite Projekthälfte geplanten vertiefenden (Fall-)Analysen lassen ferner weiterführende Hinweise auf jene Ressourcen und Systembedingungen erwarten, die für eine Übertragung des multiplikator*innenorientierten Ansatzes in die Breite von Bedeutung sein könnten.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (Hrsg.). (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:21381

Ackeren-Mindl, I. van, Bremm, N., Holtappels, H.G., & Hillebrand-Petri, A. (2023). Schulen in sozial herausfordernder Lage: Forschungs- und Entwicklungsvorhaben für eine kontextsensible Schulentwicklung. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber & C. Reintjes (Hrsg.), *Potenziale erkennen – Talente entwickeln. Bildung nachhaltig gestalten. Beiträge aus der Begabungsforschung* (S. 153–172). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830996675

Andreoli, P.M., & Klar, H.W. (2020). Becoming the Drivers of Change: Continuous Improvement in a Rural Research–Practice Partnership. *Journal of Educational Administration, 59*(2), 162–176. https://doi.org/10.1108/JEA-04-2020-0078

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organisational Learning: A Theory of Action Perspective.* Addison-Wesley.

Bransford, J.D., & Stein, B.S. (1993). *The Ideal Problem Solver: A Guide to Improving.* W.H. Freeman and Company.

Bremm, N. (2020). Umso mehr kommt es auf die Lehrperson an. Defizitperspektiven von Lehrkräften an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen. In S. Drucks & D. Bruland (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse und die Herausforderungen für die Schule* (S. 106–127). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:20527

Bryk, A.S. (2010). Organizing Schools for Improvement. *Phi Delta Kappan, 91*(7), 23–30. https://doi.org/10.1177/003172171009100705

Dean, I., & Beckmann, L. (2022). Schulentwicklungsberatung im Kontext des Schulversuchs Talentschulen NRW: „Bremsklotz“ oder Katalysator? *DDS – Die Deutsche Schule, 114*(4), 383–388. https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.05

Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen.* VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Fives, H., & Buehl, M.M. (2016). Teacher Motivation. Self-Efficacy and Goal Orientation. In K.R. Wentzel & D.B. Miele (Hrsg.), *Handbook of Motivation at School* (S. 340–360). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315773384

Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). *Bekommen die sozial benachteiligsten Schüler*innen die „besten" Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins.* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Kansteiner, K., Welther, S., & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung.* Beltz.

Klein, E.D. (2016). Zwillinge oder entfernte Verwandte? Strategien der Schulleitung in Schulen in deprivierter Lage in Deutschland und den USA. *Zeitschrift für Bildungsforschung,* (6), 5–23. https://doi.org/10.1007/s35834-015-0138-8

Klein, E.D. (2017). *Bedingungen und Formen erfolgreicher Schulentwicklung in Schulen in sozial deprivierter Lage. Eine Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung.* Universität Duisburg-Essen. https://doi.org/10.17185/duepublico/44384

Klein, E.D. (2018). *Erfolgreiches Schulleitungshandeln an Schulen in sozial deprivierter Lage: Eine Zusammenschau zentraler Grundlagen und Befunde aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung. Expertise im Auftrag der Wübben Stiftung.* Universität Duisburg-Essen. https://doi.org/10.17185/duepublico/45206

Klein, E.D. (2022). Grundlagen: Lernende Schulen. In Schule macht stark – Inhaltscluster Schulentwicklung & Führung (Hrsg.), *Virtueller SchuMaS-Raum „Schulentwicklung im Sozialraum".*

Klein, E.D., & Bronnert-Härle, H. (2022). Defizitorientierungen von Lehrkräften und ihr Zusammenhang mit der Führungspraxis an Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Zeitschrift für Pädagogik, 68*(5), 691–710. https://doi.org/10.3262/ZP2205691

Klein, E.D., Young, M.D., & Böse, S. (2021). Successful Leadership in Schools Serving Disadvantaged Communities in Germany and the USA. In A. Wilmers & S. Jornitz (Hrsg.), *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies* (S. 47–61). Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.5

Kraus, T., Weishaupt, H., & Hosenfeld, I. (2021). Segregierte Schulmilieus, variierende Unterrichtsbedingungen und Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Eine Analyse mit Daten der Grundschulen in Rheinland-Pfalz 2015/16. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 14*(4), 129–148. https://doi.org/10.1007/s42278-020-00102-7

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Beltz Juventa.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management, 28*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13632430701800060

Marks, H.M., Louis, K.S., & Printy, S.M. (2000). The Capacity for Organizational Learning: Implications for Pedagogical Quality and Student Achievement. In K. Leithwood (Hrsg.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (S. 239–265). JAI Press.

Mintrop, R. (2016a). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders.* Harvard Education Press.

Mintrop, R. (2016b). Konzepte der organisationalen und designbasierten Schulentwicklung im US-amerikanischen Kontext. *DDS – Die Deutsche Schule, 108*(4), 399–411.

Mintrop, R., Bremm, N., & Kose, C. (2024). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext: Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. In J. Schuster, J. Hugo, N. Bremm, N. Kolleck & E. Zala-Mezö (Hrsg.), *Wissensproduktion, Wissensmobilisierung und Wissenstransfer: Chancen und Grenzen der Entwicklung von Wissenschaft und Praxis* (S. 53–73). Budrich. https://doi.org/10.3224/84742717

Mintrop, R., & Klein, E.D. (2017). Schulentwicklung in den USA – Nützliches Lehrstück für die deutsche Praxis? In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 63–81). Waxmann.

Mintrop, R., & Zumpe, E. (2019). Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement Mind-Set. *American Journal of Education, 125*(3), 295–344. https://doi.org/10.1086/702733

Richter, D., Marx, A., & Zorn, D. (2018). *Lehrkräfte im Quereinstieg: Sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen.* Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2018048

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1*(1), Art. 22. https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132

Zumpe, E. (2024). School Improvement at the Next Level of Work: The Struggle for Collective Agency in a School Facing Adversity. *Journal of Educational Change,* (25), 1–45. https://doi.org/10.1007/s10833-023-09500-x

Erfahrungs- und Austauschräume für Schulleitungen gestalten

Erkenntnisse für Schulentwicklung in sozialräumlich herausfordernden Lagen in der Metropolregion Ruhr

Christine Becks, Franziska Sophie Proskawetz & Anne Schabinger

1. Einleitung

Research-Practice-Partnerships sind eine Form kollaborativer, partnerschaftlich angelegter Zusammenarbeit zwischen Handelnden aus pädagogischer Praxis und wissenschaftlicher Forschung, die meist langfristig angelegt ist und den Anspruch hat, sowohl wissenschaftliche als auch pädagogisch-praktische Expertisen in produktiven und ebenbürtigen Austausch miteinander zu bringen (McGeown, 2023b, S. 53 f.). Daraus folgt, dass Hierarchisierungen beiderseits kritisch zu hinterfragen sind: Weder darf Wissenschaft auf veraltete Positionen zurückfallen und Praxis auf die Rezeption und Umsetzung von Forschungsergebnissen reduzieren, noch kann die pädagogische Praxis erwarten, dass Forschung konkrete Handlungsanweisungen zur Verfügung stelle, die einzelschulspezifische Probleme lösen (Zala-Mezö & Klein, 2020, S. 5). Diese Form der Zusammenarbeit antwortet auf ein zentrales Desiderat der letzten Jahrzehnte Schulentwicklung und -forschung: „Die gegenseitigen Erwartungen und Angebote treffen sich oft nicht" (Zala-Mezö & Klein, 2020, S. 6). Allerdings sind weder Wissenschaft noch Praxis so homogen, wie diese Unterscheidung suggeriert, denn „die Systeme [sind] in sich heterogen [und] fließen" (Textor et al., 2020, S. 10): Die Bildungswissenschaft ist eine praxisfundierte und auf die Praxis gerichtete Disziplin, und die pädagogische Praxis ist eine eigenständige Profession des Lehrens, die theoretisch und damit wissenschaftlich grundgelegt ist. Der Zugang von Research-Practice-Partnerships präsentiert eine vielversprechende Möglichkeit, die gegenseitigen Erwartungen in beiderseits ergiebige und lohnende Zusammenarbeit aufzulösen.

Die internationale wissenschaftliche Diskussion um die Weiterentwicklung von Research-Practice-Partnerships nahm in den letzten Jahren zu und führte beispielsweise im Vereinigten Königreich dazu, dass sich Forschung und Forschungsgelder an ihrer Praxisausrichtung und -wirkung messen lassen müssen, was aus vielen Perspektiven – nicht zuletzt der pädagogisch-praktischen – problematisiert wird (z. B. Deng, 2023): Letztlich soll die gegenseitige Bezugnahme von Praxis auf Theorie und von Theorie auf Praxis die wissenschaftliche Arbeit prägen und damit auch – wenn auch nicht ausschließlich – begriffliche Arbeit,

theoretische Differenzierung und analytische sowie empirische Ergebnisse liefern. Begrüßenswert an diesem Trend scheinen jedenfalls die Besinnung auf Schule als eine Form des community service (Becks, 2023) und der damit einhergehende Fokus auf die Arbeits- und Lebenswelt der jeweiligen Einzelschule, ihrer verschiedensten Akteur*innen und ihrer gewachsenen Sozialräume. Sowohl Wissenschaft als auch Praxis sind durch diesen kollaborativen Ansatz aufgerufen, sich einander mit lernender, offener und dialogischer Haltung zu nähern (McGeown, 2023b, S. 57), um die jeweiligen Expertisen als gleichwertig anzuerkennen und sie so über die Summe ihres Wissens hinauswachsen zu lassen (McGeown, 2023a, S. 7).

Im deutschen Kontext erscheinen die Grundlegungen von Research-Practice-Partnerships unter anderem in der Form großangelegter Bund-Länder-Initiativen wie „Schule Macht stark“ (SchuMaS), in deren Rahmen das pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz für die am Projekt teilnehmenden zehn Schulen und etwa 50 Schulleitungsmitglieder jährlich eine regionale Netzwerktagung organisiert und durchführt. Der vorliegende systematisierte Erfahrungsbericht bezieht sich auf die Netzwerktagung vom 3. Mai 2023, die als ganztägiger Workshop für ca. 50 Schulleitungsangehörige in Präsenz abgehalten wurde. Das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz gibt mit diesen Netzwerktagungen den SchuMaS-Schulteams Raum, Impulse für die eigene Schulentwicklung zu erhalten und im Austausch voneinander zu lernen, die eigenen Prozesse zu reflektieren sowie den Transfer auf die eigenen Kontexte zu gestalten. Der thematisch-inhaltliche Schwerpunkt wurde auf Wunsch von zwei Schulleiterinnen gewählt, die diesen Workshop in verkürzter Form bereits auf der bundesweiten SchuMaS-Netzwerktagung in Frankfurt im September 2022 kennengelernt und das Thema als gewinnbringend für ihre Prozesse empfunden hatten.

Die Systematisierung des Erfahrungsberichtes geht über einen einfachen Erlebnisbericht hinaus, indem er den Bezug zwischen Praxis und den praxisleitenden Konzepten herstellt (Wahl, 2002, S. 234): Zunächst wird das gemeinsame Vorgehen vor dem Hintergrund laufender Fachdiskussionen zu Research-Practice-Partnerships reflektiert. Danach werden die pädagogische Gestaltung und die didaktische Anlage der Workshopinhalte vor dem Hintergrund der positiven Psychologie und der fünf PERMA-Prinzipien Positive Emotionen (P), Engagement (E), Relationships – Beziehungen (R), Meaning – Sinn (M) und Accomplishment – Zielerreichung (A) (Seligman, 2011, 2015) dargestellt, bevor die Einschätzungen zweier langjähriger Schulleitungsmitglieder aus der Metropolregion Ruhr zeigen, dass der Workshop in seiner Anlage und mit seinen Inhalten auf das Phänomen des Schulleitungshandelns in Schulen in herausfordernder Lage übertragbar ist, so auch auf Schulen in der Metropolregion Ruhr.

2. Gemeinsames Vorgehen: ein beginnendes Research-Practice-Partnership?

Der Research-Practice-Partnership-Ansatz ist der gemeinsame Fluchtpunkt der Zusammenarbeit der Autorinnen aus pädagogischer Praxis auf Landesebene und der Wissenschaft: Grundgelegt in den gemeinsamen Erfahrungen und Expertisen wurden sowohl der Workshop als auch der vorliegende Erfahrungsbericht gemeinsam entwickelt.

Der vorliegende systematisierte Erfahrungsbericht legt eine vielversprechende Herangehensweise für die Anlage und Durchführung von Schulleitungsworkshops in Schulen in herausfordernden Lagen vor, indem er Inhalte und Vorgehen auf die Lebenswirklichkeit von Schulleitenden abstimmt, die in besonders belasteten Schulen mit ebenso belasteten Kollegien, Schüler*innen und Eltern arbeiten. Die Workshopinhalte wurden als didaktischer Doppeldecker aufbereitet, also in ihrer didaktischen Anlage explizit zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion gemacht, wodurch komplexes wissenschaftliches Wissen unmittelbar erlebbar und erfahrbar für Schulleitende wurde: Alle Inhalte wurden laufend in Bezug zu den jeweiligen konkreten Lebenswirklichkeiten der Schulleitenden gesetzt, mit ihren Bedenken und Herausforderungen konfrontiert und auf die Möglichkeiten verschiedener Anwendungen und Abwandlungen geprüft. Diese kontinuierliche Rückführung der Inhalte auf die konkreten Kontexte der Schulleitenden machte Praxisorientierung greifbar, ermöglichte eine Erdung der abstrakten Inhalte auf die Tatsachen schulischen Alltags und damit die Nivellierung des Dialoges: Die inhaltliche Expertise lag bei den Wissenschaftlerinnen, und die Rückführung auf ihre Lebens- und Arbeitswirklichkeiten war bei Schulleitenden verortet, die sich sowohl miteinander als auch mit den Wissenschaftlerinnen kollaborativ, dialogisch und auf Grundlage ihrer jeweiligen Schule als Arbeits- und Lebenswelt die Inhalte zu eigen machten.

Wechselseitige, explizite Klarheit über die Erwartungen an das Gegenüber wurde den Workshop- und Projektinhalten vorangestellt. Diese Klarheit ist grundlegend, um mit Erwartungen produktiv und partnerschaftlich umzugehen (McGeown, 2023a; Weddle, 2023), sowohl in Workshops als auch in Projekten. Diesen Erwartungen liegen sowohl vorangegangene Erfahrungen als auch widersprüchliche Erwartungen zugrunde, die ein vertrauensbildender und beziehungsstiftender Anlass sind, sie zu Beginn der Zusammenarbeit transparent zu machen und inhaltlich mitzudenken, um alle Expertisen uneingeschränkt fruchtbar zu machen (vgl. Farwick et al., in diesem Band). Diese Vorgehensweise antwortet auf den Aufruf von Research-Practice Partnerships an Wissenschaftler*innen, in der Zusammenarbeit mit Praxis ihr Lernen von der Praxis zu priorisieren (McGeown, 2023a, S. 6) und ihre wissenschaftlichen Inhalte erfahrbar, erlebbar und rückführbar auf die konkrete einzelschulische Arbeits- und Lebenswelt der Praktiker*innen zu machen.

3. Methodische Überlegungen und Planung des Workshops

Abgeleitet aus der positiven Bildung (*positive education*) haben sowohl pädagogische Haltungen als auch pädagogische Herangehensweisen signifikanten Einfluss auf die Gestaltung von Schule und Bildung. Die Erweiterung des schulischen Curriculums durch Elemente und Interventionen der positiven Psychologie und PERMA-Prinzipen zeigte, dass schulische Basiskompetenzen auch in sozial heterogenen Bedingungsfeldern verbessert werden konnten (Adler et al., 2016). Dieselbe Haltung und Herangehensweise spiegelten sich in der didaktischen Anlage des Workshops als erweiterter pädagogischer Doppeldecker (Geissler, 1985; Wahl, 2002), der die Inhalte gleichermaßen als Praxis und Methode des Workshops erlebbar werden ließ. Die Inhalte des Workshops waren ausgewählte Eckpfeiler designbasierter Schulentwicklung (u. a. Visionen und Ziele von Schulentwicklung, Formen von Ursachenattribution, Zukunftssprung, Transformation als grundlegend, prozesshaft und systemisch), die Schulleitende mit Blick auf ihre konkreten Schulkontexte erarbeiten sollten. Was Teilnehmende im Workshop gelernt und erfahren haben, gab ein Beispiel dafür, wie sie Grundlagen designbasierter Schulentwicklung mit ihren Kollegien später selbst durchführen könnten.

Inhalte konkret im eigenen Handeln einzuüben, hat beachtliche Wirkung (Wahl, 2002, S. 234): Der wiederholende Wechsel zwischen den Rollen der Teilnehmenden und der Metaebene der Anwendungsreflexion ermöglicht es den Teilnehmenden, „ihr Erleben aus der Perspektive beider Rollen systematisch [zu] thematisieren“ (ebd.) und damit den Bezug zwischen Theorie und Praxis unmittelbar selbst herzustellen: „Was eben praktisch erlebt wurde, wird theoretisch reflektiert und auch begründet.“ (ebd.) In diesem Prozess bleibt das Bearbeiten von Widerständen nicht aus, denn diese Art des Lehrens fordert die Teilnehmenden dazu auf, sich kritisch zu hinterfragen: Implizite subjektive Theorien werden bewusst und zur Diskussion gestellt – mit dem Potenzial, „einen Paradigmenwechsel in der Wahl von Lernumgebungen herbeizuführen“ (ebd.), was im Kontext von Schulentwicklung einem Paradigmenwechsel in der Art, wie er in Schule geleitet und entwickelt wird, gleichkommt.

Dem didaktischen Doppeldecker folgend bieten die Tagungen des Pädagogischen Landesinstituts Rheinland-Pfalz die Möglichkeit, handelnd jene Lernerfahrungen zu machen, um sie in den eigenen Schul- und Leitungskontext zu übertragen. Die Haltung der positiven Psychologie (Seligman, 2011, 2015) und des PERMA-Prinzips sind grundlegend:

> „Einschlägige Forschung belegt, wie die Erhöhung von PERMA die individuelle psychische und physische Gesundheit steigert und die sozialen Ressourcen erhöht, wie Organisationen aufblühen und dabei nahezu nebenbei ihre Produktivität steigern können, wie Führungskräfte Mitarbeitende inspirieren können und wie Schulen zu Orten der Potenzialorientierung werden können.“ (Lichtinger, 2022, S. 1 f.)

Das PERMA-Prinzip im Konzept positiver Bildung legt Faktoren für ein gelingendes Lernen unter den fünf messbaren Elementen des Wohlbefindens vor: Positive Emotionen (P), Engagement (E), Relationships – Beziehungen (R), Meaning – Sinn (M) und Accomplishment – Zielerreichung (A). Diesem Prinzip gemäß sind die Veranstaltungen wertschätzend, beziehungsfördernd, ressourcenorientiert, kooperativ und sinnstiftend gestaltet. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung der hier besprochenen Tagung erfolgte bedarfsorientiert (PERMA Faktoren: M, A) in Reaktion auf die Rückmeldung zweier Schulleiterinnen aus SchuMaS-Schulen. Nach ihren Erfahrungen im Workshop auf der bundesweiten Netzwerktagung war es ihnen ein Anliegen, die Inhalte den Mitgliedern der Steuerungsgruppen erfahrbar zu machen, um durch die Auseinandersetzung mit den individuellen Entwicklungsschwerpunkten und -zielen ihrer Schulen den Schulentwicklungsprozess als motivierend und sinnstiftend zu erleben und damit *ownership* für den Prozess zu erlangen (E, M, A).

3.1 Beziehungs- und ressourcenorientierte Tagungsatmosphäre (P, R)

Fredrickson hat in ihrer Forschung zur Broaden-and-Build Theory (2001) gezeigt, dass das Erleben positiver Emotionen neben der Erweiterung sozialer und psychologischer Ressourcen auch nachhaltig zur Erweiterung unserer intellektuellen Ressourcen führt und diese beeinflusst:

> "The broaden-and-build theory posits that experiences of positive emotions broaden people's momentary thought-action repertoires, which in turn serves to build their enduring personal resources, ranging from physical and intellectual resources to social and psychological resources." (Fredrickson, 2001, S. 218)

In diesem Sinne liegt das Augenmerk auf der Gestaltung der Lernprozesse und ihrer Umgebung. Der wertschätzende Umgang mit Teilnehmenden und ein angenehm gestalteter Tagungsort sollen ermöglichen, dass sich alle Teilnehmenden wohl fühlen und sich so für die inhaltliche Schwerpunktsetzung öffnen. Die Jugendherberge im Rheintal erwies sich hierfür als idealer Ort: ruhig, eingebettet in die Natur mit hellen, freundlichen Räumlichkeiten und Ausblick über das Tal und den Fluss. Die gewünschte Willkommensatmosphäre gab dem Tag den Rahmen, da ein wesentlicher Aspekt das Ankommen und Willkommen sind. Der Einstieg in den Tag war offen, kommunikativ und beziehungsfördernd gestaltet: Die Teilnehmenden konnten beim Ankommen bei einer Tasse Kaffee oder Tee miteinander ins Gespräch kommen: Als Gesprächsimpuls lagen „Table-Talk"-Karten aus. So gelang ein ungezwungenes erstes Kennenlernen, in das auch die Dozierenden eingebunden waren und damit direkt auf niedrigschwelliger Ebene in die Kennenlerngespräche einstiegen. In dieser Atmosphäre fanden die Begrüßung der Teilnehmenden sowie eine erste Orientierung über den Ablauf des Tages statt. Als Überleitung in die inhaltliche Arbeit nutzten wir die Methode des Storytelling: Die Impulsgeschichte (Canfield, 1996, S. 154 f.) ermöglichte eine erste thematische Fokussierung und war

Vehikel, die weitere Moderation an die Dozentinnen, die für die thematische Gestaltung des Tages verantwortlich zeichneten, zu übergeben.

Bei der Gestaltung des Plenums wurde trotz der großen Zahl von 50 Personen versucht, eine Sitzordnung zu gestalten, die kommunikations- und kooperationsfördernd war (R). Ein süßer Willkommensgruß sowie eine Tagungsmappe lagen auf jedem Platz bereit; auch solche vermeintlichen Kleinigkeiten stellen einen guten Nährboden für positive Organisationsentwicklung dar (Ebner, 2019, o. S.) Den Dozierenden ermöglichte diese Sitzordnung, sich frei im Raum zu bewegen und so in den direkten Austausch mit den Schulleitenden zu gehen.

Die Anlage der Jugendherberge (im Grünen) ließ die Einbeziehung des Außengeländes als weiteren Tagungsraum zu. Während der Kaffee- und Mittagspause war erkennbar, dass das beziehungsförderliche Setting zu intensivem sowie informellem Austausch über die Schulteams hinaus motivierte.

3.2 Austausch in Kleingruppen: Peer-to-Peer-Blick auf das Gelingende, Würdigung und Feedback von Engagement und bereits erreichten Zielen (E, M, A)

Der Workshop war offen, kollaborativ und dialogisch angelegt und wies dadurch zentrale Merkmale existenzieller Gesprächsführung (Kolbe, 2016) auf, die sich als ebenbürtig („auf Augenhöhe“) versteht: Personales Anfragen – statt technokratischen Abfragens, z. B. von Wissen – verbindet Gesprächspartner*innen darin, einander offen zu begegnen und sich einzubringen im gemeinsamen Ansinnen, Erkenntnis über das für sie Wesentliche zu erlangen. Bedeutungsvoll werden Gespräche durch ihre Bedeutsamkeit für die Beteiligten und deren tatsächliche Beteiligung (Kolbe, 2016, S. 45): Für den Workshop hieß das, die Teilnehmenden kennenzulernen und ihnen Raum zu geben, um sich die Inhalte zu eigen werden zu lassen, also für sich selbst wertvoll und bedeutsam werden zu lassen. Dazu gehörte viel Gelegenheit zur Reflektion sowie zum Erfahrungsaustausch; statt um „korrekte Anwendung“ oder „richtiges Verstehen“ ging es um das Umlegen der Inhalte auf die jeweiligen Lebens- und Erfahrungswelten. Wo es gelingt, wissenschaftliches Wissen und Können in der gelebten Erfahrung und dem unmittelbaren Bezugsrahmen von Lernenden zu verorten, werden diese interessant, bedeutsam und nachhaltig wirksam im eigenen Handeln (Gay, 2018; Will & Najarro, 2022). Gleichzeitig wurden schulartspezifische Kleingruppen gebildet, um die inhaltliche Arbeit zu vertiefen und längerfristige Vernetzung anzustoßen. Elementarer Bestandteil dazu ist der ressourcenorientierte Blick auf Eigenes und Anderes: Gelungene Maßnahmen wurden erzählt, Stolpersteine und Hürden vertraulich berichtet. Im moderierten Austausch gaben sich die Teams gegenseitig Rückmeldung und würdigten den Einsatz und die Energie der anderen. Dieser Austausch machte den Schulteams ihre bisherigen Erfolge sichtbar und motivierte für die nächs-

ten Schritte (A, R), die am Ende des Tages sehr konkret ausformuliert wurden und so die folgende Arbeitsphase unmittelbar anstoßen konnten.

3.3 Motivation und Inspiration – Selbstwirksamkeit

Die Fokussierung auf die eigenen Ressourcen, der Raum für die Wertschätzung und Würdigung des in den einzelnen Schulentwicklungsprozessen bereits Erreichten, der intensive Peer-to-Peer-Austausch und die Reflexion sowie der moderierte Transfer der neu gemachten Erfahrungen in den eigenen Arbeitsalltag wurden von den Teilnehmenden als sinnstiftend und motivierend erlebt und die Schulteams konnten sich als Teil eines größeren Projektes erfahren. In diesem Sinne folgte die gesamte Veranstaltung dem PERMA-Prinzip:

> „Wir haben […] den Wunsch, unsere Visionen und Träume umzusetzen, unserem Leben Bedeutung zu verleihen und so ein Gefühl von Wertigkeit zu erlangen […]. Um Sinnstiftung in der Selbstverwirklichung zu erreichen, ist es unter anderem hilfreich, sich Ziele bewusst zu machen, sie zu formulieren und an deren Umsetzung zu arbeiten, sich auf Herausforderungen einzulassen und sich weiterzuentwickeln." (Lichtinger, 2022, S. 14)

Vor dem Hintergrund der PERMA-Prinzipien und der ihnen zugrundeliegenden positiven Psychologie ist das Erleben der Teilnehmenden eines der zentralen Erfolgskriterien: Die Rückmeldungen während des Workshops wie auch im Nachgang berichteten von einem als gewinnbringend und bedeutsam empfundenen Workshop. Jene Teilnehmenden, die im Anschluss an die Netzwerktagung 2022 um diesen Workshop gebeten hatten, berichteten uns im Gespräch direkt nach dem Workshop über ihr nun vertieftes Verständnis und die Bestätigung ihrer Empfehlung dieses Angebots. Die dialogische und reflexive Anlage des Workshops wurde von den Teilnehmenden selbst durch- und eingehalten. Das gemeinsame Verfassen dieses Beitrags ist ein weiteres Indiz für die als beidseits gelingend empfundene Zusammenarbeit und ein nächster Entwicklungsschritt hin zu einem Research-Practice-Partnership, welches sich inzwischen über weitere Personen aus unserem Forschungsnetzwerk erstreckt.

Wirkungen des Workshops im empirischen Sinne nachzuweisen, ist mit diesem systematisierten Erfahrungsbericht weder intendiert noch möglich und war auch zu keiner Zeit geplant. Der Erfahrungsbericht leistet einen wertvollen Beitrag für Handelnde innerhalb wissenschaftsorientierter Praxis und praxisfundierter Wissenschaft: Er gibt einen Einblick in die Anlage und Durchführung eines Workshops, der als wertvoll, sinnvoll und bedeutsam erlebt wurde, und kann so für ähnliche Anwendungsbereiche als Beispiel herangezogen werden. Er bietet eine Vorlage dafür, wie komplexe Inhalte durch ihre didaktische Anlage vermittelt werden können, damit sie erlebbar und anwendbar auf die jeweiligen Lebenswirklichkeiten der Teilnehmenden werden.

4. Übertragung des Ansatzes auf die Metropolregion Ruhr

Vor dem Hintergrund der didaktischen Herangehensweise des Workshops und seiner Inhalte für Schulleitungen in Schulen in herausfordernden Lagen ist die Rückführung dieses systematisierten Erfahrungsberichts auf die Metropolregion Ruhr aus zwei Perspektiven wertvoll: Einerseits legt er ein Beispiel eines entstehenden, beiderseits bereichernden und als wertvoll empfundenen Research-Practice-Partnerships vor, das sich auf der Basis gemeinsamer Grundlegungen, Haltungen sowie Interessen entwickelt und als erste Ergebnisse den Workshop und den vorliegenden Text hervorgebracht hat. Solche Kollaborationen zu suchen und zu entwickeln, scheint für besonders belastete Quartiere des Ruhrgebiets, aber auch darüber hinaus, von Mehrwert, indem einerseits der Zugang zu praxisrelevantem wissenschaftlichen Wissen und andererseits Einblicke in die konkreten Praxisbedingungen und -bedarfe von Schulen in belasteten Quartieren hergestellt werden. Andererseits sind die Herangehensweise und die Inhalte des Workshops nicht regions- oder standortspezifisch, sondern auf Schulleitende in Schulen in herausfordernder Lage fokussiert.

Um die Übertragbarkeit der Workshops auf die Metropolregion Ruhr zu explorieren, wurden zwei Interviews mit erfahrenen Schulleitungsmitgliedern aus Schulen dieser Region geführt. Aus der pädagogischen Praxiserfahrung im Ruhrgebiet sollte die Übertragbarkeit des Workshops auf Schulen in herausfordernder Lage in der Metropolregion Ruhr exploriert werden. Im Vorfeld der Gespräche wurde die erste eingereichte Fassung dieses Beitrags zur Lektüre übersandt, um beiden Gesprächspartner*innen dieselbe Wissensgrundlage zur Verfügung zu stellen und um die Einschätzungen nicht durch lange Erklärungen womöglich zu verzerren. In den zwei Einzelgesprächen wurden zu Beginn nur die Reaktionen der Gesprächspartner*innen auf den Beitrag erbeten. Im Verlauf des Gesprächs wurden, angelehnt an die Methode des phänomenologischen Interviews (Bevan, 2014), vertiefende Klärungsfragen und Variationsfragen gestellt, die darauf abzielten, die Einschätzung zur Frage der Übertragbarkeit zu präzisieren und die Einschätzung breiter zu begründen (Bevan, 2014, S. 140 ff.). Die Gespräche wurden aufgezeichnet und verschriftlicht. Angelehnt an das Vorgehen der thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006) wurden Themen über die Gespräche hinweg identifiziert, die im Folgenden zusammengefasst und beispielhaft am Material narrativ, also als inhaltlicher Zusammenhang statt als einzelne Themen, dargestellt werden. Material aus dem ersten Gespräch ist mit „I1“ gekennzeichnet, Material aus dem zweiten Gespräch ist mit „I2“ markiert. Die Zeitstempel beziehen sich auf die jeweilige Audioaufnahme.

Eine zentrale Erkenntnis aus beiden Gesprächen ist die unmittelbare Relevanz der Erkenntnisse aus der Zusammenarbeit mit Schulleitenden in herausfordernden Lagen für die Metropolregion Ruhr, da Schulleitungen und Kollegien an solch belasteten Standorten in doppelter Weise gefordert werden: Sie müssen zusätzlich zu der *„rein organisatorischen Verpflichtung, Schule zu leiten,*

weitaus mehrere Ebenen und Dimensionen für Schulentwicklung [leisten], als es vielleicht in Schulen in weniger herausfordernden Lagen trotz der Heterogenität zu leisten ist" (I1, 04:07). Zu den Besonderheiten schulischer Arbeit in herausfordernden Lagen kommt zusätzlich noch die größere Arbeitsbelastung:

> *[E]infach der Arbeitsdruck, das Arbeitsaufkommen [ist] so groß, dass ich es verstehen kann, dass manche Kollegen dann sagen „Die Zeit kann ich mir gar nicht nehmen. Wo soll ich mir die hernehmen? Ich muss irgendwie zusehen, dass ich hier das Ding am Laufen halte bei den vielen zusätzlichen Baustellen, die wir haben."* (I2, 16:46)

Dieser Eindruck bildet sich auch im anderen Gespräch ab: *„Egal um welche Herausforderung es geht, meine Beobachtung, meine Erfahrung ist die gewesen, dass Lehrkräfte oft unter dieser Wucht der verschiedensten Herausforderungen erstmal gar nichts mehr hören wollen."* (I1, 12:53) Vor dem Hintergrund dieser Einschätzungen erscheinen Research-Practice-Partnerships in der von uns beschriebenen Anlage als Möglichkeit, die fehlende und gleichsam nötige Übersetzung zwischen Wissenschaft und Praxis zu leisten: *„Die Wissenschaft hat Gefühl, Information zur Verfügung zu stellen und Schule hat Gefühl, dass Information unbrauchbar ist. Die Übersetzungsleistung findet oft einfach nicht statt."* (I2, 8:02)

Spezifische und zum Teil erschwerte Arbeitsbedingungen charakterisieren Schulleitungshandeln in sozialräumlich herausfordernden Lagen ungeachtet der spezifischen Region. Als entscheidend benannt werden *„diese knallharten Faktoren, Standort, Einzugsbereich, Kollegium, Elternschaft, Schulleitung, Kommune, Land […], weil das scheinbar diese Problemfelder sind"* (I2, 05:50). Auch wenn sich Schule in der jeweiligen Region anders ausformt und sich Kontexte strukturell unterscheiden, so bleibt das Phänomen dasselbe: *„Ob man das jetzt im Ruhrgebiet macht oder in Berlin-Wedding oder in Hamburg-Altona spielt keine Rolle."* (I2, 06:35) Die Metropolregion Ruhr scheint in dieser Weise ein weiteres Beispiel für seine Ausprägung zu sein, *„[…] weil das hier das größte Ballungsgebiet ist, in dem diese Faktoren aufeinandertreffen."* (I2, 07:22) Eine Einschätzung führt das Argument noch fort:

> *Ich würde auch eigentlich gar nicht so sehr klassifizieren wollen, dass Schulen im Ruhrgebiet sich so in herausfordernder Lage befinden. Ich stelle mal die These auf, dass im ländlichen Raum ebenfalls sich Schulen in ganz herausfordernder Lage auseinanderzusetzen haben, die im ländlichen Raum auf einer ganz anderen Strukturebene liegen, oder auch auf einer ganz anderen Inhaltsebene liegen. Von daher würde ich das gar nicht so sehr als spezielles Problem des Ruhrgebiets sehen oder auch der Schulen, die sich hier im Ruhrgebiet befinden, aber es ist natürlich naheliegend und nachvollziehbar, dass ihr sagt, wir wollen uns eventuell auf diesen Raum konzentrieren.* (I1, 6:34)

Das Phänomen der herausfordernden Lage erscheint in dieser Einschätzung als die relevante Einheit der Betrachtung. Auf analytischer Ebene bietet die Un-

terscheidung zwischen Sach- und Gradunterschied Klarheit: Jede Schule, jede Region und jedes Bundesland ist anders ausgeprägt und beschaffen (Gradunterschied), jedoch kategorisch nicht so different, dass keinerlei Gemeinsamkeit auszumachen wäre (Sachunterschied). Schulen bleiben schließlich als Schulen erkennbar, ungeachtet ihrer regionalen Ausprägung. Ebenso bleibt die herausfordernde Lage als Belastungsphänomen erkennbar, in vergleichbarer Weise zum Beispiel auch in Alabama (Salmen, 2021). So existieren Gradunterschiede auf allen Ebenen, beinhalten andere Erscheinungs- und Wirkungsformen, jedoch bleibt Schule in herausfordernder Lage als Phänomen sowohl in verschiedenen deutschen Regionen und Bundesländern als auch über nationale Grenzen hinweg identifizierbar. Im Kontext der hier dargestellten Zusammenarbeit geht es also nicht um die Charakteristika bestimmter Regionen oder Bundesländer innerhalb Deutschlands, sondern um die Essenz des Phänomens „Schule in herausfordernder Lage", um das Verbindende, das gemeinsame Arbeiten und Wirken in Schulen in herausfordernder Lage, um jene zu unterstützen und zu stärken, die in Schule arbeiten und leben, also Lehrkräfte, Schüler*innen sowie pädagogisches und weiteres Personal.

5. Fazit

Research-Practice-Partnerships sind eine auf ebenbürtige Zusammenarbeit angelegte, dialogische Form der Kooperation zwischen Angehörigen einer praxisfundierten (Bildungs-)Wissenschaft und ihrer wissenschaftsorientierten pädagogischen Praxis. Diese Doppelung fand sich in Anlage und Inhalt des Workshops für Schulleitende in herausfordernden Lagen wieder und spiegelt sie sich in der Kollaboration zu diesem Erfahrungsbericht wider. Die Inhalte des Workshops, also ausgewählte Eckpfeiler designbasierter Schulentwicklung, zeigen sich als für besonders belastete Schulleitende unmittelbar auf ihre konkreten Lebenswirklichkeiten und Arbeitskontexte anwendbar. Dieser Rückbezug auf die eigenen Schulkontexte war expliziter Gegenstand des Workshops, um den Schulleitenden ein Beispiel dafür zu geben, wie sie Schulentwicklungsinhalte mit ihren Kollegien auf deren konkrete pädagogische Handlungskontexte fokussieren und erarbeiten können. Dieses didaktische Vorgehen ist für jene Workshops übertragbar, die komplexe Inhalte vereinfachen und konkret machen, indem sie für die Teilnehmenden für deren eigenen Kontext erlebbar und anwendbar werden.

In der Zusammenschau legt der Beitrag Erkenntnisse für zukünftige Kollaborationen zwischen Vertretenden der Wissenschaft und der Praxis in Schulen in herausfordernden Lagen vor und bietet eine konkrete Herangehensweise an, um Workshops für Schulleitende in solchen Lagen bedeutsam und wertvoll zu gestalten. Der Workshop ist partnerschaftlich als erweiterter didaktischer Doppeldecker angelegt, dialogisch und damit ebenbürtig in der Art des gemeinsamen Arbeitens für Lehrende und Leitende in Schulen in sozialräum-

lich herausfordernden Lagen in der Metropolregion Ruhr. Die Interviews mit zwei langjährig erfahrenen Schulleitungsmitgliedern machen deutlich, dass die vorgestellte Workshopstruktur auch auf die Bedarfe von Schulleitungen in der Metropole Ruhr übertragbar gemacht werden kann.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Adler, A., Tetlock, P.E., & Duckworth, A. (2016). *Teaching Well-Being Increases Academic Performance: Evidence from Bhutan, Mexico and Peru.* University of Pennsylvania.

Becks, C. (2023). Schooling as community service. Schule und Sozialraum in der U.S.-amerikanischen Tradition. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 189–208). Waxmann.

Bevan, M.T. (2014). A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research, 24*(1), 136–144.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Canfield, J. (1996). Folge deinem Traum. In J. Canfield & M.V. Hansen (Hrsg.), *Hühnersuppe für die Seele* (S. 145–157). Goldmann.

Deng, Z. (2023). Practice, Pedagogy and Education as a Discipline: Getting beyond Close-to-Practice Research. *British Educational Research Journal, 50*(2), 772–793. https://doi.org/10.1002/berj.3951

Ebner, M. (2019). *Positive Leadership: Erfolgreich führen mit PERMA-Lead: die fünf Schlüssel zur High Performance*. Facultas.

Fredrickson B.L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American Psychologist, 56*(3), 218–226.

Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice* (3. Aufl.). Teachers College Press.

Geissler, K.A. (Hrsg.). (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“.* Deutsches Institut für Fernstudien.

Kolbe, C. (2016). Existenzielle Kommunikation – Zugänge zum Wesentlichen in Beratung und Therapie. *Verarbeitung von Psychodynamik, 33*(1), 45–51.

Lichtinger, U. (2022). *Positive Schulentwicklung: Positive Psychologie in der Schulentwicklung für die Beratung und Prozessbegleitung*. Springer Fachmedien. https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-37035-0

McGeown, S. (2023a). Practice Partnerships in Education: Why We Need a Methodological Shift in How We Do Research. *Psychology of Educational Review, 47*(1), 6–14. https://doi.org/10.53841/bpsper.2023.47.1.6

McGeown, S. (2023b). Research-Practice Partnerships in Education: Future Directions. *Psychology of Educational Review, 47*(1), 53–60.

Salmen, C. (2021). *The Evidence in Evidence-Based Policy. The Case of No Child Left Behind.* Dissertation, Universität Wien.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being.* Free Press.

Seligman, M.E. (2015). *Wie wir aufblühen: Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens.* Goldmann.

Textor, A., Zenke, C.T., & Freke, N. (2020). „Neues unter neuen Verhältnissen erproben": Das Praxisforschungskonzept der Laborschule Bielefeld. *Journal für Schulentwicklung, 24*(3), 9–14.

Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik, 48*(2), 227–241. https://doi.org/10.25656/01:3831

Weddle, H. (2023). Developing a Research–Practice Partnership with Policy Intermediaries: An Examination of Collaboration with State Education Agency Leaders. *Educational Evaluation and Policy Analysis.* https://doi.org/10.3102/01623737231213082

Will, M., & Najarro, I. (April 18, 2022). What Is Culturally Responsive Teaching? *EducationWeek.* https://www.edweek.org/teaching-learning/culturally-responsive-teaching-culturally-responsive-pedagogy/2022/04

Zala-Mezö, E., & Klein, E.D. (2020). Research-Practice-Partnership. Welche Bedeutung hat sie für Schulentwicklung und welche Erfahrungen liegen vor? *Journal für Schulentwicklung, 24*(3), 5–14.

Kooperative Unterrichtsentwicklung auf dem Prüfstand

Zum Eigensinn von Wissenschaft-Praxis-Kooperation

René Breiwe, Marion Yvonne Schwehr, Anke Barbara Liegmann & Kathrin Racherbäumer

1. Einführung

Im Projekt UDIN (Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe I digital und inklusiv in Research Learning Communities (RLC); gefördert vom BMBF, FKZ 01JD1909A/B; vgl. Racherbäumer et al., 2020) haben Lehrkräfte, Studierende und Wissenschaftler*innen über einen Zeitraum von zwei Jahren zusammengearbeitet mit dem Ziel, digital gestützte Lernarrangements für inklusiven Unterricht zu entwickeln. Diese Zusammenarbeit fand in *Research Learning Communities* (*RLCs*) statt, die im Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse als erfolgversprechend gelten, weil ihnen eine positive Wirkung auf „teaching practice and achievement" (Vescio et al., 2008, S. 90) zugesprochen wird.

In der Zusammenarbeit, die pandemiebedingt im virtuellen Raum (Videokonferenzen) stattfand, wurden Friktionen auf verschiedenen Ebenen deutlich. Für die konkrete Durchführung des Projekts mit dem Gestaltungsansatz der RLCs zeigten sich Irritationen auf der performativen Ebene, z. B. hinsichtlich der asymmetrisch verteilten Ressourcen (Zeit, Expertise etc.), die ursächlich u. a. der Zugehörigkeit der Akteur*innen zu unterschiedlichen institutionellen Logiken zugeschrieben werden (Breiwe et al., 2023; Liegmann et al., 2022). Im Rückblick auf die Projektarbeit wird deutlich, dass mit dem Anspruch, *kooperative Unterrichtsentwicklung* zu betreiben, *leichtfertig* von einer Selbstläufigkeit ausgegangen wurde, die sich in der Umsetzung nicht zeigte.

Im Beitrag wird unter besonderer Berücksichtigung der sozialräumlichen Verortung des Projekts in der Metropole Ruhr einerseits und Südwestfalen andererseits die Wissenschaft-Praxis-Kooperation in Hinblick auf das Verständnis von *kooperativer Unterrichtsentwicklung* auf den Prüfstand gestellt. Anhand der im Projekt entwickelten Lernarrangements werden die verschiedenen Vorstellungen von *Unterrichtsentwicklung* nachgezeichnet, die sich zwischen der Priorisierung von Beziehungsarbeit in Zeiten der pandemischen Krise auf der einen Seite und schulbuchkonformen Übungen zwecks Leistungsermittlung mit Blick auf die Zeugnisse auf der anderen Seite bewegen. Dafür werden auf Basis von Audiomitschnitten der RLC-Treffen die Erwartungen der beteiligten Akteur*innen und die darin aufscheinenden divergierenden Verständnisse von *Kooperation* reflektiert. Hieraus werden schließlich Konsequenzen abgeleitet,

die als Impulse für künftige Kooperationen von Bildungsforschung und Bildungspraxis zu verstehen sind.

2. Ausgangspunkt: Wissenschaft-Praxis-Kooperation in *Research Learning Communities*

RLCs lassen sich als Möglichkeitsräume, in denen Kooperation stattfinden kann, bezeichnen. Im Projekt UDIN war *Gegenstand* der Kooperation die Entwicklung von Unterricht, der die Transformationserfordernisse *Digitalität* und *Inklusion* berücksichtigt. In diesem Sinne versteht das Projektteam Unterrichtsentwicklung als Modifikation der bestehenden Unterrichtspraxis auf der methodisch-fachlichen Ebene (Rolff, 2015). Die bestehende Unterrichtspraxis wird dabei nicht abstrakt, sondern durch die beteiligten Lehrkräfte definiert, die folglich die jeweils zu leistende und leistbare Weiterentwicklung ihres eigenen Unterrichts bestimmen.

Die *Formen* der potenziellen Kooperation realisierten sich einerseits in den Zusammenkünften der Akteur*innen bei den Treffen der RLCs, zum anderen in den von Lehrkräften und Studierenden gemeinsam umgesetzten Lernarrangements (Breiwe et al., 2022; Racherbäumer et al., 2020). Im Beitrag wenden wir uns der ersten Form der Kooperation zu. Akteur*innen der Kooperation waren sowohl die beteiligten Lehrkräfte der anderen Schulen innerhalb der RLCs als auch Studierende und Wissenschaftler*innen, die jeweils unterschiedliche Expertisen in die Kooperation einbringen konnten. Seitens der universitären Akteur*innen des Projektteams wurde Expertise zum diversitätssensiblen inklusiven Unterricht als Querschnittsaufgabe für alle Fächer sowie im Bereich der Nutzung von digitalen Tools, insbesondere deren Potenzial für inklusiven Unterricht, eingebracht. Die fachlich-fachdidaktische Expertise wurde seitens der Lehrkräfte erwartet. Die Studierenden wiederum wurden als angehende Fachlehrkräfte adressiert, die aktuelle Impulse aus den jeweiligen fachdidaktischen sowie bildungswissenschaftlichen Perspektiven einbringen können. Zudem wirkten die Studierenden – soweit dies pandemiebedingt möglich war – vor Ort bei der Umsetzung der Lernarrangements als tatkräftige Unterstützung mit. In diesem Beitrag beleuchten wir vor allem die Perspektive der Lehrkräfte als Akteur*innen eines bestimmten Sozialraums sowie die der Wissenschaftler*innen. Da die Rolle der Studierenden in ihrer Verortung zwischen Wissenschaft und Praxis oftmals diffus bleibt (Breiwe et al., 2023), wird diese aufgrund der hier vorgenommenen Fokussierung nicht näher ausgeführt.

Mit Blick auf die beteiligten Lehrkräfte war geplant, dass sie im Rahmen der ersten drei RLC-Treffen gemeinsam Unterrichtsideen finden und diese für ihr jeweiliges Fach bzw. ihre Klasse konkretisieren und operationalisieren, so dass sie in den jeweiligen Lerngruppen umgesetzt werden können. Hinsichtlich der Dissemination der Projektarbeit in die Schulen und des Anstoßes für

nachhaltige Schulentwicklungsprozesse wurden in den Akquisegesprächen die Bitte und die Möglichkeit formuliert, dass die interessierten Lehrkräfte ein konkretes Fach einbringen, für welches die Lernarrangements entwickelt werden sollen. Folglich waren die einzelnen RLC-Treffen – insbesondere die ersten – so organisiert, dass Zeitfenster zum Austausch und zur gemeinsamen Planung zur Verfügung standen. Das aus Wissenschaftler*innen bestehende Projektteam hat dabei aufgrund der deutlich größeren zeitlichen Ressourcen die organisatorische Planung übernommen und inhaltliche Impulse sowie die Struktur der Treffen vorbereitet. So wurden z. B. unterschiedliche zur Kollaboration geeignete digitale Tools (z. B. Texteditoren oder Whiteboards bzw. Planungsmatrizen) zur Verfügung gestellt, in denen Inhalte, Ziele oder zeitliche und materielle Ressourcen festgehalten werden konnten.

Innerhalb des Projekts wurden insgesamt 18 Lernarrangements in sieben verschiedenen Fächern und im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) entwickelt und im Unterricht erprobt. Die meisten Lernarrangements wurden in den Fächern Mathematik (6) und Deutsch (4 im Fach Deutsch, 3 im Bereich DaZ) entwickelt. Hinzu kamen die Fächer Englisch, Latein, Geschichte, Kunst und Biologie. Die Vielfalt der Fächer war durch die jeweilige Expertise der beteiligten Lehrkräfte sowie die Bedarfe der Schulen bedingt. Anders als in den Gesprächen zur Akquise angesprochen, gab es zwischen den Lehrkräften einer Schule nicht immer Absprachen zu einem fachlichen oder inhaltlichen Schwerpunkt. Auch kam es kaum zu schulübergreifenden gemeinsamen Projekten. Zudem kam es zwischen den Zyklen zu Wechseln der Lehrkräfte, so dass nicht alle Lernarrangements über drei Zyklen weiterentwickelt werden konnten.[1]

Wenngleich die strukturellen Rahmenbedingungen seitens des Projektteams vorgeschlagen wurden, folgte die Projektarbeit bezogen auf die Unterrichtsentwicklung der Idee einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit, wie sie von Grosche et al. (2020) definiert wird: „[G]emeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlungen und Reflexionen von Innovationen und ihren Konkretisierungen“ (S. 467).

3. Erfahrungen aus dem Projekt: Kooperative Unterrichtsentwicklung und standortbezogene Kontrastierung

Am Beispiel zweier am Projekt beteiligter Schulen der Sekundarstufe[2] wird im Folgenden kontrastierend aufgezeigt, welche Spannbreite mit Blick auf

1 Die entwickelten Lernszenarien sind unter https://unterrichten.zum.de/wiki/Benutzer:UDIN abrufbar.

2 Aus Gründen der Anonymisierung wird auf konkrete Angaben (z. B. der Schulform, involvierte Unterrichtsfächer) verzichtet.

das Verständnis sowohl von *Unterrichtsentwicklung* als auch von *Kooperation* identifiziert werden kann. Die Kontrastierung bezieht sich auch auf die unterschiedlichen Standorte der Schulen: Während sich Schule 1 in einem strukturell benachteiligten Sozialraum der Metropole Ruhr befindet, liegt Schule 2 in einem privilegierten Sozialraum in Südwestfalen. So liegt die Pro-Kopf-Verschuldung beispielsweise in der Kommune von Schule 1 um ein Zehnfaches höher als in der Kommune von Schule 2 (Stand November 2023).

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die ersten RLC-Treffen, in denen in Verbindung mit Impulsen durch die Studierenden und Wissenschaftler*innen digital-inklusive Lernarrangements entwickelt werden sollten. Der vorliegende Beitrag ist als rückblickende Betrachtung im Sinne eines Erfahrungsberichts zu verstehen. Die Audioaufnahmen der RLC-Gespräche dienten der Bearbeitung eines Promotionsprojekts mit dem Fokus auf Professionalisierungsprozesse. Die Betrachtung der projektbezogenen Kooperation war gleichwohl Gegenstand der Reflexion auch schon während der Projektlaufzeit (z. B. Breiwe et al., 2023; Liegmann et al., 2022), wurde jedoch nicht im Sinne einer systematischen Datenanalyse durchgeführt. Nach dem Abschluss des Projekts fassen wir daher die sehr unterschiedlichen Eindrücke in der Zusammenarbeit mit diesen zwei Schulen zusammen und illustrieren diese mit Ausschnitten aus den Audioausschnitten der RLC-Gespräche.

3.1 Pädagogische Beziehungsarbeit in erschwerten Verhältnissen: Ko-konstruktive Kooperation mit Schule 1

Im Rahmen der vor Projektstart erhobenen Bestands- und Bedarfsanalyse wurde seitens der Lehrkräfte von Schule 1 auf die verhältnismäßig hohe Anzahl sozioökonomisch benachteiligter (und gleichzeitig motivierter) Schüler*innen verwiesen, oftmals verbunden mit einer schlechteren Ausstattung an digitaler Technik. Mit Blick auf die Bedarfe der Schule wurden grundlegende Aspekte wie die Digitalisierung und Nutzbarmachung analoger Materialien zur Förderung der Schüler*innen hervorgehoben. Als vorhandene Ressourcen wurden die Verwendung eines Lehr-Management-Systems sowie die Nutzung von (privaten) Smartphones angegeben.

Unterrichtsentwicklung. Im Zuge des ersten Treffens zur kooperativen Unterrichtsentwicklung wurde seitens der Lehrkräfte die unzureichende Ausstattung (keine Endgeräte, keine oder instabile Internetverbindung) mit digitalen Medien an der Schule betont. Dementsprechend wurden die Generierung der erforderlichen digitalen Ausstattung (Beschaffung von Endgeräten, Digitalisierung analoger Materialien) und die Nutzung vorhandener Potenziale in den Mittelpunkt gerückt. Weiterführende didaktisch-methodische Überlegungen wurden als zu weitgehend („*zehn Schritte vor dem ersten*“) betrachtet, da die Zugangsvoraussetzungen hierfür kaum gegeben seien. Zum Zeitpunkt der Entwicklung des ersten Zyklus gerieten zuvorderst diejenigen Schüler*innen in den Blick, die aufgrund der pandemischen Verhältnisse drohten, die Bindung

zur Schule zu verlieren. Als Zielsetzung der Unterrichtsentwicklung wurde zunächst der Aufbau bzw. Erhalt der Beziehungen zu den Schüler*innen formuliert, um insbesondere *„sozial schwach[en]"* Schüler*innen nach der Phase des Distanzunterrichts überhaupt wieder den Zugang zum regulären Schulalltag zu ermöglichen und ihnen zugleich Fertigkeiten in der Anwendung digitaler Tools zu vermitteln. Die Relevanz der Beziehungsebene für die Lehrkräfte zeigt sich beispielsweise in dieser Passage: *„wir lieben unsere Schüler, aber das ist halt alles ein bisschen sozial schwach und darauf ähm achten wir halt"*. Seitens der Lehrkräfte wurden insbesondere die Studierenden als Kooperationspartner*innen adressiert. Den Lehrkräften war bewusst, dass dies nicht der intendierten Form von Unterrichtsentwicklung entsprach, dieses Vorgehen aber den Rahmenbedingungen sowie dem sozialen Anspruch der Schule entgegenkam (*„haben wir versucht 'ne Möglichkeit zu finden, wie wir UDIN mit dieser sozialen Komponente verbinden können"*).

Kooperation. Auf der Ebene der Kooperation erfolgte im Vorgehen mit dieser Schule eine intensive, ko-konstruktive Zusammenarbeit. Zudem formulierten die Lehrkräfte die Erwartung, Einblicke in andere Projekte zu erhalten, um so *„auch Abkürzungen nehmen zu können"* und von den Erfahrungen der anderen Akteur*innen profitieren zu können. Die Eigenleistung (*„was können wir überhaupt leisten"*) und Eigenverantwortlichkeit (*„ein sehr individueller Prozess"*) im Projektkontext war den Akteur*innen dabei bewusst. Das zeigt sich auch in der gemeinsamen Formulierung als *„wir"*. So wurde die Projektidee auch von Seiten einer weiteren in der *RLC* beteiligten Schule sowie mit den Studierenden entwickelt, während sich die Wissenschaftler*innen der veränderten Form von Unterrichtsentwicklung stellten. Die Ausgangsidee wurde im Projektteam besprochen, Machbarkeiten wurden geprüft und Änderungsvorschläge berücksichtigt (beispielsweise bei der Beteiligung der Studierenden). Das Projekt wurde schließlich gemeinsam in einem zyklischen Prozess mit Blick auf die Möglichkeiten und Interessen der beteiligten Akteur*innen *(„Wer kann was realisieren?"*) weiterentwickelt und realisiert.

3.2 Schulbuchkonforme Förderung in privilegierten Verhältnissen: Service-Leistung als Kooperation mit Schule 2

Im Rahmen der Bestands- und Bedarfsanalyse wurde seitens der Lehrkräfte von Schule 2 die Schüler*innenschaft als *„eher homogen"* beschrieben, ohne dass genauer geklärt wurde, worauf sie sich beziehen. Hinsichtlich der Bedarfe der Schule wurden konkrete didaktische Nutzungsweisen im Rahmen der individuellen Förderung angegeben. Die hierfür erforderlichen Ressourcen waren in Form schulischer Laptops und Tablets vorhanden.

Unterrichtsentwicklung. Bei den ersten Treffen in der RLC wurde auf die langjährigen Erfahrungen im Einsatz mit digitalen Tools hingewiesen und als Erwartung an die gemeinsame Unterrichtsentwicklung formuliert, dass von den Studierenden und Wissenschaftler*innen ein innovativer Aufgabenpool

bereitgestellt würde: *„also, es war meine Vorstellung, dass eben ähm passgenaue Aufgaben dann sozusagen vorbereitet werden und uns zu Verfügung gestellt werden“*. Eine Lehrkraft distanzierte sich explizit von einer aktiven Involvierung in Prozesse der gemeinsamen Planung von Unterricht und führte dafür die erwartete Entlastung für die Lehrkräfte der Schule an: *„dann ist das ja keine Entlastung. dann müssen wir gucken, okay, für die und die Unit muss so eine LearningApps erstellt werden und so weiter. also, ich sehe gerade keinen Gewinn für die Lehrer“*. Gleichzeitig formulierte sie, dass leistungsangepasste Übungsaufgaben den bisherigen Einsatz der digitalen Tools weiterführen sollten, mit dem kurzfristigen Ziel, die Leistungsentwicklung in Form von Zeugnisnoten dokumentieren zu können. Ausgehend von diesen inhaltlichen und personellen Einschränkungen erfolgte die weitere Unterrichtsentwicklung seitens der Wissenschaftler*innen und der Studierenden, die ein Lernarrangement entwickelten, das individuelle wählbare, differenzierende Aufgaben auf einer digitalen Pinnwand zur Verfügung stellte. Dies wurde zwar von den Lehrkräften eingesetzt, allerdings als wenig innovativ beurteilt. Auch führte dies nicht dazu, dass seitens der Lehrkräfte konkrete Veränderungsvorschläge für den zweiten Zyklus eingebracht wurden.

Kooperation. Das seitens der Schule eingebrachte Kooperationsverständnis lässt sich als asymmetrisch beschreiben, da von den universitären Akteur*innen Serviceleistungen erwartet wurden. Ein eigener aktiver Part bei der Entwicklung von Lehr-Lernprozessen wurde nicht angenommen (*„Ich hätte erwartet, dass mir jetzt ähm (.) auch präsentiert werden kann, wie wir dann in den nächsten ähm Wochen sozusagen im Projekt vorgehen“*), sondern vielmehr als Belastung konzeptualisiert. Die eigene Rolle wurde in der kritischen Sichtung, der Anwendung und der abschließenden Bewertung der von den übrigen Beteiligten entwickelten Produkte gesehen. Zudem stand der Nutzen für die Lehrkräfte vor dem Nutzen für die Schüler*innen (*„weil ich würde jetzt keinen Gewinn sehen, weder für die Schüler, noch, ja, vielleicht doch für die Schüler, aber nicht für die Lehrer, die in der Förder-AG ähm arbeiten, wenn sie (.) Learning Apps erstellen müssten, passgenau“*). Diese unterschiedlichen Erwartungen der Akteur*innengruppen führten auch zu Kommunikationsschwierigkeiten mit Blick auf die Zielperspektive des Projekts: *„ich verstehe immer noch nicht“* (Lehrkraft) oder *„wir drehen uns im Kreis“* (Wissenschaft).

3.3 Kontrastierender Vergleich

Den Ausgangspunkt der Beteiligung am Projekt UDIN bildete der Bedarf an inklusions- und digitalisierungsbezogener Unterstützung. Gleichwohl zeigt der kontrastive Vergleich dieser beiden Schulen folgende grundlegenden Unterschiede.

Schule 1 befindet sich an einem sozial benachteiligten Standort und hat insofern potenzielle und faktische Benachteiligung ihrer Schülerschaft im Blick. Im Zuge dessen werden die geringen digitalisierungsbezogenen Kompetenzen

der Schüler*innen und die marginale schulische Ausstattung insgesamt und insbesondere mit Blick auf digitale Ressourcen thematisiert. Hierauf reagierten die Lehrkräfte der Schule, indem sie die pädagogische Beziehungsarbeit in den Mittelpunkt ihres Wirkens stellen, ohne die Unterricht aus ihrer Sicht für einige Schüler*innen gar nicht mehr möglich war. Unter Berücksichtigung der genannten Voraussetzung verfolgen die Lehrkräfte das Ziel, mit UDIN zu einer verbesserten Teilhabe beizutragen, indem Unterrichtsfähigkeit zunächst erst einmal wiederhergestellt wird. Hierdurch wird die ursprüngliche Idee von *fachlicher* Unterrichtsentwicklung verschoben. Wie die Bedarfe der Schule berücksichtigt werden können, wird mit allen Akteur*innen des Projekts in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess entwickelt.

Schule 2 ist bezogen auf ihre sozialräumliche Lage privilegiert. Seitens der Lehrkräfte werden keine drohenden Benachteiligungen ihrer Schüler*innenschaft formuliert. Die Vielfalt der Schüler*innen wird dementsprechend primär mit Blick auf die unterschiedlichen Leistungsniveaus gesehen. Gleichzeitig ist die Schule digitalisierungsbezogen vergleichsweise gut ausgestattet und erfahren im Einsatz digitaler Tools im Unterricht. Trotz dieser Erfahrungen wurde digitaler Unterricht aber primär als Optimierung der Passung von Übungsaufgaben zu den individuellen Leistungsniveaus der Schüler*innen konzeptualisiert, die den Lehrkräften als Entlastung dienen. Kooperation blieb hier auf der Ebene einer asymmetrischen Arbeitsteilung in Form einer einseitigen Serviceleistung.

4. Fazit und Konsequenzen für zukünftige Kooperationen

Die sozialräumliche Verortung dieser beiden am Projekt UDIN beteiligten Schulen impliziert, dass ressourcenbezogene Unterschiede bestehen, die in Beziehung zum Wissenschaft-Praxis-Projekt gestellt werden können. Wenn auch die sozialräumlichen Bedingungen durch die jeweiligen sächlichen (und personalen) Ressourcen im Kontext von Digitalität und Inklusion unterschiedliche Möglichkeitsräume eröffnen, können diese eröffneten Möglichkeitsräume schulspezifisch bzw. durch einzelne Lehrkräfte individuell gestaltet werden. Schulkultur sowie Haltung der Lehrkräfte sind hierbei bedeutsam für das Gelingen kooperativer Unterrichtsentwicklung. Inwieweit die sozialräumliche Verortung sich auf das Kooperationsverständnis oder auf den Bedarf, Unterricht weiterzuentwickeln, auswirkt, kann auf Basis unserer Erfahrungen und der an UDIN beteiligten Stichprobe nicht abschließend beantwortet werden. Gleichwohl kann vermutet werden, dass die Herausforderungen durch die Schüler*innenschaft und die Wahrnehmung einer drohenden Benachteiligung eine aufgeschlossenere Haltung zum Beschreiten neuer Wege, z. B. in Form von Weiterentwicklung des unterrichtsbezogenen Handelns, zu begünstigen scheint.

Das UDIN-Projekt verfolgte den Anspruch, auf solche ungleichen sächlichen Ausgangsbedingungen adaptiv einzugehen. Auf Basis der vorgenommenen Bestands- und Bedarfsanalyse erschien das Format der Research Learning Communities ein probates Format für eine (bestenfalls) ko-konstruktive Kooperation. In der Praxis zeigte sich jedoch, dass ko-konstruktive Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams aufgrund unterschiedlicher Erwartungshaltungen, verbunden mit divergierenden Rollenverständnissen, besonders voraussetzungsreich ist (vgl. Breiwe et al., 2023; Liegmann et al., 2022).

Für zukünftige Wissenschaft-Praxis-Projekte, die dem normativen Anspruch einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit folgen wollen, erscheinen die Vergegenwärtigung der impliziten Erwartungen an Kooperation sowie eine gemeinsame, partizipative Aushandlung von Projektzielen und -strategien sowie der damit verbundenen spezifischen Aufgaben wesentlich. Hierfür braucht es Zeit, die in entsprechenden Vorhaben explizit eingeplant werden muss. Das Schließen eines Kontraktes am Ende einer solchen Startphase mit einer Explikation von Rollen, Verantwortlichkeiten und Zielen kann ein Commitment für eine transparente und verlässliche Zusammenarbeit markieren. Entsprechend der gemeinsam vereinbarten Projektstrategien sollten die notwendigen Ressourcen für *alle* Beteiligten eingeplant werden, insbesondere für die beteiligten schulischen Akteur*innen, da solche Projekte anderenfalls zusätzlich zu den alltäglichen beruflichen Aufgaben geleistet werden müssen. Unter diesen Bedingungen erreichen solche Formate nur besonders motivierte Praktiker*innen, was die Chancen auf Transmission der Ergebnisse in die Breite von vornherein begrenzt.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Breiwe, R., Bau, J., Buchenthal, G., Jachens, L., Liegmann, A.B., & Michel, B. (2023). Perspektivwechsel. Reflexionen der Kooperation im Forschungsprojekt UDIN aus Sicht von Wissenschaftler*innen, Lehrer*innen und Student*innen. In T. Diederichs & A.K. Deloye (Hrsg.), *Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft – Zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 66–76). Beltz.

Breiwe, R., Liegmann, A.B., & Racherbäumer, K. (2022). Kooperative Unterrichtsentwicklung im digitalen Raum. Reflexionen sozialer Praktiken in einer Kultur der Digitalität. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Medienbildung und Schulkultur. Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität* (S. 217–235). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1

Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(4), 461–479. https://doi.org/10.25656/01:25803

Liegmann, A.B., Breiwe, R., Ervens, B., Bau, J., Racherbäumer, K., & Schwehr, M. (2022). Wissenschaft-Praxis-Kooperation in der spätmodernen Gesellschaft. Kritische Perspektiven auf Kooperationsstrukturen in Research Learning Communities. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 49* (Schulentwicklung), 229–249. https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.06.30.X

Racherbäumer, K., Liegmann, A.B., Breiwe, R., & Ackeren, I. van (2020). Unterrichtsentwicklung in Research Learning Communities – digital und inklusiv. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule und Digitalisierung* (S. 303–308). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992462

Rolff, H.-G. (2015). Formate der Unterrichtsentwicklung und Rolle der Schulleitung. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 12–32). Beltz.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80–91. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004

Kooperative Unterrichtsentwicklung in der Didaktik des Englischen am Beispiel der Unterrichtsqualitätsforschung

Joel Guttke & Eva Wilden

1. Worum geht es bei dem Projekt?

Schüler*innenrückmeldungen zum Unterricht stellen einen Reflexionsimpuls dar und bilden somit eine zentrale Komponente im Professionalisierungsprozess von Lehrkräften (Rollet et al., 2021). Gleichzeitig ist die Anzahl empirisch fundierter Feedbackinstrumente für Schüler*innen gering. Dies resultiert für Lehrkräfte in der Herausforderung, Rückmeldungen zum eigenen Unterricht valide und auf Grundlage evidenzbasierter Kriterien einzuholen. Merkmale der Unterrichtsqualität können als konzeptueller Rahmen für die kriteriengeleitete Erfassung von Schüler*innenrückmeldungen sowie die Ableitung von Entwicklungspotenzialen fungieren.

Unterrichtsqualität bezeichnet all jene „empirisch beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens, die nachweislich mit einer Entwicklung der Lernenden im Sinne der Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen einhergehen“ (Klieme, 2022, S. 414). Um diese Vielfalt an Unterrichtsmerkmalen zu systematisieren und empirisch zugänglich zu machen, hat sich im deutschsprachigen Raum das Modell der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität etabliert (Praetorius et al., 2018). Das Modell unterscheidet zwischen den Basisdimensionen Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Akti-

Tabelle 1: Beispielitems zur Erfassung der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (adaptiert aus Fauth et al., 2014)

Basisdimension	Definition	Beispielindikator
Klassenführung	Durch eine störungspräventive Unterrichtsgestaltung und das Verstärken erwünschten Verhaltens schafft die Lehrkraft einen möglichst hohen Anteil echter Lernzeit.	Keiner hat den Unterricht gestört.
Konstruktive Unterstützung	Die Lehrkraft fördert Motivation und Wohlbefinden aufseiten der Schüler*innen, indem sie deren individuelle Bedürfnisse berücksichtigt und durch Beziehungsarbeit zu einem positiven Unterrichtsklima beiträgt.	Unser*e Lehrer*in war freundlich zu mir.
Kognitive Aktivierung	Dem konstruktivistischen Lernparadigma folgend gestaltet die Lehrkraft den Unterricht herausfordernd und aufbauend auf dem Vorwissen ihrer Schüler*innen, um möglichst tiefe Denkprozesse zu initiieren.	Wir haben Aufgaben gemacht, über die ich ganz genau nachdenken musste.

vierung. Als lernwirksame Tiefenstrukturen von Unterricht sind diese nicht direkt beobachtbar und müssen somit anderweitig indirekt erfasst werden.

Ein möglicher Weg, um Unterrichtsqualität indirekt zu erfassen, besteht in der Befragung von Schüler*innen und Lehrkräften über Fragebögen. Solche Fragebögen umfassen pro Basisdimension eine Sammlung von Indikatoren (s. Tab. 1), von deren Ausprägung auf die Qualität von Unterricht geschlossen werden kann.

2. Warum noch ein Fragebogen zu Unterrichtsqualität?

Es wird zunehmend hinterfragt, inwiefern bisher untersuchte Unterrichtsmerkmale über unterschiedliche Schulformen und Fächer hinweg ausschlaggebend für Unterrichtsqualität sind (Praetorius et al., 2018). Der Großteil der Studien zu Unterrichtsqualität wurde in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern durchgeführt. Unterschiede zwischen den Unterrichtsgegenständen sowie fachliche Besonderheiten unterstützen die Kritik an den generischen Basisdimensionen.

Um dagegen fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität zu berücksichtigen, wurden bisher zwei unterschiedliche Vorgehensweisen vorgeschlagen: Einige Autor*innen (z. B. Praetorius et al., 2020) differenzieren generische Unterrichtsqualitätsmerkmale aus, indem sie sie mit fachspezifischen Indikatoren anreichern. Andere Autor*innen (z. B. Lipowsky et al., 2018) argumentieren, die drei Basisdimensionen müssten um weitere, fachspezifische Dimensionen (z. B. fachlich korrekte Vermittlung der Unterrichtsgegenstände) ergänzt werden. Das vorliegende Projekt greift den ersten Vorschlag auf und versucht, fachspezifische Aspekte von kognitiver Aktivierung zu identifizieren, die besonders relevant für den Englischunterricht sind. Diese Entscheidung wurde aus zwei Gründen getroffen: Erstens wird wiederholt betont, kognitive Aktivierung weise *per definitionem* aufgrund ihrer Abhängigkeit von Lehr-Lernprozessen ein im Vergleich zu den beiden anderen Basisdimensionen hohes Maß an Fachlichkeit auf (Lipowsky & Bleck, 2019; Praetorius et al., 2020). Die valide Erfassung dieser fachlichen Anteile kann nur durch die fachspezifische Konkretisierung des Konstrukts erfolgen. Zweites trägt das gewählte Vorgehen durch die Verortung genuin fremdsprachendidaktischer Qualitätsmerkmale in einem existierenden Modell der Unterrichtsqualität zu einem kumulativen Erkenntnisgewinn bei (Charalambous et al., 2021).

Bisher liegen für den Englischunterricht nur vereinzelte Forschungsbefunde zu Unterrichtsqualität im Allgemeinen (Lohe et al., 2024) und konkret zu kognitiver Aktivierung (Guttke, 2023) vor. Daraus lassen sich theoretisch fachspezifische Merkmale des Englischunterrichts (Wilden, 2021) ableiten, die in vielen Fällen jedoch noch einer empirischen Prüfung bedürfen. Der im Rahmen des vorliegenden Projekts entwickelte Fragebogen ermöglicht es, fachspezifische Aspekte kognitiver Aktivierung im Englischunterricht der Grundschule aus

Perspektive von Schüler*innen und ihren Lehrkräften zu erfassen, um sie in einem zweiten Schritt miteinander vergleichen und auf ihre Lernwirksamkeit prüfen zu können.

3. Wie wird der Fragebogen entwickelt?

Wie deutlich wurde, handelt es sich bei kognitiver Aktivierung im Englischunterricht um ein Konstrukt, zu dem vergleichsweise wenige Forschungsbefunde oder fachspezifische Instrumente vorliegen. Um die wissenschaftliche Güte des neu entwickelten Fragebogens sicherzustellen, wurde dieser in mehreren Teilstudien validiert. Insgesamt umfasste die Fragebogenentwicklung fünf Arbeitsphasen (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Phasen der Fragebogenentwicklung und daran beteiligte Akteur*innen aus Bildungsforschung und Bildungspraxis (eigene Darstellung)

	Item-konstruktion	Online-Expertenbefragung	Interview-studie	Prä-Pilotierung	Pilotierung
Zeitlicher Ablauf	Sept. 2021 – Feb. 2022	März – Juli 2022	Aug. – Nov. 2022	Dez. 2022 – Feb. 2023	März – Juni 2023
Grundschullehrkräfte		×	×	×	×
Grundschüler*innen			×	×	×
Hochschullehrer*innen		×			
Fachleitungen		×			
Weitere Informationen zur Teilstudie	(Guttke, 2023)	(Guttke & Porsch, 2024a)	(Guttke, & Porsch, 2024b)		

4. Welche Akteur*innen sind an der Fragebogenentwicklung beteiligt und worin bestehen ihre Aufgaben?

In einem ersten Schritt wurden theoriebasiert neue Items konstruiert, die sowohl generische als auch fachspezifische Aspekte kognitiver Aktivierung abbilden. Dazu wurden theoretisch-konzeptionelle sowie empirische Forschungsbefunde aus der Fremdsprachendidaktik (Guttke, 2023) und der *Instructed Second Language Acquisition Research* (Loewen, 2014) berücksichtigt.

Um sicherzustellen, dass die neu konstruierten Items das Konstrukt kognitive Aktivierung möglichst vollständig erfassen, wurde in einem zweiten Schritt eine Online-Expert*innenbefragung durchgeführt (Guttke & Porsch, im Erscheinen-a). Die Expert*innen ($n = 24$) wurden gebeten, jedes Item darauf-

hin zu bewerten, ob es zu der Definition kognitiver Aktivierung passt, die ihnen zuvor schriftlich mitgeteilt wurde, und in welchem Ausmaß es für sie von unterrichtspraktischer Relevanz ist. Um möglichst viele Perspektiven auf kognitive Aktivierung zu berücksichtigen, wurden als Expert*innen nicht nur Hochschullehrkräfte, sondern auch Grundschullehrkräfte und an Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung tätige Fachleitungen befragt.

In einem dritten Schritt wurde überprüft, ob die Items von Schüler*innen der Jahrgangsstufe 4 ($n = 39$) und ihren Englischlehrkräften ($n = 9$) im intendierten Sinn verstanden und bearbeitet werden. Aus der Fragebogenforschung ist bekannt, dass die Bearbeitung von Items für Proband*innen sehr anspruchsvoll und daher fehleranfällig ist (Tourangeau et al., 2012). Es ist beispielsweise denkbar, dass Grundschüler*innen ein Item aufgrund ihrer sich noch entwickelnden sprachlichen Kompetenzen nicht verstehen oder Lehrkräfte die zur Itembeantwortung notwendigen Informationen nicht erinnern, weil diese bspw. zu weit zurückliegen. Um diese potenziellen Fehlerquellen zu untersuchen, wurden Grundschüler*innen und ihre Lehrkräfte in kognitiven Interviews (Willis, 2005) dazu befragt, wie sie ihre Antworten zu den Items begründen.

Schließlich wurden die mehrfach überarbeiteten Fragebögen im Rahmen der (Prä-)Pilotierung getestet. Dazu bearbeiteten insgesamt 26 Lerngruppen der Jahrgangsstufe 4 ($n = 513$) aus ganz Nordrhein-Westfalen zusammen mit ihren Englischlehrkräften die Fragebögen in jeweils einer Doppelstunde. In der ersten Unterrichtsstunde unterrichtete die Lehrkraft eine reguläre Englischstunde, die von dem Autoren und einer Hilfskraft mit Hilfe eines Beobachtungsbogens, dem *Teacher Input Observation Scheme* (Kersten et al., 2021), beurteilt wurde. In der zweiten Unterrichtsstunde bearbeiteten die Schüler*innen einen Leseverstehenstest und den Fragebogen.

5. Wie haben Forscher*innen und Englischlehrer*innen den Forschungsprozess erlebt?

Wie aus der Kurzbeschreibung des Forschungsprojekts (s. Abs. 3 und 4, Tab. 2) hervorgeht, waren an vier von fünf Teilstudien im Rahmen der Fragebogenentwicklung Akteursgruppen aus Bildungsforschung und Bildungspraxis beteiligt. Durch einen Reflexionsprozess sollen die Erkenntnisse aus der Fragebogenentwicklung hinsichtlich der Bedeutung des sozialräumlichen Kontexts in der Metropolregion Ruhr und der Relationierung von Wissenschaft und Praxis (vgl. auch van Ackeren et al., Kap. 1 in diesem Band) für Folgeprojekte zugänglich gemacht werden. Dabei kommen auch die beteiligten Akteur*innen in Form schriftlicher Zitate selbst zu Wort:[1]

1 Die nachfolgend zitierten Akteur*innen entschieden selbst, in welchem Umfang ihre Zitate verfremdet werden. Für alle Zitate liegt den Autor*innen eine schriftliche Einverständniserklärung der Urheber*innen vor.

- Nadine Hellmuth, Schulleiterin der Kreuzschule Mussum und regulär ausgebildete Englischlehrkraft;
- Katharina Mölders, Englischlehrkraft nach Seiteneinstieg an der Hüttmannschule Essen;
- L3, regulär ausgebildete Englischlehrkraft;
- L4, regulär ausgebildete Englischlehrkraft, nach zehn Jahren Schuldienst als akademische Rätin in der Englischlehrkräftebildung tätig.

Ihre Zitate wurden einer schriftlichen Befragung nach Abschluss der Fragebogenentwicklung entnommen.

5.1 Bedeutung des sozialräumlichen Kontexts für die Fragebogenentwicklung

Nachfolgend wird ein Aspekt des sozialräumlichen Kontexts, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, fokussiert. Da es sich bei Fragebögen um ein schriftliches Befragungsformat handelt, dessen valide Bearbeitung eine gewisse Sprachkompetenz erfordert, wurde bereits bei der Schulrekrutierung darauf geachtet, die Schulsozialindexstufen (Schräpler & Jeworutzki, 2021) nach Möglichkeit in vollem Umfang abzubilden. Insbesondere während der Interviewstudie zum Itemverständnis, der dritten Arbeitsphase, lieferte die Berücksichtigung des sozialräumlichen Kontexts relevante Befunde für die Fragebogenentwicklung. Zum Zeitpunkt dieser Arbeitsphase hatten die Items bereits einen kriteriengeleiteten Konstruktionsprozess (zu den Kriterien zählte u. a. geringe sprachliche Komplexität) und eine erste Evaluation durch Akteur*innen der Bildungspraxis durchlaufen. Dennoch waren während der Schüler*inneninterviews zwei Herausforderungen zu beobachten. Erstens verstanden Schüler*innen von Schulen höherer Sozialindexstufen ganze Items bzw. einzelne Itembestandteile nicht. Als Ursachen dafür benannten sie sowohl die Itemlänge (*„[…] weil das hat so viele Wörter, das ist zu lang“*) als auch die Unkenntnis einzelner Wörter (z. B. Momente, einsetzen, Bildkarte). Zweitens gab es Schüler*innen, die zwar angaben das Item zu verstehen, ihre Antwortwahl zu dem Item jedoch nicht begründen und auch weitere Fragen zu dem Item (z. B. Umschreibung in eigenen Worten) nicht beantworten konnten.

Auf Grundlage der Interviewdaten wurde über die Hälfte der Items aus dem Schüler*innenfragebogen überarbeitet. Die Überarbeitung sei an einem Beispielitem erläutert: „Mein*e Englischlehrer*in sagt englische Wörter und Sätze, die ich lernen soll, ganz oft“. Dieses Item wurde von mehreren Schüler*innen missverstanden. In der Itemkonstruktion wurde die Umschreibung „Wörter und Sätze, die ich lernen soll“ verwendet, um den Fachbegriff „Vokabeln“ zu vermeiden. Die Interviewdaten deuten jedoch auf Schwierigkeiten mit dem Modalverb *sollen* und dem eingeschobenen Relativsatz hin. Im Laufe der Interviews stellte sich heraus, dass die Schüler*innen zur Beschreibung von Wortschatzaktivitäten im Englischunterricht mehrheitlich den Begriff „Lern-

wörter" verwendeten. Das Item wurde folglich im Zuge der Überarbeitung umformuliert: „Mein*e Englischlehrer*in sagt Lernwörter ganz oft".

Die Befunde der Interviewstudie verdeutlichen, dass Forschungsinstrumente in der Entwicklungsphase einer Erprobung an der Zielgruppe bedürfen und diese Erprobung entlang einer möglichst heterogenen Stichprobe erfolgen muss. Gleichzeitig handelt es sich dabei um eine ausschließlich methodische und – hinsichtlich der psychometrischen Güte von Items – defizitorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Aus bildungspolitischer Perspektive wird Mehrsprachigkeit konsequent eingefordert. Das Potenzial von Mehrsprachigkeit für den Englischunterricht wird auch von den Englischlehrkräften, die an dem Promotionsprojekt teilnahmen, ausnahmslos hervorgehoben: *„Englisch ist für die allermeisten die Dritt- manchmal sogar die Viertsprache […]. Kinder freuen sich z. B., wenn sie Parallelen zu ihrer Muttersprache finden."* (KM)

5.2 Relationierung von Wissenschaft und Praxis in der Fragebogenentwicklung

Die entwickelten Fragebögen zur Erfassung kognitiver Aktivierung im Englischunterricht sollen zukünftig nicht nur als Forschungsinstrument, sondern auch als Feedbackinstrument im Unterricht fungieren. Aus diesem Grund zielt das gewählte Forschungsdesign von Beginn an darauf ab, möglichst vielseitige Kooperationen zwischen den Forschenden und Akteur*innen der Bildungspraxis zu initiieren. Nachfolgend werden Aspekte dieser Kooperationen vor dem Hintergrund der Fragebogenentwicklung kritisch reflektiert.

*Rekrutierung von Kooperationspartner*innen und Studienteilnehmer*innen.* Die Rekrutierung von Vertreter*innen aus den oben genannten Akteursgruppen war mühsam. Teilnehmer*innen für weniger zeitintensive Teilstudien (Online-Expert*innenbefragung) waren einfacher zu rekrutieren als für die übrigen Teilstudien. Dies überrascht vor dem Hintergrund der hohen Arbeitslast der Lehrkräfte wenig: *„Herausfordernd ist immer wieder der Zeitfaktor. Lehrkräfte und Schulleitungen sind im Alltag mit einer Menge zusätzlicher Aufgaben befasst und müssen immer noch genauso viele Stunden unterrichten, wie früher. Diese Rechnung kann nicht aufgehen"* (NH). Eine zeitintensive Kooperation wird folglich gewinnbringend für Vertreter*innen der Bildungspraxis, wenn aus ihr kein zusätzliches Zeitinvestment erwächst oder gar Entlastung entsteht (z. B. kooperative Entwicklung von Unterrichtseinheiten).

*Motivation von Kooperationspartner*innen.* Obwohl es sich bei den Kooperationspartner*innen sicher bereits um eine Positivauswahl handelt, sind ihre Motive dennoch vielfältig. Dazu zählen Freude über das Interesse von Forscher*innen an der eigenen Unterrichtspraxis (*„Lehrkräfte freuen sich, wenn sie das Gefühl haben, dass Forschung nicht an der Praxis vorbeigeht"*, KM), der Wille zur Unterstützung der Forschung durch Öffnung des eigenen Unterrichts (*„Ich möchte die Forschung durch reale Beispiele unterstützen"*, L3) oder das Interesse an neuen Forschungsbefunden und deren Reflexion (*„Forschungsergebnisse sind*

unerlässlich, um meinen eigenen Unterricht kritisch weiterzuentwickeln", L4). Ein gemeinsames Motiv ist in Gesprächen mit allen Kooperationspartner*innen deutlich geworden: die intrinsische Motivation, schulischen Englischunterricht zu verbessern, um die optimale Lernerfahrung für Schüler*innen zu gestalten. Hieran wird deutlich, dass es weniger an Bereitschaft der Kooperationspartner*innen mangelt als vielmehr an produktiven Rahmenbedingungen, die Kooperationen erlauben.

Bedeutung wissenschaftlicher Befunde für die eigene Unterrichtspraxis. In den Rückmeldungen der Kooperationspartner*innen spiegelt sich eine grundsätzlich positive Haltung zu der Bedeutung wissenschaftlicher Befunde für die eigene Unterrichtspraxis wider. Lehrkraft 3 kommentiert ihren Englischunterricht wie folgt: *„Ich probiere, der Lerntheorie des Konstruktivismus in meinem Unterricht viel Raum zu geben, indem die Schüler*innen häufig eigenen Output in poster talks, information gap activities usw. erstellen können"*. An diesem Beispiel wird deutlich, dass Befunde der Lehr-Lernpsychologie und der Forschung zu *Instructed Second Language Acquisition* durchaus ihren Weg in den Englischunterricht finden.

Transferlücke zwischen Bildungsforschung und -praxis. Trotz einer positiven Grundsatzhaltung zeigen die Kooperationspartner*innen auch kritisch Potenziale für zukünftige Kooperationsprojekte auf. So dokumentiert sich in den schriftlichen Rückmeldungen ein Mangel an Passung zwischen Vorhaben der Bildungsforschung und den lokalen Bedürfnissen vor Ort (*„wie es an Schulen tatsächlich aussieht"*, *„reale Beispiele"*, *„in einem Elfenbeinturm fernab der Praxis"*, *„realistische Einblicke in die Kompetenzen der Schüler*innen"*, *„Lehrkräfte wünschen sich direkt einsetzbare Unterrichtsmaterialien"*; Hervorhebung durch die Autor*innen). Es scheint offensichtlich wahrgenommen zu werden, dass Forscher*innen sich mit Fragestellungen beschäftigten, die für den Unterrichtsalltag entweder nicht relevant seien oder nicht zu den Anforderungen und Bedingungen des Unterrichtsgeschehens passten (ökologische Validität).

Zuträglich verschärft wird die Frage der Praxisrelevanz durch die Transferlücke zwischen Forschung und Praxis: *„Es dauert für mein Empfinden außerdem häufig viel zu lange, bis Erkenntnisse endlich in der Praxis ankommen"* (NH). Gründe für diesen zeitlichen Verzug liegen neben curricularen Gestaltungsprozessen und der Lehrkräfte(fort)bildung sicher auch im wissenschaftlichen Publikationsprozess. Ein Großteil der Datenerhebung im Rahmen der Fragebogenentwicklung fand im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2022/2023 statt. Trotz großer Bemühungen um eine zeitnahe Datenauswertung werden die Ergebnisse den Kooperationspartner*innen und der wissenschaftlichen Community voraussichtlich ab Sommer 2024 in Form von Ergebnisberichten und Publikationen mitgeteilt. Obwohl relativ betrachtet nur ein Jahr zwischen Datenerhebung und Ergebnispräsentation liegt, ist eine Reflexion der Befunde unter diesen Bedingungen zumindest für die Kooperationspartner*innen herausfordernd (z. B., da sich die getesteten Schüler*innen inzwischen bereits auf der weiterführenden Schule befinden).

6. Kooperative Unterrichtsentwicklung: A blessing in disguise?

Die Reflexion des Forschungsprojekts verdeutlicht, dass die Entwicklung eines validen Fragebogens ohne die Zusammenarbeit mit Vertreter*innen der Bildungspraxis unmöglich gewesen wäre. Lehrkräfte, Schulleitungen und Fachleitungen greifen auf teils Jahrzehnte lange Erfahrungen im Kontext von Unterricht und Lehrkräfteausbildung zurück, die nicht nur für den Forschungsprozess relevante Implikationen bergen, sondern vielen Bildungsforscher*innen ohne Schulerfahrung gänzlich verschlossen bleiben könnten. Die Suche nach Kooperationspartner*innen sowie die Arbeit in und an der Kooperationsbeziehung ist für alle Beteiligten zeitaufwändig und erweitert die Komplexität des Forschungsprozesses um einen weiteren Aspekt; so resümiert Nadine Hellmuth: *„Es ist etwas anderes, [wie im vorliegenden Projekt] mit jemandem zu sprechen, der sich die Zeit genommen hat, meine Schule und meinen Unterricht anzuschauen, als irgendeinen Fragebogen auszufüllen"*. Im Gegenzug ermöglicht kooperative Unterrichtsentwicklung, eine neue Perspektive auf den eigenen Forschungsgegenstand einzunehmen, und trägt so zum Theorie-Praxis-Transfer bei.

Abschließend erlauben wir uns, Sie als interessierte*n Leser*in auf die folgenden Angebote hinzuweisen:

- Auf der Plattform https://www.forschungsmonitor-schule.de/index.php und im Podcast *Psychologie fürs Klassenzimmer* (https://www.podcast.de/podcast/3059457/psychologie-fuers-klassenzimmer) von Dr. Benedikt Wisniewski finden Sie Zusammenfassungen aktueller bildungswissenschaftlicher Forschung inklusive Reflexionsfragen und Anregungen für die Implementation im Unterricht.
- Sollten Sie an den Ergebnissen des Forschungsprojekts interessiert sein, besuchen Sie bitte https://www.researchgate.net/profile/Joel_Guttke.

Literatur und Internetquellen

Charalambous, C.Y., Praetorius, A.-K., Sammons, P., Walkowiak, T., Jentsch, A., & Kyriakides, L. (2021). Working More Collaboratively to Better Understand Teaching and Its Quality: Challenges Faced and Possible Solutions. *Studies in Educational Evaluation, 46*(4). https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101092

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28*(3), 127–137. https://doi.org/10.25656/01:14831

Guttke, J. (2023). Kognitive Aktivierung im Fremdsprachenunterricht: Ein systematisches Review von Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen Raum.

Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 34(2), 145–176. https://doi.org/10.17185/duepublico/78692

Guttke, J., & Porsch, R. (2024a). Inhaltsvalidierung von Fragebogenitems zu kognitiver Aktivierung im Englischunterricht der Grundschule mittels Expert:innenbefragung. In V. Lohe, A. Lindl & P. Kirchhoff (Hrsg.), *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen* (S. 57–84). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999201

Guttke, J., & Porsch, R. (2024b). Kognitive Interviews als Methode der Inhaltsvalidierung von Fragebogenitems zur Erfassung kognitiver Aktivierung im Englischunterricht der Grundschule. *Empirsche Pädagogik, 38*(1), 147–167. http://dx.doi.org/10.62350/WYBS7986

Kersten, K., Bruhn, A.-C., Ponto, K., Böhnke, J., & Greve, W. (2021). Teacher Input Observation Scheme und Manual – Deutsche Version für L2. *Studies on Multilingualism in Language Education, 6*(2). Universität Hildesheim. https://www.uni-hildesheim.de/smile-publications/

Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 411–575). Waxmann. https://www.utb.de/doi/pdf/10.36198/9783838587967-411-575?download=true

Lipowsky, F., & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messsner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität* (S. 219–249). Waxmann. https://www.waxmann.com/buch3937

Lipowsky, F., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Generische und fachdidaktische Dimensionen von Unterrichtsqualität – Zwei Seiten einer Medaille? In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit* (S. 183–202). Klinkhardt.

Loewen, S. (2014). *Introduction to Instructed Second Language Acquisition.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203117811

Lohe, V., Lindl., A., & Kirchhoff, P. (Hrsg.). (2024). *Unterrichtsqualität in schulischen Fremdsprachen.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830999201

Praetorius, A.-K., Herrmann, C., Gerlach, E., Zülsdorf-Kersting, M., Heinitz, B., & Nehring, A. (2020). Unterrichtsqualität in den Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum – zwischen Generik und Fachspezifik. *Unterrichtswissenschaft, 48*(3), 409–446. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00082-8

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic Dimensions of Teaching Quality: the German Framework of Three Basic Dimensions. *ZDM, 17*(3), 407–426. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4

Rollet, W., Bijlsma, H., & Röhl, S. (2021). *Student Feedback on Teaching in Schools.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75150-0

Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2021). *Aktualisierung des Schulsozialindex im Schuljahr 2022/2023.* Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/kurzinfo_ aktualisierung_sozialindex_11_2023.pdf

Tourangeau, R., Rips, L.J., & Rasinski, K. (2012). *The Psychology of Survey Response.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511819322

Wilden, E. (2021). Fachspezifische Aspekte von Unterrichtsqualität im Schulfach Englisch. *Unterrichtswissenschaft, 49*(2), 211–219. https://doi.org/10.1007/s42010-021-00105-y

Willis, G. (2005). *Cognitive Interviewing*. SAGE. https://doi.org/10.4135/9781412983655

Wie gelingt die Implementation einer digitalen Lernumgebung in Klassenräume des Ruhrgebiets?

Erfahrungen aus einer Wissenschaft-Praxis-Kooperation im Fach Chemie

Helena van Vorst, Sebastian Habig, Michelle Möhlenkamp & Mathias Ropohl

1. Einführung

Die Kommunen im Ruhrgebiet standen spätestens mit Beginn der Corona-Pandemie vor der Herausforderung, die Schulen mit digitaler Technik auszustatten. Dabei entschieden sich die Kommunen für unterschiedliche Wege. Somit ist es nicht verwunderlich, dass nach wie vor der Fortschritt der Digitalisierung sowohl innerhalb der Kommunen als auch über kommunale Grenzen hinweg unterschiedlich weit gediehen ist und Schulen während des Prozesses vor unterschiedlichen Herausforderungen standen. Für Wissenschaftler*innen im Bereich der Bildungsforschung bedeutet diese Ausgangssituation, dass sie im Zuge von Forschungsvorhaben im Feld – wie etwa der Erprobung von Lernarrangements für die Fächer – auf sehr unterschiedliche Bedingungen in den Schulen treffen und ggf. mit allen beteiligten Akteur*innen Lösungen für die Nutzung digitaler Technik in Klassenräumen finden müssen. Zudem gilt es, Lehrkräfte in den Schulen in der Anwendung und Nutzung digitaler Technik für Lehr- und Lernprozesse zu professionalisieren.

Die genannten Herausforderungen waren der Ausgangspunkt für die Wissenschaft-Praxis-Kooperation „Lernerfolg mit der digitalen Lernleiter“ (van Vorst et al., 2022), die im Jahr 2020 startete. Über den Zeitraum von drei Jahren arbeiteten Chemiedidaktiker*innen der Universität Duisburg-Essen mit etwa 20 Chemielehrkräften von neun Real- und Gesamtschulen aus dem gesamten Ruhrgebiet zusammen. Ziel war die Adaption und Implementation der digitalen Lernleiter in den Chemieunterricht. Eine besondere Voraussetzung mussten die teilnehmenden Schulen nicht erfüllen. Stattdessen wurde die erforderliche IT-Infrastruktur durch das Projekt bereitgestellt. Weitere beteiligte Akteure waren daher die Medienzentren der Städte aus den betroffenen Kommunen.

Im nachfolgenden Beitrag werden die erfolgreichen Kooperationsstrukturen, wie sie für die Implementation der digitalen Lernumgebung aufgebaut wurden und die sich an der symbiotischen Implementationsstrategie orientieren, dargestellt. Außerdem werden Befunde aus der begleitenden Befragung der Lehrkräfte als einer zentralen Akteursgruppe berichtet. Die Erfahrungen und Befunde werden theoriebasiert reflektiert.

2. Implementation einer digitalen Lernumgebung im Fach Chemie

Das Projekt „Lernerfolg mit der digitalen Lernleiter“ startete im Frühjahr 2020, also unmittelbar mit Beginn der Corona-Pandemie. Die immensen Bedarfe in der Digitalisierung an Schulen waren aber schon vor der Situation des Homeschoolings offensichtlich (Eickelmann et al., 2019) und sollten durch das Projekt adressiert werden. Ziel war, das an Gymnasien in analoger Form bewährte Lernleiter-Konzept für Real- und Gesamtschulen anzupassen und in ein digitales Format in Form eines Kursraums im Lernmanagementsystem Moodle zu überführen, um auch die organisatorischen Rahmenbedingungen bei der Arbeit mit Lernleitern zu erleichtern. Bei einer Lernleiter handelt es sich um eine Form der Strukturierung von Unterrichtsinhalten und Lernprozessen. Dabei wird der Unterrichtsinhalt auf aufeinander folgende Leitersprossen (sogenannte Meilensteine) verteilt. Innerhalb einer Leitersprosse wird der Lernprozess in Bausteine untergliedert und durch Beschriftungen der Bausteine sowie Symbole für Schüler*innen transparent gemacht (Müller et al., 2015; van Vorst, 2018). Abbildung 1 zeigt die Struktur der erstellten Lernleiter mit ihren drei Leitersprossen. Zu jedem aufgeführten Baustein finden sich passende Lern- und Übungsaufgaben im Moodle-Kurs.

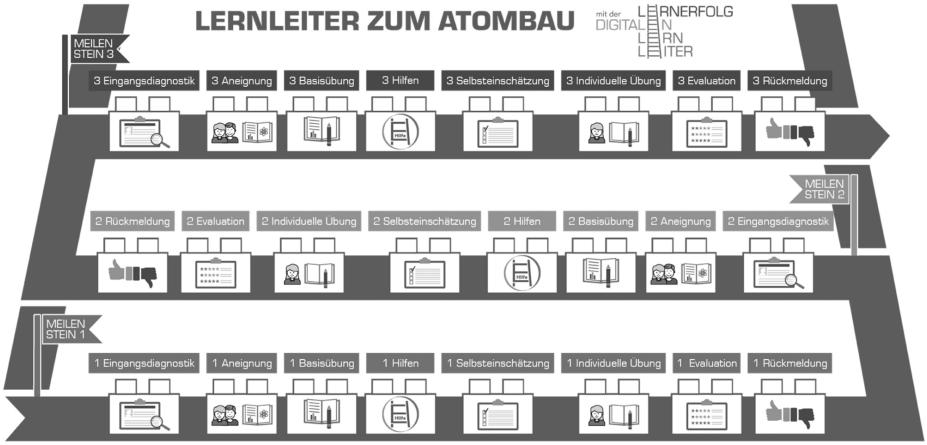


Abbildung 1: Struktur der erstellten Lernleiter im Rahmen der Wissenschafts-Praxis-Kooperation (eigene Darstellung)

Außerdem ermöglicht die Lernleiter, Aufgaben auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen zu integrieren. In der digitalen Form der Lernleiter haben die Schüler*innen stets die Möglichkeit, während der Bearbeitung der Aufgaben innerhalb des Moodle-Kursraums auf passende Hilfen (z. B. Vorlesefunktionen, Formulierungshilfen, inhaltliche Erklärungen) zuzugreifen und so auch komplexe Aufgaben selbstständig zu bearbeiten. Diese inhaltliche Zielsetzung des Projektes wurde vor dem Hintergrund der beginnenden Corona-Pandemie mit all ihren Folgen für Schulen umso relevanter.

3. Wissenschaft-Praxis-Kooperation

3.1 Symbiotische Implementationsstrategie

Im Sinne einer symbiotischen Implementationsstrategie war die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis von Beginn des Projektes an eine wesentliche Arbeitsweise, die das Projekt begleitete. Eine symbiotische Implementationsstrategie trägt dabei der Komplexität von Implementationsprozessen und insbesondere der Bedeutung der Lehrkraft für eine erfolgreiche Implementation Rechnung, indem Personen aus der Wissenschaft mit Lehrkräften aus der Praxis auf Augenhöhe kooperieren und gemeinsam an Innovationen für den Schulalltag arbeiten (Gräsel, 2010; Mishra & Koehler, 2006; Souvignier et al., 2021). Zur Umsetzung der Strategie wurden die teilnehmenden Lehrkräfte in einem regionalen Netzwerk aus Praxis und Wissenschaft organisiert, welches in regelmäßigem Turnus etwa alle sechs Wochen das gemeinsame Implementationsprodukt erarbeitete und implementierte. Unter Berücksichtigung gegenwärtiger Erkenntnisse der Forschung zu Erfolgsfaktoren für Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky, 2020) wurde ein fünfschrittiges Vorgehen entwickelt, das einen Wechsel aus Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen beinhaltet. Durch dieses Vorgehen sollte eine Grundlage für den Transfer der erworbenen Kompetenzen zur Entwicklung digitaler Lernumgebungen über die Kooperation hinaus gelegt werden.

3.2 Organisation der Zusammenarbeit

Das Projekt richtete sich ausschließlich an Real- und Gesamtschulen des Ruhrgebiets, da sich in einem vorausgehenden Projekt an Gymnasien der Erfolg des Lernleiter-Konzepts bei der Förderung leistungsschwächerer Schüler*innen gezeigt hatte. Im hier beschriebenen Vorhaben war es zusätzlich das Ziel, durch die räumliche und strukturelle Nähe der Schulen im Ruhrgebiet einen regelmäßigen Austausch zwischen den Kolleg*innen anzubahnen und so ein Netzwerk aufzubauen (vgl. van Vorst et al., 2022). Gleichzeitig sollte eine kontinuierliche, aktive Mitarbeit der Lehrkräfte ermöglicht werden. Sie wurde im Wesentlichen durch regelmäßige Arbeitstreffen der Lehrkräfte und der Wissenschaft getragen. Dabei erarbeiteten die Lehrkräfte in arbeitsteiligen Kleingruppen Inhalte der digitalen Lernleiter, sodass eine positive, wechselseitige Abhängigkeit entstand. Um zum Schluss ein gemeinsames Produkt zu erhalten, war die kontinuierliche Teilnahme an den Arbeitstreffen unentbehrlich. Diese notwendige Voraussetzung wurde mithilfe von schriftlichen Kooperationsvereinbarungen zwischen den wissenschaftlichen Vertreter*innen im Projekt, den beteiligten Lehrkräften und ihren Schulleitungen festgelegt. Aufgrund bestehender, pandemiebedingter Kontaktbeschränkungen während der Projektlaufzeit fanden einige Arbeitstreffen in digitaler Form statt. Wann immer möglich, wurden jedoch Treffen des Netzwerkes an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt.

3.3 Rolle der Akteur*innen

Da die entwickelte digitale Lernleiter insbesondere den Bedarfen der stark heterogenen Schülerschaft an Real- und Gesamtschulen gerecht werden sollte, war es die zentrale Aufgabe der Lehrkräfte, dafür erforderliche Anpassungen an der bestehenden analogen Lernleiter vorzunehmen. Diese Lernleiter wurde bereits in einem vorherigen Projekt in einer ähnlichen Wissenschaft-Praxis-Kooperation für Gymnasien entwickelt. Neben der Überarbeitung und Anpassung der Inhalte sowie der Überführung in ein digitales Format übernahm ein Großteil der beteiligten Lehrkräfte die Erprobung der digitalen Lernleiter in ihrem Unterricht, wofür sie auch Kolleg*innen an ihren Schulen gewinnen konnten.

Die Rolle der Wissenschaft bestand in der Organisation und Koordination der Arbeitstreffen sowie der erarbeiteten Inhalte. Um eine Grundlage für die Arbeit an einem gemeinsamen Produkt zu legen, führten die wissenschaftlichen Vertretungen zum Beginn des Projektes Fortbildungen für die Lehrkräfte zu den relevanten pädagogischen, lehr-lernpsychologischen und fachdidaktischen Grundlagen durch, sodass alle Kolleg*innen auf den gleichen Wissensstand hinsichtlich aktueller Entwicklungen z. B. im Bereich der Binnendifferenzierung oder Digitalisierung gebracht wurden. Aus diesen Fortbildungsveranstaltungen wurden Handlungsanleitungen abgeleitet, die ein vergleichbares Vorgehen bei der Überarbeitung sicherstellen sollten. Darüber hinaus war die wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der digitalen Lernleiter wesentliche Aufgabe der universitären Beteiligten im Projekt.

Als relevante Akteure im Projekt wurden zudem die Medienzentren der beteiligten Kommunen identifiziert. Für eine erfolgreiche Umsetzung der digitalen Lernleiter wurde den Schulen jeweils ein Klassensatz Tablets zur Verfügung gestellt. Diese Endgeräte mussten in die IT-Struktur der jeweiligen Kommune eingebunden werden, was in den meisten Fällen in die Verantwortung der Medienzentren fiel. Dabei zeigte sich die Vielfältigkeit in den Zuständigkeiten und Arbeitsabläufen der verschiedenen Medienzentren, die sich gleichzeitig als eine vorab unterschätzte Herausforderung hinsichtlich des gesamten organisatorischen Aufwandes herausstellte.

3.4 Feldzugang

Um Schulen für die Zusammenarbeit im Projekt zu gewinnen, wurde zunächst die Landschaft der Real- und Gesamtschulen des Ruhrgebiets gesichtet. Auch bereits bestehende Kontakte zu Schulen der entsprechenden Schulformen wurden genutzt. Hinsichtlich der IT-Ausstattung wurden keine Voraussetzungen an die Schulen gestellt. Da das Projekt jedoch das Fach Chemie adressierte, war die Voraussetzung für eine erste Kontaktaufnahme mit der Einzelschule, dass sie Chemielehrkräfte beschäftigte und Chemieunterricht in der betreffenden Jahrgangsstufe stattfand. Basierend auf diesen niedrigschwelligen Vorausset-

zungen wurden die Schulen zunächst telefonisch kontaktiert. Die Aussicht, an einem Projekt zur Digitalisierung teilzunehmen und die dafür erforderliche IT-Ausstattung zu erhalten, weckte das Interesse zahlreicher Schulleitungen. Bedenken entstanden durch den erwartbaren zusätzlichen Zeitaufwand, der für Lehrkräfte durch die Teilnahme am Projekt entstehen würde. Alle Schulen, die ein erstes Interesse an einer Teilnahme am Projekt bekundet hatten, wurden zu einem Informationstreffen an die Universität eingeladen. Das Projekt wurde mit seinen Zielen, Inhalten und der geplanten Organisation vorgestellt; eine Verbindlichkeit zur weiteren Mitarbeit im Projekt entstand durch die Teilnahme am Informationstreffen nicht. Diesbezüglich hatten die Teilnehmenden die Gelegenheit, ihre verbindliche Zu- oder Absage zu einem späteren Zeitpunkt mitzuteilen.

4. Forschung

Durch die Arbeitsform der Wissenschafts-Praxis-Kooperation gestaltete sich der Feldzugang als unproblematisch, da die Netzwerkschulen unmittelbar an der Begleitforschung teilnahmen. Damit die Implementation insgesamt erfolgreich stattfinden konnte, erhielten die Schulen alle dafür erforderlichen Materialien und Unterlagen. Die Befragungen im Rahmen der Begleitforschung wurden außerdem durch die Wissenschaftler*innen vor Ort mit den Schüler*innen bzw. online mit den Lehrkräften durchgeführt und im Anschluss ausgewertet.

Die wissenschaftliche Untersuchung der Effekte der digitalen Lernleiter auf Ebene der Schüler*innen war ein zentrales Ziel des Projekts. Dazu wurde eine quasi-experimentelle Interventionsstudie im Kontrollgruppendesign durchgeführt, bei welcher der Lernerfolg, das chemiebezogene Selbstkonzept sowie das Interesse der Schüler*innen unter Einsatz eines Fachwissenstests und entsprechender Fragebögen unmittelbar vor dem, direkt im Anschluss an den und etwa sechs Wochen nach dem Unterricht mit der Lernleiter (i. d. R. unmittelbar nach den Sommerferien) ermittelt und mit der Nutzung einer identischen analogen Version des Materials, das in Kontrollklassen derselben Schulen eingesetzt wurde, verglichen wurden (vgl. Möhlenkamp et al., 2023).

Ein zweites Ziel war die Beschreibung der schulischen Rahmenbedingungen als mögliche Einflussfaktoren auf den Prozess und Erfolg der Implementation der digitalen Lernleiter. Hierzu nahmen die $n = 25$ teilnehmenden Lehrkräfte zum Beginn der Netzwerkarbeit (Sommer 2020), unmittelbar vor der Implementation der digitalen Lernleiter (Frühjahr 2022) sowie zum Abschluss der Netzwerkarbeit (Sommer 2023) online an einer schriftlichen 15-minütigen Befragung teil. Themen der Befragung waren die Ausstattung der Schulen mit digitaler Technik und die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber der Nutzung digitaler Medien.

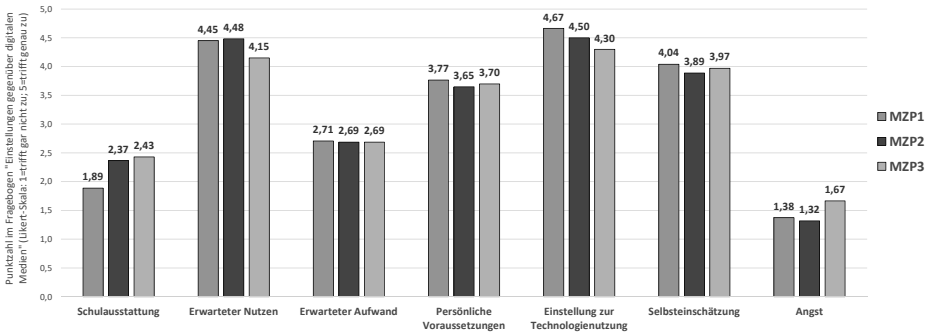


Abbildung 2: Ergebnisse der Befragung der teilnehmenden Lehrkräfte aus dem Lernleiter-Projekt zu den drei Messzeitpunkten (eigene Darstellung)

Insgesamt liegen von $n = 12$ Lehrkräften vollständige Datensätze vor, von denen $n = 6$ an einer Realschule und ebenfalls $n = 6$ an einer Gesamtschule arbeiten. Ein Drittel der Lehrkräfte ist weiblich, zwei Drittel sind männlich. Die durchschnittliche Erfahrung im Unterrichten liegt bei 6–10 Jahren. Der überwiegende Teil der befragten Lehrkräfte unterrichtet neben dem Fach Chemie ein weiteres MINT-Fach.

Laut der Antworten der Lehrkräfte hat sich die Ausstattung der Schulen mit Medien während der drei Projektjahre stark verbessert. Die Lehrkräfte haben grundsätzlich eine positive Einstellung gegenüber dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Die digitalen Medien werden insgesamt als eine Bereicherung für den Unterricht angesehen. Die Planung und Durchführung von mediengestütztem Unterricht werden als wenig aufwändig empfunden. Im Allgemeinen schätzen die Lehrkräfte ihre persönlichen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien als gut ein.

Die berichteten Befunde zeigen rein deskriptiv, dass sich die Einstellungen der Lehrkräfte zum Einsatz digitaler Medien über die drei Messzeitpunkte nicht grundlegend verändert haben. Dieser Befund ist insofern bemerkenswert, als dass während der ersten Hälfte der Projektlaufzeit kurz nach dem Auftakttreffen des Projekts die Covid19-Pandemie das Lehren und Lernen massiv beeinflusst und gerade auch mit Blick auf die Digitalisierung Schwächen und Herausforderungen in der Ausstattung von Schulen offengelegt hat. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den Lehrkräften um eine Positivauswahl handelt, da sich die Lehrkräfte freiwillig zur Teilnahme an dem Projekt bereiterklärt hatten und zudem die geringe Anzahl an vollständigen Datensätzen nur deskriptive Aussagen für die betreffende Stichprobe erlaubt.

5. Ausblick

Insgesamt hat sich die Arbeitsweise der Wissenschafts-Praxis-Kooperation als ein erfolgreicher Ansatz erwiesen, um eine Innovation in der Unterrichtspraxis

zu implementieren. Um Aussagen über die Nachhaltigkeit der Implementation im Sinne einer Integration in unterrichtliche Handlungsroutinen zu tätigen, sind Betrachtungen über einen längeren Zeitraum erforderlich, die im Rahmen des hier beschriebenen Projektes nicht geleistet werden können (Goldenbaum, 2012). Inwiefern sich die hybride Arbeitsweise im Rahmen der wechselnden Online- und Präsenztreffen auf die Netzwerkarbeit und das entstandene Produkt ausgewirkt hat, lässt sich nicht ermitteln. Es kann vermutet werden, dass die Form der Zusammenarbeit einen Einfluss auf das soziale Gefüge im Netzwerk hatte. Da sich die Lehrkräfte der Projektschulen vorab nicht kannten und sich nur eingeschränkt austauschen konnten, hat sich dies unter Umständen negativ auf die Verstetigung des gegründeten Netzwerks ausgewirkt (Hameyer, 2005).

Danksagung

Unser Dank gilt allen Chemielehrkräften, die das Vorhaben drei Jahre lang unterstützt haben. Zudem danken wir den Mitarbeitenden der Städte Duisburg, Mülheim, Essen, Gelsenkirchen, Bochum und Dortmund für die Unterstützung bei der Einrichtung der digitalen Technik. Ermöglicht wurde die Kooperation durch die finanzielle Förderung der RAG-Stiftung, der wir im Namen aller Beteiligten ausdrücklich danken.

Literatur und Internetquellen

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2019). *Verwaltungsvereinbarung. DigitalPakt Schule 2019 bis 2024.* https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf

Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018#Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.* Waxmann. (S. 7–31). https://doi.org/10.25656/01:18166

Goldenbaum, A. (2012). *Innovationsmanagement in Schulen.* Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19425-7

Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(1), 7–20. https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8

Hameyer, U. (2005). Wissen über Innovationsprozesse: Forschungsergebnisse und praktischer Nutzen. *Journal für Schulentwicklung, 9* (4), 7–19.

Lipowsky, F. (2020). Merkmale wirksamer Fortbildungen. *Pädagogik, 7–8,* 51–55. https://doi.org/10.3262/PAED2008051

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record, 108*, 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Möhlenkamp, M., van Vorst, H., Habig, S., & Ropohl, M. (2023). Niveauadaptive Hilfen in einer digitalen Lernleiter zum Thema Atombau. In H. van Vorst (Hrsg.), *Lernen, Lehren und Forschen in einer digital geprägten Welt.* Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik. Jahrestagung in Aachen (Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Bd. 43) (S. 691–694). DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. https://gdcp-ev.de/tagungsbaende/tagungsband-2023-band-43/

Müller, T., Lichtinger, U., & Girg, R. (2015). *The MultiGradeMultiLevel-Methodology and Its Global Significance: Ladders of Learning – Scientific Horizons – Teacher Education.* Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvm20222

Souvignier, E., Zeuch, N., Jost, J., Karstens, F., Meudt, S.-I., & Schmitz, A. (2021). Evaluation der Implementation konzeptuell unterschiedlicher Maßnahmen zur Leseförderung in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*(4), 883–908. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01033-4

van Vorst, H. (2018). Zum Bohr'schen Atomkonzept mit der Lernleiter: Ein Ansatz zur Unterrichtsstrukturierung und Differenzierung. *MNU, 71*(5), 317–324.

van Vorst, H., Habig, S., Möhlenkamp, M., & Ropohl, M. (2022). Der steinige Weg in den Unterricht – Entwicklung und Implementation einer digitalen Lernleiter im Fach Chemie. Eine praxisorientierte Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung,* (Themenheft 49: Schulentwicklungsprozesse für Bildung in der digitalen Welt), 327–348. https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.07.19.X

Fachdidaktik und Hauptschule: Zwei Hälften ergeben ein Ganzes

Wie Zusammenarbeit zwischen Forschungsakteur*innen der Chemiedidaktik und Praxisakteur*innen an Hauptschulen zur Förderung schwacher Lernender auf Augenhöhe gelingen kann

Dennis Kirstein & Claudia Corell

1. Einführung

Naturwissenschaftliche Grundbildung gilt als Schlüssel für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in unserer modernen Gesellschaft (u. a. Basten & Großmann, 2022; OECD, 2006): Schüler*innen müssen unter anderem den Wahrheitsgehalt von Fakten bewerten oder nachhaltig handeln. Die dafür notwendigen Kompetenzen erwerben Schüler*innen unter anderem im Chemieunterricht. Dass vielen Schüler*innen am Ende der Pflichtschulzeit die dafür notwendigen Kompetenzen fehlen, haben wissenschaftliche Untersuchungen bereits hinlänglich belegt (Kastorff et al., 2023; Weirich et al., 2019): An den nichtgymnasialen Schulformen, wie etwa der Hauptschule, betrifft das etwa jeden dritten Lernenden (Schipolowski, 2024). Und das, obwohl mittlerweile eine Vielzahl an Forschungsbefunden darüber vorliegt, wie man Lehr- und Lernprozesse im Chemieunterricht effektiv gestalten kann. Dies umfasst sowohl in der Schulpraxis evaluiertes Lernmaterial, als auch bewährte Methoden und Strategien zur Förderung chemiebezogener Kompetenzen. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass die bisherigen Erkenntnisse der Chemiedidaktik nicht ausreichen, um die komplexen Herausforderungen in der Schulpraxis gerade der Hauptschule zu bewältigen. Gerade diese Schüler*innen benötigen aufgrund ihrer oft schwierigeren Lern- und Lebensverhältnisse jedoch eine besondere und gezielte Förderung (Mahler & Kölm, 2019; Weishaupt, 2016).

Angesichts der Bedeutung von Mindeststandards für eine anschlussfähige Bildung hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2010 eine Empfehlung herausgegeben, die eben diese gezielte Förderung schwacher Lernender zum Ziel hat (KMK, 2010). Unter schwachen Lernenden werden Schüler*innen verstanden, die drohen, aufgrund ungünstiger Lernvoraussetzungen grundlegende Bildungsziele im Sinne von Mindeststandards zu verfehlen (KMK, 2010). In der Umsetzung einer gezielten Förderung schwacher Lernender zeigt sich trotz vielfältiger Bemühungen ein eher ernüchterndes Bild (vgl. KMK, 2020): Der Anteil an Schüler*innen unterhalb der Mindeststandards hat sich im Lauf der Jahre kaum verändert. Dies belegen auch die aktuellsten Ergebnisse aus PISA 2022

(Kastorff et al., 2023) und dem IQB-Bildungstrend 2018 (Weirich et al., 2019). Da Schulleistung und soziale Herkunft weiterhin eng miteinander zusammenhängen (Mahler & Kölm, 2019), besteht dringender Handlungsbedarf, um insbesondere sozialstrukturell benachteiligten Schüler*innen eine anschlussfähige Bildung im Sinne von Chancengerechtigkeit zu ermöglichen.

Warum letztlich so viele Schüler*innen keine grundlegenden Kompetenzen im Chemieunterricht trotz zahlreicher Forschungsbefunde zur Unterrichtsqualität im Fach Chemie entwickeln, ist nicht einfach zu klären und bisher nicht genauer geklärt worden. Fest steht, dass eine Bewältigung des Problems nur gelingen kann, wenn Lösungsansätze gemeinsam von Lehrenden der Schulpraxis und Forschenden der Fachdidaktik in gleicher Verantwortung und wechselseitiger Abhängigkeit, also im Sinne einer ko-konstruktiven Kooperationspraxis, erarbeitet werden.

2. Die Förderung schwacher Lernender im Fach Chemie als gemeinsame Entwicklungsaufgabe von Forschung und Unterrichtspraxis

2.1 Das Projekt *BaSiS C*

BaSiS C (Basiskompetenzen sichern und stärken im Fach Chemie) ist ein gemeinsam bearbeitetes Projekt des Fachbereichs für Didaktik der Chemie der Universität Duisburg-Essen und verschiedener Hauptschulen der Metropolregion Rhein-Ruhr. Das Projekt wird von der Alfried Krupp von Bohlen und Halbach-Stiftung im Zeitraum von Juli 2023 bis Juli 2025 gefördert. Kernanliegen des Projekts ist es, schwache Lernende beim Aufbau von Basiskompetenzen im Fach Chemie durch passendes Lern- und Fördermaterial zu unterstützen. Dabei sollen die besonderen Bedingungen des Lehrens und Lernens an Hauptschulen angemessen Berücksichtigung finden. Die gegenwärtige Forschungslage liefert hierzu keine belastbaren Erkenntnisse; es deutet sich jedoch an, dass die bislang diskutierten Maßnahmen zur Umsetzung unterrichtsqualitätssteigernder Merkmale für schwache Lernende kaum wirksam sind (Kirstein, 2023; Merk et al., 2021). Daher wird das Projekt über den Ansatz des Design-Based Research umgesetzt, der sich in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung bereits bewährt hat (u. a. Rohrbach-Lochner, 2019; Rott & Marohn, 2016). Der Vorteil dieses Forschungsansatzes besteht darin, dass in einem Wechselspiel zwischen Wissenschaft und Schule Lern- und Fördermaterialien entwickelt, erprobt und angepasst werden, um den komplexen Anforderungen des Forschungsgegenstands gerecht zu werden (Wilhelm & Hopf, 2014). Dabei kommt der Kooperation zwischen den Projektbeteiligten eine besondere Rolle zu (vgl. Schmiedebach & Wegner, 2021).

Das Projekt ist in zwei aufeinander aufbauenden Studien angelegt (vgl. Abb. 1). Ziel der ersten Studie ist es herauszuarbeiten, in welchen Aspekten schwache Lernende gezielt gefördert werden müssen und welche besonderen Lernvoraussetzungen schwache Lernende mitbringen. In einer zweiten Studie wird an die besonderen Lernbedürfnisse schwacher Lernender angepasstes Lern- und Fördermaterial zur Förderung chemiebezogener Basiskompetenzen entwickelt, im Unterricht der Projektschulen eingesetzt und evaluiert.

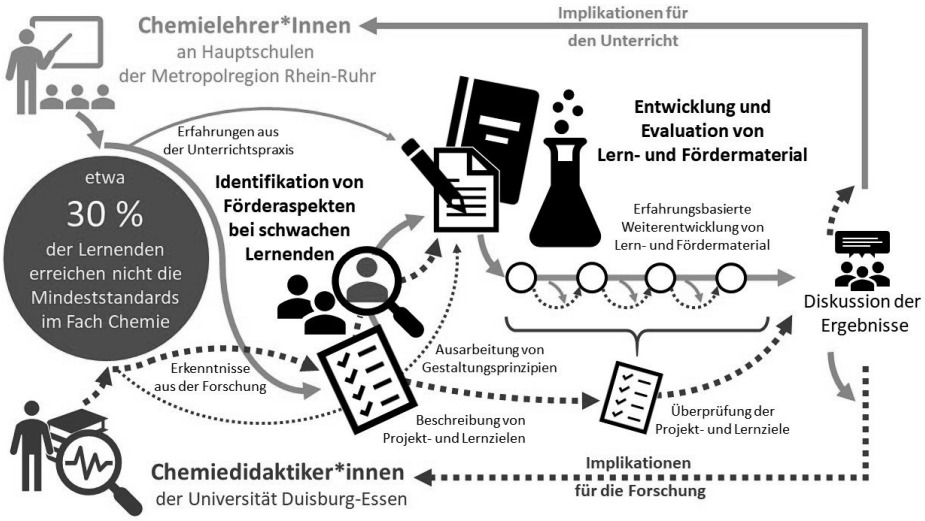


Abbildung 1: Darstellung der Kooperationskultur innerhalb des Projektverlaufs (eigene Darstellung)

Die Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktik und Schulpraxis nimmt im Projekt einen besonderen Stellenwert ein. Dies liegt u. a. in den besonderen Lernbedingungen an den Projektschulen begründet. Anders als in vielen anderen fachdidaktischen Studien sind Akteur*innen aus Fachdidaktik und Schulpraxis gleichermaßen an Entwicklung- und Auswertungsprozessen beteiligt. Zentrale Elemente einer ko-konstruktiven Kooperation umfassen dabei die Verständigung auf gemeinsame Projektziele, die Gestaltung von Lern- und Fördermaterial sowie die Evaluation. Lehrkräfte bringen dabei etwa ihre Erfahrungen in die Auswahl von Evaluationsverfahren, die Strukturierung und Gestaltung von Lerninhalten und die unterrichtspraktische Deutung der Ergebnisse mit ein. Aus der Fachdidaktik werden bekannte Theorien zusammengetragen, neue Vorschläge zur Adaption bekannter Konzepte vorgeschlagen und gemeinsam mit den Lehrkräften kritisch bewertet. Andere Projektaktivitäten werden wiederum arbeitsteilig bearbeitet, etwa die Koordination von Datenerhebungen oder die Umsetzung des Lern- und Fördermaterials in der zweiten Studie.

2.2 Erste Erkenntnisse aus der Projektarbeit

Aus der bisherigen Zusammenarbeit zeigt sich, dass Chemielehrkräfte an Hauptschulen und Chemiedidaktiker*innen an Universitäten unterschiedliche Perspektiven auf die Förderung schwacher Lernender haben. Als Praxispartner bringt die Hauptschule im Vorfeld des Projektes ihr Erfahrungswissen aus dem Chemieunterricht ein. Sie benennt sowohl sozioökonomische Besonderheiten familiärer Strukturen als auch Lernvoraussetzungen, ggf. -hürden und Besonderheiten mit Blick auf Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (sprachliche, motorische oder kognitive Fähigkeiten) als Grundlage für die Entwicklung von lernförderlichen und differenzierten Materialien. Dieses Wissen ist für Forschende der Chemiedidaktik essenziell, gerade, wenn es um erkenntnistheoretische Fragen etwa in Bezug auf mögliche Risikofaktoren beim Erwerb fachbezogener Kompetenzen geht. Darüber hinaus hat sich in der bisherigen Zusammenarbeit gezeigt, dass den Chemielehrkräften an den Hauptschulen eine besondere Rolle in der Entwicklungsphase des Lern- und Fördermaterials zukommt: Sie schätzen vor dem Hintergrund ihrer unterrichtspraktischen Erfahrungen die Effizienz der Materialien im Vorfeld ab, geben während der Entwicklungsphase der Materialien ihre Einschätzungen hierzu ab und bieten Veränderungsideen an. Hier deutet sich an, dass viele fachdidaktische Ansätze zur Gestaltung von Lern- und Fördermaterial kaum den besonderen Lernvoraussetzungen schwacher Lernender gerecht werden. Als Ursache zeigt sich hier vor allem, dass bislang weitestgehend Lernende am Gymnasium an chemiedidaktischen Untersuchungen teilnehmen.

Die Hauptschule trägt nicht nur durch eine verantwortungsvolle Mitarbeit bei der Durchführung des geplanten Unterrichtes anhand vorgegebener Unterrichtsstunden während der Umsetzungsphase zum Gelingen des Projektes bei, sondern arbeitet bereits während der Planungsphase in kooperativen Arbeitsphasen an der Universität analog oder digital mit. In diversen Arbeitsprozessen wurden anhand gemeinsamer Überlegungen Mindeststandards für die Unterrichtssequenzen festgelegt und ein Fachwissenstest zu Beginn der Umsetzungsphase entwickelt. Hier ist es mitunter schwierig, gemeinsame Zeitfenster für Besprechungen zu finden, da vor allen den Lehrkräften an Schulen dafür strukturelle Rahmenbedingungen wie feste unterrichtsfreie Zeitfenster für die Unterrichts- und Schulentwicklung fehlen. Für die geplante Zusammenarbeit im Rahmen der zweiten Studie werden deshalb verstärkt digitale Tools der asynchronen Zusammenarbeit, wie zum Beispiel ein digitales Implementationstagebuch, genutzt. So können sich die Projektbeteiligten über Ideen austauschen und nach individuellen Bedingungen Feedback hierzu äußern. Im Verlauf der Durchführungsphase kann durch „Schleifenarbeit“ und direkte Rückmeldung anhand der Erfahrungen schnell in einem dynamischen Prozess ggf. eine notwendige Anpassung nachfolgender Lernbausteine erfolgen. Da die Umsetzung der zweiten Studie in Parallelklassen der Projektschulen geplant ist, wird eine authentische und schnelle Rückmeldung erwartet, da die Lehrkräfte den

direkten Vergleich zwischen der Klasse, die ohne Begleitmaterial arbeitet, und derjenigen mit Unterstützung wahrnehmen können.

Mit Blick auf die Überprüfung der Projekt- und Lernziele hat sich bereits früh gezeigt, dass von beiden Seiten ein hohes Interesse nicht nur an den Ergebnissen, sondern auch am Prozess der Datenauswertung besteht. Hier gibt es die Möglichkeit, aus der gemeinsamen Auswertung neue Auswertungsperspektiven für die fachdidaktische Forschung zu gewinnen und den Schulen Möglichkeiten für eine evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung an die Hand zu geben.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Im Projekt *BaSiS C* werden Lösungsansätze erarbeitet, wie man das Scheitern an Mindeststandards im Fach Chemie verhindern kann. Hierzu entwickeln und evaluieren Chemiedidaktiker*innen und Chemielehrkräfte an Hauptschulen gemeinsam Lern- und Fördermaterial für schwache Lernende zur Sicherung fachbezogener Mindeststandards. Bildungspraxis und Bildungsforschung profitieren gleichermaßen von den Erkenntnissen aus dem Projekt. Hauptschulen steht am Ende des Projekts bewährtes Lern- und Fördermaterial zur Verfügung, das Lehrkräfte bei der gezielten Förderung schwacher Lernender im Unterricht entlastet und zur Schulentwicklung insbesondere mit Blick auf die Sicherung grundlegender Bildungsabschlüsse. Perspektivisch ist auch eine Nutzung in anderen Schulformen mit Hauptschulbildungsgängen möglich, insofern hier eine Integration des Lern- und Fördermaterials in individualisierende Lernangebote vorgenommen wird. Dies liegt darin begründet, dass Schulformen mit verschiedenen Bildungsgängen verschiedenen Anforderungsniveaus gleichermaßen gerecht werden müssen. Aus fachdidaktischer Perspektive liefert das erarbeitete Lern- und Fördermaterial differenzierte Hinweise darüber, mit welchen Maßnahmen sich guter Chemieunterricht für schwache Lernende gestalten lassen kann. Dieses Wissen ist auch für die Lehrkräfteprofessionalisierung von zentraler Bedeutung, da Lehrkräfte gerade die Förderung schwacher Lernender bislang oft als große Belastung sehen (u. a. Krull & Wolfram, 2010).

In der gemeinsamen Projektarbeit zeigt sich, dass insbesondere gegenseitiger Respekt, die wertschätzende Anerkennung der individuellen Stärken der kooperierenden Personen sowie eine offene und direkte Kommunikation wichtige Voraussetzungen für eine gewinnbringende Kooperation zwischen Hauptschule und Fachdidaktik sind. Dabei hat sich gezeigt, dass Chemielehrkräfte an Hauptschulen vielfältige Erfahrungen in die Zusammenarbeit mitbringen und damit die fehlende Forschungslage gewinnbringend ausgleichen. Hier geht es vor allem um die Einschätzung der Eignung von Aufgaben und Lernmaterial sowie von Lernzugängen. Mit Blick auf weitere Forschungsvorhaben im Zusammenhang mit der Förderung schwacher Lernender sollte dies insofern eine Rolle spielen, als dass dafür eine gewisse Expertise eine wesentliche

Voraussetzung ist. Dies gilt es kritisch mit Blick auf die eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen zu reflektieren, insbesondere dann, wenn man bislang ausschließlich mit Schüler*innen am Gymnasium gearbeitet hat. Gleichwohl ist es zentral, dass Lehrkräfte an Hauptschulen eine gewisse Offenheit gegenüber fachdidaktischer Forschung haben und aktiv daran partizipieren. Hier sollten sich Hauptschulen aus unserer Sicht, stärker als bisher, kritisch einbringen, da bisherige Ansätze fachdidaktischer Forschung bislang die besonderen Bedürfnisse schwacher Lernender – ob aus Unwissenheit, fehlender Bewusstheit oder Überforderung – weitestgehend außer Acht lassen.

Literatur und Internetquellen

Basten, M., & Großmann, N. (2022). Partizipation in den Naturwissenschaften und gesellschaftliche Teilhabe. Reflexion über für alle Lernenden zugängliche Kontexte. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung, 4*(2), 1–16. https://doi.org/10.11576/pflb-5109

Kastorff, T., Rönnebeck, S., Neumann, K., Seßler, S., Diedrich, J., & Schiepe-Tiska, A. (2023). Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2022. Entwicklungen und mögliche Herausforderungen. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 113–137). Waxmann.

Kirstein, D. (2023). *Individuelle Bedingungs- und Risikofaktoren für erfolgreiche Lernprozesse mit kooperativen Experimentieraufgaben im Chemieunterricht.* Logos. https://doi.org/10.30819/5729

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2010). *Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler.* Carl Link.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2020). *Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler.* KMK.

Krull, N., & Wolfram, C. (2010). Binnendifferenzierung im Alltag einer Hauptschule. Ein Bericht aus der Praxis. *Pädagogik, 11*(62), 16–20.

Mahler, N., & Kölm, J. (2019). Soziale Disparitäten. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 265–293). Waxmann.

Merk, S., Batzel-Kremer, A., Bohl, T., Kleinknecht, M., & Leuders, T. (2021). Nutzung und Wirkung eines kognitiv aktivierenden Unterrichts bei nicht-gymnasialen Schülerinnen und Schülern. *Unterrichtswissenschaft, 49*(3), 467–487. https://doi.org/10.1007/s42010-021-00101-2

OECD. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006.* OECD. https://doi.org/10.1787/9789264026407-en

Rohrbach-Lochner, F. (2019). *Design-Based Research zur Weiterentwicklung der chemiedidaktischen Lehrerausbildung zu Schülervorstellungen. Entwicklung und Evaluation eines an Forschendem Lernen orientierten Seminarkonzepts.* Logos. https://doi.org/10.30819/4944

Rott, L., & Marohn, A. (2016). Inklusiven Unterricht entwickeln und erproben – Eine Verbindung von Theorie und Praxis im Rahmen von Design-Based Research. *Zeitschrift für Inklusion, 4.* https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/325

Schipolowski, S. (2024). *Ergänzende Ergebnisse zur Kompetenzstufenbesetzung in den naturwissenschaftlichen Fächern differenziert nach Schultypen.* Persönliche Mitteilung bisher unveröffentlichter Statistiken auf der Grundlage der Ergebnisse des IQB-Bildungstrends.

Schmiedebach, M. & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung,* (2), 1–10.

Weirich, S., Becker, B., & Holtmann, M. (2019). Kompetenzstufenbesetzungen in den naturwissenschaftlichen Fächern. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 169–200). Waxmann.

Weishaupt, H. (2016). Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. *DDS – Die Deutsche Schule, 108*(4), 354–369. https://doi.org/10.25656/01:15517

Wilhelm, T., & Hopf, M. (2014). Design-Forschung. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 31–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_3

Partizipatives Forschendes Lernen mit Praxisforschungsteams in der Metropolregion Ruhr

Bernadette Gold, Desirée Huwald & Norbert Graebel

1. Einleitung und Problemstellung

Datenbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung stellt ein Merkmal erfolgreicher Schulen allgemein und insbesondere in Ballungsgebieten wie dem Ruhrgebiet mit herausfordernden Lagen dar (van Ackeren, 2008; Muijs et al., 2004). Datenbasierung (oder „data-based decision-making [DBDM]"; Hoogland et al., 2016) meint dabei „systematically analyzing existing data sources within the school, applying outcomes of analyses to innovate teaching, curricula, and school performance, and, implementing (e.g., genuine improvement actions) and evaluating these innovations" (Schildkamp & Kuiper, 2010, S. 482). DBDM ist nachweislich mit dem Leistungszuwachs der Schüler*innen assoziiert (Lai et al., 2014; van Geel et al., 2016). Dabei können sowohl lokale Daten in Form von Leistungs-, Fragebogen- oder Beobachtungsdaten (z. B. Röhl, 2022) als auch wissenschaftliche Daten im Sinne empirischer Studien (Bauer et al., 2015) herangezogen werden (Klein & Hejtmanek, 2023; Lai & Schildkamp, 2013). Für Datennutzung relevante Voraussetzungen stellen Forschungs- und Datennutzungskompetenz sowie positive Einstellungen gegenüber dem Nutzen von Daten für die berufliche Praxis dar (Stark, 2017). Während Datennutzungskompetenz sich auf relevante Fähigkeiten konzentriert, um für ein Problem oder eine Fragestellung vorhandene oder neu erhobene Daten interpretieren, aus diesen Entscheidungen ableiten und die aus den Entscheidungen resultierenden Ergebnisse evaluieren zu können (Mandinach & Gummer, 2016), werden unter Forschungskompetenz meist forschungsmethodisches Wissen und günstige Einstellungen hinsichtlich der Rezeption und eigenen Umsetzung von Forschung subsumiert (Borg, 2010; Gess et al., 2017; Groß Ophoff et al., 2017).

Trotz der positiven Effekte von Datennutzung und der bildungspolitischen Forderung nach evidenzbasierter Praxis wird die Nutzung von Daten für die Unterrichtsreflexion und -entwicklung oft durch den Mangel an zeitlichen Ressourcen (Demski & Racherbäumer, 2017), aber auch durch fehlendes Wissen sowie kritische Einstellungen gegenüber dem Nutzen von Daten (Farley-Ripple & Cho, 2014; Stark, 2017) auf Seiten der Lehrkräfte verhindert. Um eine datenbasierte Unterrichtsentwicklung frühzeitig anzubahnen, können Forschungs- und Datennutzungskompetenz bereits im Lehramtsstudium durch Forschendes Lernen gefördert werden (Fichten & Meyer, 2014; Gess et al., 2017). Forschendes Lernen ist ein derzeit populäres hochschuldidaktisches Konzept, in dem die Teilnehmenden kooperativ und überwiegend selbstständig eine authen-

tische schul- oder unterrichtsrelevante Fragestellung empirisch untersuchen und damit den Forschungsprozess komplett durchlaufen (Fichten & Meyer, 2014; Schneider & Wildt, 2013). Diese recht anspruchsvolle Vorgehensweise beim Forschenden Lernen wird für die Lehrkräftebildung aufgrund der meist fehlenden Methodenausbildung (Stelter & Miethe, 2019) wiederholt kritisiert. Deshalb werden häufig Adaptionen des Konzepts realisiert, wie zum Beispiel die separate Bearbeitung einzelner oder weniger ausgewählter Phasen des Forschungsprozesses (Elsner, 2017). Fichten (2010) betont jedoch, dass der erfolgreiche Abschluss eines kompletten Forschungsvorhabens und das daraus resultierende Kompetenzerleben der Studierenden zentral für die wahrgenommene Relevanz des forschenden Vorgehens für die spätere Berufspraxis seien. Aus diesem Grund wurde der Entwicklung des hier vorgestellten Seminars das Verständnis Forschenden Lernens nach Fichten und Meyer (2014) sowie Huber (2009) zugrunde gelegt, nach dem angehende Lehrkräfte selbstständig eine schul- und/oder unterrichtsrelevante Fragestellung formulieren und diese mit ausreichend reflexiver Distanz zum eigenen späteren Berufsfeld anhand des kompletten Forschungskreislaufs untersuchen. Zentrale Elemente stellen dabei die *Authentizität* des zu untersuchenden Problems, die *Selbstständigkeit* der Lernenden, der zu erarbeitende *Theoriebezug* der Forschungsfrage, die *Selbstreflexivität* hinsichtlich der Forschungsfrage, aber auch hinsichtlich des Forschungsprozesses sowie die *ethische Fundierung* des Forschungsprozesses dar (Fichten & Meyer, 2014).

Forschendes Lernen ist in einigen Bundesländern in Form von Studienprojekten curricularer Bestandteil der Langzeitpraktika im Lehramtsstudium (Weyland, 2019). Gleichzeitig hat sich jedoch gezeigt, dass Forschendes Lernen im Lehramtsstudium teilweise auch negative Effekte haben kann, beispielsweise wenn Studierende im Praxissemester eine Doppelrolle der Lehrkraft und der*des Forschenden einnehmen müssen, die Studienprojekte zu wenig mit (eigenem) Unterricht verbunden werden und es keine Rollenvorbilder im Sinne von forschenden Lehrkräften für die Studierenden gibt (Beckmann & Ehmke, 2020; Fichten & Meyer, 2014; Klewin & Koch, 2017; Rock & Levin, 2002; Weyland, 2019). Daraus ergeben sich die Notwendigkeit einer guten Vorbereitung, Unterstützung und Begleitung beim Forschenden Lernen, eine starke Sinnorientierung der Studienprojekte und insbesondere der Einbezug von und die Kooperation mit schulischen Akteur*innen, wenn sich Forschendes Lernen nicht nur auf den Aufbau forschungsmethodischen Wissens, sondern insbesondere auf günstige Einstellungen zum Nutzen von Evidenz und wissenschaftlicher Evidenz auswirken soll (Hulleman & Harackiewicz, 2021).

2. Partizipatives Forschendes Lernen – ein kooperatives Praxisforschungs-Lehrprojekt

Aus den beschriebenen An- und Herausforderungen wurde ein kooperatives Praxisforschungs-Lehrprojekt zwischen Bildungsforschung und Schulpraxis entwickelt, in dem Studierende Fragestellungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung von und gemeinsam mit Schulen unter Begleitung von Bildungsforschenden empirisch bearbeiten, präsentieren und gemeinsam reflektieren. Das Lehrprojekt wurde bereits an der Universität Erfurt und der TU Dortmund umgesetzt und orientiert sich konzeptionell an Ideen zu Third Spaces (Zeichner, 2010), an Praxis- und Aktionsforschung (Fichten & Meyer 2014), Utility-Value-Interventionen (Hulleman & Harackiewicz, 2021), der Theorie des Intergruppenkontakts (Pettigrew, 1998) sowie der Oldenburger Teamforschung (Fichten & Meyer, 2014) und verfolgt folgende Ziele:

(1) die Förderung forschungsmethodischen Wissens und positiver Einstellungen gegenüber dem Nutzen von Evidenz für den Lehrberuf und somit die Professionalisierung der Studierenden für eine daten-/evidenzorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung,
(2) die Förderung positiver Einstellungen der Praxisvertreter*innen gegenüber dem Nutzen von Evidenz für den Lehrberuf durch positive Erfahrungen mit dem Prozess des Forschenden Lernens sowie positiven Kontakterfahrungen mit Vertreter*innen der Wissenschaft sowie
(3) das Bereitstellen datenbasierter Impulse zur Schul- und Unterrichtsentwicklung für die Schulen auf zeitökonomische Weise durch das Erheben, Aufbereiten und Auswerten lokaler Daten durch die Studierenden.

Das Wahlseminar war im bildungswissenschaftlichen Teil des Bachelor-Lehramtsstudiums für angehende Grundschullehrkräfte (nach Studienplan im fünften Fachsemester) angesiedelt und fand wöchentlich über ein Semester statt. Die Praxisforschungsteams der Seminare in der Metropolregion Ruhr bestanden aus Schulleitungen bzw. didaktischen Leitungen sowie Lehrkräften der Schulen, Dozierenden des Instituts für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik sowie Grundschullehramtsstudierenden der TU Dortmund. Eine kooperierende Schule am Rande des Ruhrgebiets ist die Primusschule in Schalksmühle.

Die Primusschule in Schalksmühle bietet als zweizügige Schule eine umfassende Bildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe I. Sie nimmt seit 2013/2014 an dem Schulversuch PRIMUS teil, der das längere gemeinsame Lernen von Klasse 1 bis 10 und dessen Auswirkungen auf Bildungsbiografien umfassend untersucht. Das pädagogische Konzept der Primusschule legt großen Wert auf individuelle Förderung und ganzheitliches Lernen. Durch jahrgangsübergreifendes Lernen, vielfältige Unterrichtsmethoden, Projekte, außerschulische Aktivitäten, eine ganzheitliche Bildungspartnerschaft mit Eltern und dem lokalen Umfeld sowie regelmäßige Kommunikation und Zusammenarbeit wer-

den die Schüler*innen auf die Anforderungen einer sich ständig verändernden Welt vorbereitet. Über die Begleitforschung zum PRIMUS-Versuch kooperiert die Schule zur Qualitätssicherung und Schulentwicklung mit externen Partner*innen und verschiedenen Universitäten, woraus sich die Mitarbeit im Praxisforschungsteam ergab.

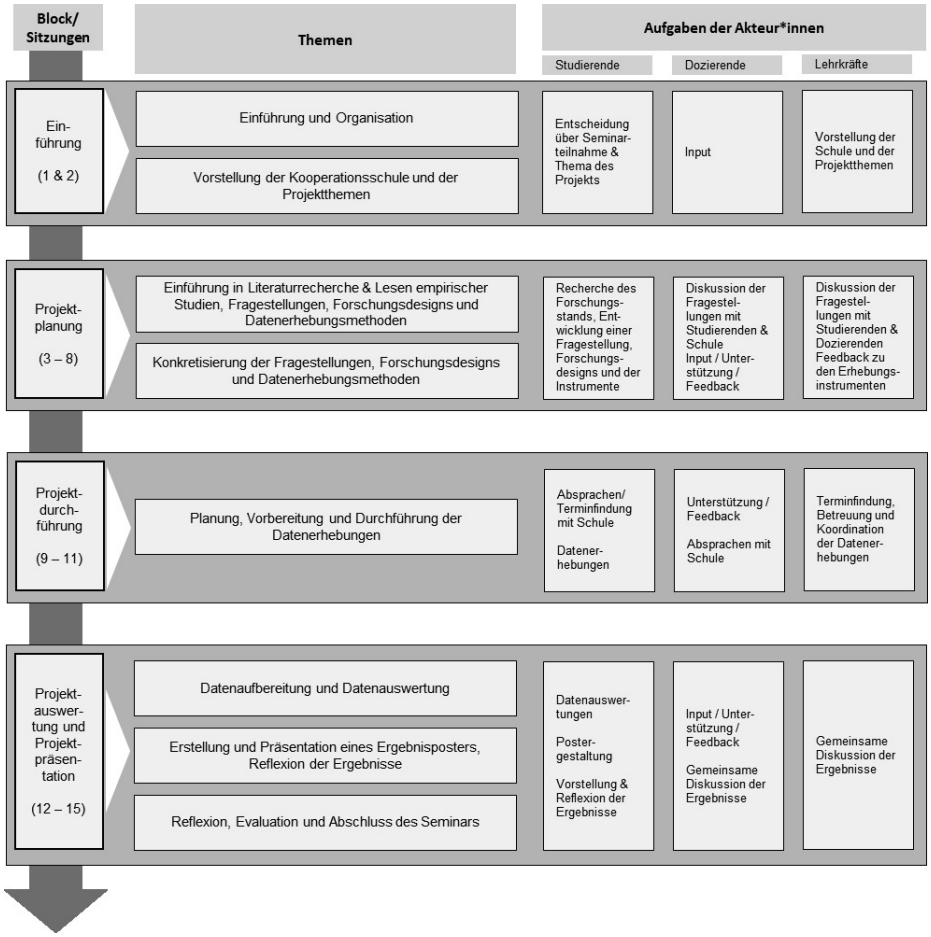


Abbildung 1: Seminarablauf und Aufgaben der beteiligten Akteur*innen (eigene Darstellung)

Die *Rolle der Schulpraxisvertreter*innen* (z. B. Schulleitung, Lehrkräfte) besteht einerseits darin, Impulsgeber*in für die Themen und Fragestellungen der Studierenden, andererseits auch darin, Rezipient*in der Ergebnisse zu sein. Auf diese Weise verdeutlichen sie den Studierenden den lokalen Erkenntnisgewinn aus der Praxisforschung und fungieren als Modell für datenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung (Klewin & Koch, 2017). Darüber hinaus koordinieren sie die Datenerhebungen für die durchgeführten Projekte. Die *Rolle der Studierenden* besteht als Teil dieses Praxisforschungsteams in der Durchführung der

Projekte im Austausch mit Schulpraxisvertreter*innen und Dozierenden. Die *Rolle der Dozierenden* (Wissenschaft) lässt sich als Lehr- und Moderationsrolle (vgl. Fichten & Meyer, 2014, S. 17) charakterisieren. Sie sammeln gemeinsam mit den Schulpraxisvertreter*innen die Themen und Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die für die Kooperationsschulen von Bedeutung sind oder Entwicklungspotenzial aufweisen. Im Seminar vermitteln sie Grundlagen des wissenschaftlich-empirischen Arbeitens und bieten kontinuierliches Feedback zu sämtlichen Phasen des Projektverlaufs, angefangen bei der Formulierung der Fragestellung über das Design, die Auswahl der Erhebungsinstrumente und -materialien bis hin zur Datenanalyse und Präsentation der Ergebnisse.

3. Evaluation und Reflexion

3.1 Erste Evaluationsergebnisse

Die oben genannten Ziele in Bezug auf die Gruppe der Studierenden wurden in einer Pilotierung mit quasi-experimentellem Prä-Post-Kontrollgruppendesign untersucht (Gold & Graebel, in Vorbereitung). Als Kontrollbedingung diente ein weiterer Seminartyp im Modus des Forschenden Lernens, in dem die Studierenden zwar ebenfalls einen Forschungsprozess mit Unterstützung komplett durchliefen, dies jedoch ohne Praxisforschungsteams, sondern mit selbst gewählten Fragestellungen an teils selbst rekrutierten und teils kooperierenden Schulen taten (partizipatives FL vs. FL). Der Seminarplan war inhaltlich sowie organisatorisch identisch und der methodische Input wurde ebenfalls gleich gehalten. Der Unterschied zwischen den beiden Seminartypen bestand ausschließlich in der Selbstständigkeit bei der Entwicklung der Fragestellung sowie der Zusammenarbeit mit der Schule. Darüber hinaus wurde eine Kontrollgruppe ohne Forschendes Lernen (KG) aus anderen Wahlseminaren desselben Moduls rekrutiert.

Zentrale Fragestellung der Pilotierung war, ob sich ein Mehrwert der Praxisforschungsteams hinsichtlich der Förderung positiver Einstellungen gegenüber dem Nutzen von Evidenz für den Lehrberuf, der Präferenz von datenbasierten Entscheidungen und des forschungsmethodischen Wissens zeigt. Es wurde davon ausgegangen, dass das forschungsmethodische Wissen, positive Einstellungen zum Nutzen von Evidenz für den Lehrberuf sowie die Präferenz für datenbasierte Entscheidungen in beiden Seminaren im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant ansteigen (*Hypothese 1*), die Nützlichkeitseinstellungen sowie die Präferenz für datenbasierte Entscheidungen jedoch mit Praxisforschungsteams und dem unmittelbaren Erleben der Nützlichkeit von systematisch erhobenen Daten für die Kooperationsschule noch stärker gesteigert werden können als beim Forschenden Lernen ohne Praxisforschungsteams (*Hypothese 2*).

Insgesamt nahmen 59 Studierende (86.4 % weiblich, $M_{Alter} = 23.92$, $SD_{Alter} = 3.00$) an der Pilotierung teil (partizipatives FL: $n = 23$; FL: $n = 17$; KG: $n = 19$). Das forschungsmethodische Wissen wurde mit einem Wissenstest (15 Items) und die Nützlichkeitseinstellungen wurden mit einer Fragebogenskala (9 Items; Beispielitem: „Mit Hilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse können Lehrkräfte angemessener auf viele Herausforderungen ihres Berufes reagieren."; Zeuch & Souvignier, 2015) erfasst. Für die Erfassung der Quellenpräferenz wurden drei Schul- und Unterrichtsentwicklungsszenarien beschrieben und verschiedene Begründungen für eine Entscheidung präsentiert (Zeuch & Souvignier, 2015). Jede der jeweiligen Entscheidungen basierte entweder auf Evidenz (jeweils 4 Items) oder auf subjektiven Erfahrungen (jeweils 2 Items), für die die Studierenden jeweils ihre Präferenz angeben sollten. Darüber hinaus nahmen acht zufällig ausgewählte Seminarteilnehmende des partizipativen FL-Seminars an halbstrukturierten Interviews über den Nutzen des Forschenden Lernens für ihren Lehrberuf teil, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden.

Die Daten der drei Gruppen wurden mit Hilfe longitudinaler Mehrebenenmodelle mit den zwei Messzeitpunkten auf Level 1 genestet in Personen auf Level 2 ausgewertet, in denen der Effekt des Forschenden Lernens und der Effekt der Seminare mit Praxisforschungsteams anhand von Dummyvariablen als Level-2-Prädiktoren aufgenommen wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass forschungsmethodisches Wissen und die Präferenz für datenbasierte Entscheidungen in beiden Seminartypen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant anstiegen oder zumindest nicht sanken (Hypothese 1), die Förderung der Nützlichkeitseinstellungen gegenüber Evidenz jedoch nur durch die Praxisforschungsteams aus Lehrkräften, Wissenschaftler*innen und Studierenden im kooperativen Forschenden-Lernen-Seminar erreicht werden konnte (Hypothese 2) und somit offensichtlich einen für die Studierenden sichtbaren Praxisnutzen einer Kooperationsschule benötigt.

Die inhaltsanalytische Auswertung der acht Interviews zeigte darüber hinaus, dass Studierende die Kooperation mit einer Schule positiv bewerten und der forschend-reflexiven Vorgehensweise durchaus einen hohen Nutzen unterstellen, sie jedoch gleichzeitig ein Defizit an zeitlichen Ressourcen für die Erhebung und Reflexion von Daten in der späteren Berufspraxis antizipieren. Darüber hinaus zeigte sich, dass der wahrgenommene Nutzen des Seminars häufig einer unmittelbaren Verwertungslogik für das Bewältigen der Abschlussarbeit folgte.

3.2 Reflexion aus Perspektive der didaktischen Leiterin der Primusschule Schalksmühle

Das Praxisforschungs-Lehrprojekt wurde an der Primusschule Schalksmühle in einen größeren Entwicklungszusammenhang unserer Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebettet. Ideen und Wünsche für Themen und Fragestellungen der Projekte wurden in Besprechungen des Lehrkräfteteams vor Ort entwi-

ckelt. Die Studierenden brachten aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse und verschiedene Instrumente zur Datenerhebung mit, während unsere Lehrkräfte ihre Erfahrung und ihr Fachwissen im Hinblick auf Unterricht einbringen konnten, um zu einer wechselseitig interessanten und relevanten Fragestellung zu gelangen. Die Ergebnisse der Projekte wurden für unsere Schule nutzbar gemacht und lieferten neue Impulse für die Unterrichtsgestaltung und -entwicklung.

Somit entstand eine Verzahnung der beiden Institutionen, bei der die erste Phase der Lehrkräftebildung mit der praktischen Unterrichtserfahrung verbunden wurde: Die Studierenden hatten die Möglichkeit, sich bereits vor ihrem Berufseinstieg mit der Praxis vertraut zu machen und sich für ihr späteres Berufsleben zu begeistern. Gleichzeitig wurden Aspekte unserer Unterrichts- und Schulentwicklung von außen, systematisch und mit einer gewissen Distanz betrachtet. Im schulischen Alltag fehlt oft die Zeit für eine solche Beobachtung und Rückmeldung, weshalb die Kooperation eine wertvolle Ergänzung eigener Reflexionsprozesse darstellte. Dadurch wurde das Projekt Teil eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses für alle Beteiligten. Schwierigkeiten traten vor allem im Zusammenhang mit organisatorischen Abläufen auf, die jedoch durch eine offene Kommunikation und Flexibilität überwunden wurden.

Die Zusammenarbeit zwischen dem Universitätsseminar und unserer Schule ermöglichte es, verschiedene Perspektiven in den schulinternen Prozess unserer Schul- und Unterrichtsentwicklung einzubringen. Durch den Austausch der verschiedenen Perspektiven und der Möglichkeit der datenbasierten Rückmeldung entstanden neue Ideen für den Unterricht und ein gemeinsamer Lernraum, in dem Studierende und Lehrkräfte gemeinsam neue Ansätze entwickeln konnten. Die unterschiedlichen Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten trugen dazu bei, dass innovative Ideen entstanden und ein gegenseitiges Lernen ermöglicht wurde.

3.3 Abschließende Reflexion

Als Herausforderungen des partizipativen Forschenden Lernens lässt sich zusammenfassen, dass in vielerlei Hinsicht ein Austarieren verschiedener Vor- und Nachteile notwendig ist. Einerseits wird die Nützlichkeit von Daten durch die Kooperation mit einer Schule unmittelbar deutlich; andererseits besteht die Gefahr, dass Studierende weniger Interesse an den vorgeschlagenen Themen haben als an selbst entwickelten Fragestellungen (Frenzel, 2003) und die Projekte eher als Service für die Schule bewertet werden. Darüber hinaus ist der Grad der Anleitung bzw. der Selbstständigkeit beim Forschenden Lernen bei Lehramtsstudierenden, die im Normalfall keine forschungsmethodische Vorbildung haben (Stelter & Miethe, 2019), stets abzuwägen.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Schulpraxis stellt die Organisation und Planung (insbesondere aufgrund der knappen Zeitressourcen der Lehrkräfte) eine Herausforderung dar, die von allen Seiten Flexibilität, Per-

spektivübernahme und lösungsorientierte Kommunikation erfordert. Das beschriebene Praxisforschungs-Lehrprojekt profitierte von der Zusammenarbeit mit einer Schule wie der Primusschule Schalksmühle, die innovationsoffen ist, Ressourcen für (datenbasierte) Reflexion und Weiterentwicklung einsetzt und somit bereits positive Einstellungen zur Datenbasierung mitbringt. Kooperationen mit Schulen, die weniger Bereitschaft zur Kooperation mit der Universität aufweisen, wären schließlich ebenso interessant.

Letztendlich besteht ein Nutzen des Seminars aus Sicht der Schule auch in der Rekrutierung von zukünftigen Kolleg*innen. Die Metropolregion Ruhr sowie das angrenzende Umland weisen neben städtischen Ballungsgebieten mit einer hohen Dichte an Schulen in herausfordernden Lagen auch ländliche, teilweise schwer erreichbare Regionen auf. Für diese Schulen gestaltet sich die Gewinnung von Nachwuchslehrkräften besonders schwierig. Ein früher Kontakt und das Kennenlernen der Schule können daher Schritte sein, um Studierende bereits für Praxisphasen oder den Vorbereitungsdienst zu gewinnen und im besten Fall langfristig an die Schule zu binden. In diesem Sinne ist eine frühe Kooperation zwischen Universität und Schulpraxis nicht nur eine Chance zur Qualitätsentwicklung, sondern auch eine vorausschauende strategische Investition in die Personalgewinnung.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van (2008). Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien. In W. Lohfeld (Hrsg.), *Gute Schulen in schlechter Gesellschaft* (S. 47–58). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91782-5_3

Bauer, J., Prenzel, M., & Renkl, A. (2015). Evidenzbasierte Praxis – im Lehrerberuf?! Einführung in den Thementeil. *Unterrichtswissenschaft, 43*(3), 188–192.

Beckmann, T., & Ehmke, T. (2020). Empirische Arbeit: Forschendes Lernen im Langzeitpraktikum – Bedingungsfaktoren der Unterstützung von Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 67*(2), 112–123. https://doi.org/10.2378/peu2020.art7d

Borg, S. (2010). Language Teacher Research Engagement. *Language Teaching, 43*(4), 391–429. https://doi.org/10.1017/s0261444810000170

Demski, D., & Racherbäumer, K. (2017). What Data Do Practitioners Use and Why? Evidence from Germany Comparing Schools in Different Contexts. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 3*(1), 82–94. https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1320934

Elsner, D. (2017). Forschendes Lernen in der Hochschule. Kompetenzerwerb und didaktische Prinzipien. In M. Lemmens, P. Horváth & M. Seiter (Hrsg.), *Wissenschaftsmanagement. Handbuch und Kommentar* (S. 324–341). Lemmens.

Farley-Ripple, E.N., & Cho, V. (2014). Depth of Use: How District Decision-Makers Did and Did Not Engage with Evidence. In A.J. Bowers, A.R. Shoho & B.G. Barnett (Hrsg.), *Using Data in Schools to Inform Leadership and Decision Making* (S. 229–252). Information Age.

Fichten, W. (2010). Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 271–282). Waxmann.

Fichten, W., & Meyer, H. (2014). Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 11–42). Waxmann.

Frenzel, G. (2003). Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 227–242). Klinkhardt.

Gess, C., Deicke, W., & Wessels, I. (2017). Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen. In H.A. Mieg & J. Lehmann (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann* (S. 79–90). Campus.

Gold, B., & Graebel, N. (in Vorbereitung). *"Research-Based Learning Is More than a Seminar" – An Intervention Study on the Influence of Collaborative Research-Based Learning on Student Teachers' Research Competence.*

Groß Ophoff, J., Wolf, R., Schladitz, S., & Wirtz, M. (2017). Assessment of Educational Research Literacy in Higher Education: Construct Validation of the Factorial Structure of an Assessment Instrument Comparing Different Treatments of Omitted Responses. *Journal of Educational Research Online, 9*(2), 37–68. https://doi.org/10.25656/01:14896

Hoogland, I., Schildkamp, K., van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B., & Dijkstra, A.M. (2016). Prerequisites for Data-Based Decision Making in the Classroom: Research Evidence and Practical Illustrations. *Teaching and Teacher Education, 21*(60), 377–386. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.012

Huber, L. (2009). Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen, Bd. 10) (S. 9–35). Universitäts-Verlag Webler.

Hulleman, C.S., & Harackiewicz, J.M. (2021). The Utility-Value Intervention. In G.M. Walton & A.J. Crum (Hrsg.), *Handbook of Wise Interventions: How Social Psychology Can Help People Change* (S. 100–125). Guilford Press.

Klein, E.D., & Hejtmanek, R.A. (2023). „Data Richness" als Merkmal erfolgreicher Schule. Ein Systematisierungsversuch. In K.-S. Besa, D. Demski, J. Gesang & J.-H. Hinzke (Hrsg.), *Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration – Neue Befunde zu alten Problemen* (S. 197–220). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38377-0_10

Klewin, G., & Koch, B. (2017). Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte? *DDS – Die Deutsche Schule, 109*(1), 58–69.

Lai, M.K., & Schildkamp, K. (2013). Data-Based Decision Making: An Overview. In K. Schildkamp, M.K. Lai & L. Earl (Hrsg.), *Data-Based Decision Making in Education: Challenges and Opportunities* (S. 9–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2

Lai, M.K., Wilson, A., McNaughton, S., & Hsiao, S. (2014). Improving Achievement in Secondary Schools: Impact of a Literacy Project on Reading Comprehension and Secondary Schools Qualifications. *Reading Research Quarterly, 49*(3), 305–334. https://doi.org/10.1002/rrq.73

Mandinach, E.B., & Gummer, E.S. (2016). What Does It Mean for Teachers to Be Data Literate: Laying Out the Skills, Knowledge, and Dispositions. *Teaching and Teacher Education, 31*(60), 366–376. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.011

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas. A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 149–175. https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433

Rock, T.C., & Levin, B.B. (2002). Collaborative Action Research Projects: Enhancing Preservice Teacher Development in Professional Development Schools. *Teacher Education Quarterly, 29*(1), 7–21. https://www.jstor.org/stable/23478324

Röhl, S. (2022). (Wie) wirkt Schülerfeedback? Eine Synthese und Meta-Analyse zu den Effekten und Einflussfaktoren von Schülerfeedback in Schulen. In N. McElvany, M. Becker, H. Gaspard, F. Lauermann & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Optimierung schulischer Bildungsprozesse – What works?* (S. 145–156). Waxmann.

Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup Contact Theory. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 65–85. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65

Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 482–496. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007

Schneider, R., & Wildt, J. (2013). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (2. Aufl.) (S. 53–69). Universitäts-Verlag Webler.

Stark, R. (2017). Probleme evidenzbasierter bzw.-orientierter pädagogischer Praxis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 31*(2), 99–110. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000201

Stelter, A., & Miethe, I. (2019). Forschungsmethoden im Lehramtsstudium – aktueller Stand und Konsequenzen. *Erziehungswissenschaft, 30*(58), 25–33. https://doi.org/10.3224/ ezw.v30i1.03

van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A.J., & Fox, J.-P. (2016). Assessing the Effects of a School-Wide Data-Based Decision-Making Intervention on Student Achievement Growth in Primary Schools. *American Educational Research Journal, 53*(2), 360–394. https://doi.org/10.3102/0002831216637346

Weyland, U. (2019). Forschendes Lernen in Langzeitpraktika. Hintergründe, Chancen und Herausforderungen. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 25–64). Klinkhardt.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College- and University based Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Zeuch, N. & Souvignier, E. (2015). Wissenschaftliches Denken bei Lehramtsstudierenden: Fragebogen-entwicklung und latente Profile. *Unterrichtswissenschaft, 43*(3), 245–262.

Das Lern- und Erlebnislabor Industrienatur

Ein Verbundprojekt zur Etablierung von Lern- und Erlebnislaboren auf Industrienaturflächen im Schulumfeld

Jan Hohmann & Karl-Heinz Otto

1. Einführung

Im Zuge des Strukturwandels des 20. Jahrhunderts im Ruhrgebiet wurden viele Standorte der Kohleförderung und der Montanindustrie aufgegeben. Dies betraf große Flächenareale. Während einige dieser Flächen wirtschaftlich wieder in Wert gesetzt wurden, konnten einige Areale von der Natur zurückerobert werden oder wurden durch gezielte Rekultivierungsmaßnahmen der Öffentlichkeit als urbanes Grün zu Freizeit- und Erholungszwecken zur Verfügung gestellt und in regionale Grünzüge, wie den Emscherlandschaftspark, integriert (RVR, 2014). Aufgrund der starken anthropogenen Überprägung, insbesondere der Böden, sind die ehemaligen Industrieflächen oftmals ein Lebensraum für Spezialisten und weisen daher eine besondere Zusammensetzung der Flora und Fauna auf, die als Industrienatur bezeichnet wird. Die Ausgangssubstrate und die Feuchtigkeitsverhältnisse der Flächen sind dabei zum Teil sehr unterschiedlich, was zu einer hohen Standortdiversität auf kleinem Raum führt. Dies sind die entscheidenden Faktoren für die hohe Artenvielfalt auf den Industrienaturflächen (Keil et al., 2007). Aufgrund der enormen Artenvielfalt und der großen Anzahl an geschützten Tier- und Pflanzenarten ist die Industrienatur neben der Naherholung auch aus naturschutzfachlichen Gesichtspunkten von Interesse (Knapp et al., 2016). Die Industrienatur als Lernort erfahrbar zu machen und die Menschen, insbesondere Kinder und Jugendliche aus der Region, für die Geschichte, die landschaftliche Eigenart und besondere biologische Vielfalt zu sensibilisieren, ist Ziel des Verbundprojektes LELINA – dem Lern- und Erlebnislabor Industrienatur.

2. Das LELINA-Projekt

Ziel des Verbundprojektes LELINA ist es, dass möglichst viele Menschen die besondere biologische Vielfalt der urbanen Industrienatur der Metropole Ruhr kennen und wertschätzen lernen und zu ihrem Erhalt beitragen. Dazu sollen vor allem Schüler*innen sowie Studierende die Industrienatur im Sinne einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) entdeckend erleben sowie Multi-

plikator*innen geschult werden, um das Konzept von LELINA langfristig zu erhalten und breit in der Metropole Ruhr zu implementieren.

Als zentrales Element des LELINA-Projekts werden an fünf außerschulischen Lernorten, auf Industrienaturflächen im Ruhrgebiet, Lern- und Erlebnislabore aufgebaut (vgl. Abb. 1). Das Projekt wird gefördert im Bundesprogramm Biologische Vielfalt durch das Bundesamt für Naturschutz (BfN) mit Mitteln des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) sowie mit Mitteln des Ministeriums für Umwelt, Landwirtschaft, Natur- und Verbraucherschutz des Landes Nordrhein-Westfalen (MLV NRW). Das Projekt ist im April 2020 gestartet und wird noch bis einschließlich November 2025 gefördert.

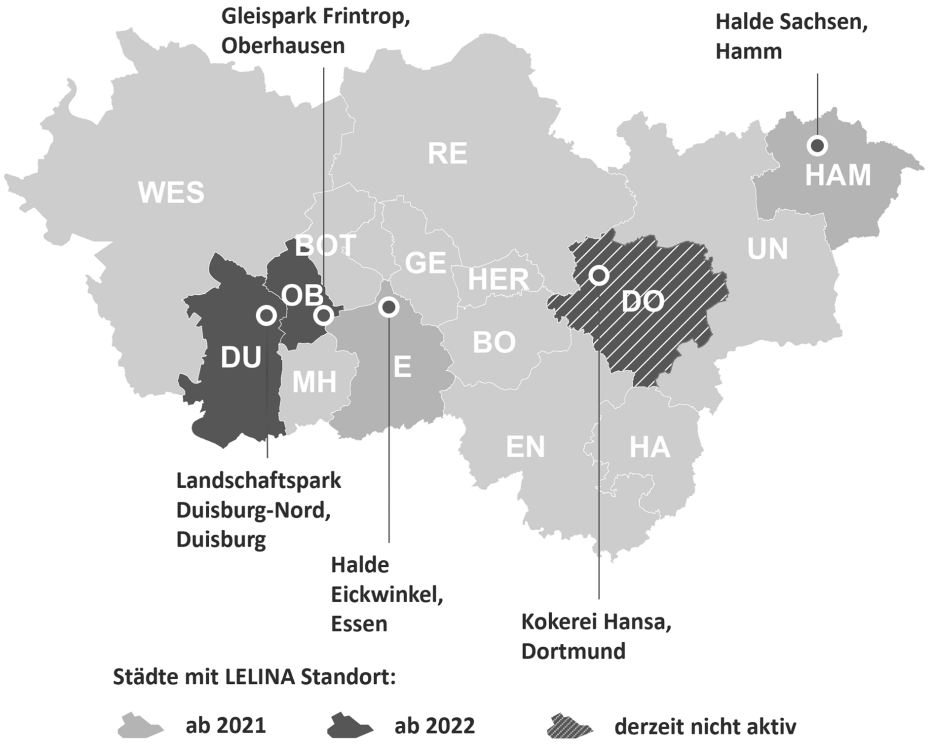


Abbildung 1: Die LELINA-Standorte im Ruhrgebiet

Zum Aufbau der außerschulischen Lernorte gehört auch die Entwicklung eines entsprechenden Bildungsangebots. Um dem Anspruch insbesondere des Nachhaltigkeitsziels 4 der Agenda 2030 gerecht werden zu können, fokussiert das Projekt eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung (für alle), die lebenslanges Lernen ermöglicht und insbesondere junge Menschen zu lösungs- und zukunftsorientiertem Denken und Handeln befähigt.

Die Lernenden sollen mithilfe der auf den Industrienaturflächen errichteten und mit analogen und digitalen Medien und Werkzeugen umfangreich ausge-

statteten Lern- und Erlebnislabore die Komplexität von städtischen Ökosystemen erforschen, die Bedeutung der Erhaltung und des Schutzes der Industrienatur erkennen sowie die Notwendigkeit einer sozial gerechten Raumentwicklung erfahren. Ferner sollen sie befähigt und motiviert werden, selbst aktiv an den dahinterliegenden Prozessen zu partizipieren. Auf diese Weise sollen das Natur- und Umweltwissen der Lernenden erweitert, natur- und gesellschaftswissenschaftliche Zusammenhänge erkannt und gleichzeitig die Persönlichkeitsentwicklung gefördert sowie das eigene Wohn- und Lebensumfeld aktiv und bewusst wahrgenommen und verstanden werden.

Nach dem heutigen Stand der Forschung, müssen Lernende ihr neues Wissen auf der Basis des vorhandenen Wissens eigenständig konstruieren (Reinmann & Mandl, 2006). Lernen ist also kein passives Übernehmen von Lernstoff, sondern aktives Aneignen, vielfach vor dem Hintergrund des bereits Vorhandenen (Duit, 2008). Lernen ist damit ein aktiver, konstruktiver, zielgerichteter, situierter und sozial eingebundener Prozess (Reinmann & Mandl, 2006; Schnotz, 2011). Um einen solchen Lernprozess zu initiieren, bieten sich in besonderer Weise die Konzepte des Entdeckenden und Forschenden Lernens an. Entdeckendes Lernen (discovery learning) ist ein Sammelbegriff für Lernformen, die folgende Charakteristika aufweisen: Die Lernenden setzen sich aktiv mit Problemen auseinander, sammeln selbständig Erfahrungen und führen bei passenden Gelegenheiten u. a. Untersuchungen oder Experimente durch. Sie gewinnen dadurch neue Einsichten in komplexe Sachverhalte und Prinzipien. Wenn sich Entdeckendes Lernen an den Prinzipien der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung orientiert, kann es zum Forschenden Lernen (inquiry-based learning) werden (Otto & Schuler, 2012). Forschendes Lernen (in der Schule) ist eine spezifische Lernaktivität, bei der sich Schüler*innen mit Hilfe eines wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses neben Inhalten auch (Erkenntnis-)Methoden aneignen (Mayer, 2020; Mayer & Ziemek, 2006). Es zeichnet sich durch vier Elemente aus: Die Forschungssituationen sollen (1) problemorientiertes Lernen ermöglichen, d. h. von einer konkreten Problemstellung ausgehen, und (2) in authentische Kontexte aus Alltag, Wissenschaft und Technik eingebunden sein. Durch den Alltagsbezug rückt die Lernsituation näher an die Anwendungssituation heran, sodass ein Transfer auf andere außerschulische Lebenssituationen begünstig wird. Um (3) ein eigenständiges, selbstgesteuertes und offenes Lernen zu ermöglichen, sollten beim Forschenden Lernen genügend Wahlfreiheiten und Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Schüler*innen im Unterricht bestehen (Mayer, 2020; Mayer & Ziemek, 2006). (4) Schließlich sollten die Lernenden im Sinne des kooperativen Lernens in Kleingruppen arbeiten und sich dabei gegenseitig unterstützen. In diesen „Forscherteams" rückt die soziale und kommunikative Ebene in den Vordergrund. Die Lehrkraft nimmt eine moderierende Rolle ein, bleibt aber für die Organisation des Unterrichts und individuelle Hilfestellungen verantwortlich.

Um Forschendes Lernen im außerschulischen Unterricht zu realisieren, bieten sich in besonderer Weise experimentelle Lehr- und Lernformen (u. a. Be-

obachten, Untersuchen, Experimentieren, Modellieren) an. Möglich sind aber auch andere forschungsbezogene Methoden wie beispielsweise Befragungen, Interviews, Kartierungen oder das Recherchieren und Auswerten statistischer Daten.

Kern des LELINA-Bildungskonzeptes ist die didaktische und dialektische Verschränkung von Beobachtungs- bzw. Erfahrungsraum und Handlungsraum. Dementsprechend wurden für die Schüler*innen inhaltlich und methodisch differenzierte, altersadäquate sowie inklusionsgerechte Lern- und Erlebnismodule entwickelt. Diese beinhalten folgenden Dreiklang:

1. Beobachten, Erkennen, Aufspüren von themenbezogenen Problem-/ Fragestellungen = „beobachtungs- bzw. erfahrungsräumlicher Ansatz";
2. Gewinnung von Primärdaten und Erarbeitung von Lösungsansätzen/ -strategien = „experimentierräumlicher Ansatz";
3. Bewertung, Reflexion, Diskussion potenzieller Anpassungsstrategien im urbanen Handlungsraum. Im Rahmen dessen wird im Sinne einer BNE eine raumbezogene Handlungskompetenz gefördert, die fachliches Wissen, Volition und Interesse, Bewerten und Handeln miteinander verknüpft = „handlungsräumlicher Ansatz".

Ausführlichere Projektinformationen und umfassende Literaturhinweise zum LELINA-Projekt finden sich unter www.lelina.ruhr.

3. Exkurs Raumverständnis – die Industrienatur als Lebens- und Lernraum

Der Raum ist ebenso wie die Zeit eine grundlegende Dimension menschlichen Daseins (DGfG, 2020; Wardenga, 2002). Das Handeln des Menschen kann zur Erhaltung und Entwicklung von (Lebens-)Räumen, aber auch zu deren Degradierung oder Zerstörung führen. Die zentralen geographischen Herausforderungen der Gegenwart können nur unter Berücksichtigung ihrer räumlichen Dimensionalität angemessen erfasst und zukunftsbezogen analysiert und beurteilt bzw. bewertet werden. Zur Erschließung von Räumen dienen der Geographie unterschiedliche Perspektiven. Sie unterscheidet in Bezug auf ihr Erkenntnisinteresse zwischen materiellen und konstruierten Räumen.

Materielle Räume werden als physisch existierende Strukturen betrachtet, die als objektiv fassbare Gegebenheiten verstanden werden. Materielle Raumzugänge fokussieren besonders auf die Erfassung und Analyse von Lage- und Wechselbeziehungen von Objekten. Ziel ist die Analyse räumlicher Strukturen, Funktionen und Entwicklungen.

Das Verständnis von Räumen als Konstrukte hingegen unterliegt einem konstruktivistischen Paradigma. Räume werden hier nicht als gegeben oder per se existent betrachtet, sondern als Produkte von Sinnzuschreibungen. Zugänge

zu konstruierten Räumen fokussieren auf die Analyse unterschiedlicher individueller und kollektiver sowie interessengeleiteter und sozialer Konstruktionen von Räumen, die vielfach – aber nicht nur – auf medialen Inszenierungen beruhen. Die hierfür grundlegenden Annahmen gehen nicht von der Möglichkeit eines objektiv erfassbaren Raumes aus, sondern betonen dessen Pluralität. Beide Raumkonzepte sind nicht nur isoliert zu betrachten, sondern sind vor allem in ihrer wechselseitigen Beeinflussung wirkmächtig (DGfG, 2020).

Das LEILINA-Projekt berücksichtigt sowohl die materielle als auch die konstruierte Perspektive der Erschließung von Räumen. Hierbei dienen die Standorte der Lern- und Erlebnislabore als materielle Räume, als Lebensräume von Tieren und Pflanzen, die von den Lernenden auf ihre Eigenschaften und Wechselbeziehungen hin untersucht werden. Darüber hinaus soll die Bedeutung der Industrienatur für Natur und Menschen, z. B. als quartiersnahe Naherholungsgebiete, durch die Lernenden konstruiert werden.

4. LELINA als Kooperationsprojekt

4.1 Verbundpartner im LELINA-Projekt

Das LELINA-Projekt wird von vier Verbundpartnern durchgeführt. Dies sind der Regionalverband Ruhr (RVR), die Ruhr-Universität Bochum (RUB), die Biologische Station Westliches Ruhrgebiet (BSWR) und die Bergische Universität Wuppertal (BUW). Der RVR ist als koordinierender Verbundpartner für die Abstimmung der Verbundpartner untereinander zuständig, hat die Verantwortung für die Öffentlichkeitsarbeit und kümmert sich gemeinsam mit der BSWR um das Flächenmanagement, hier insbesondere um die Einrichtung und Erhaltung der Flächen als außerschulische Lernorte. Die BSWR ist für die naturschutzfachliche Optimierung verantwortlich. Daneben liegt das Monitoring der vorkommenden Arten im Aufgabenbereich der BSWR. Von der RUB werden die Lern- und Erlebnismodule, die Unterrichtseinheiten, die auf den Industrienaturflächen mit Schulklassen durchgeführt werden, erarbeitet. Daneben fällt auch die Durchführung der Lern- und Erlebnismodule in den Aufgabenbereich der RUB. Darüber hinaus werden Lehrveranstaltungen für Studierende und Fortbildungen für Lehrkräfte durch die RUB konzipiert und vor Ort oder in Schulungsräumen mit der jeweiligen Zielgruppe ausgerichtet. Die BUW ist mit der Projektevaluation betraut. Hierzu werden verschiedene Evaluationsmethoden angewandt, um vor allem den Erfolg der durchgeführten Lehrveranstaltungen zu messen und gegebenenfalls Anpassungen bei diesen vornehmen zu können. Hier findet eine direkte Rückkopplung zwischen BUW und RUB statt, sodass Änderungen an Modulen auch kurzfristig möglich sind.

4.2 System Stützpunktschulen

Hinsichtlich der Schulen wurde zunächst ein Netz von Stützpunktschulen gegründet. Dies sind feste Partnerschulen im LELINA-Projekt, mit denen verbindliche Kooperationsverträge abgeschlossen wurden. Sie wurden sehr früh ausgewählt, um die entwickelten Lern- und Erlebnismodule zeitnah ausprobieren und evaluieren zu können, damit diese im Anschluss daran, falls notwendig, angepasst und optimiert werden können. Dabei wird auf eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen, insbesondere mit der Schulleitung, den Fachlehrer*innen bzw. Fachkonferenzen (v. a. der Fächer Geographie und Biologie) und den Sozialarbeiter*innen bzw. Schulpsycholog*innen sowie Integrationsbeauftragten, Wert gelegt. Die Inhalte und Methoden des Projektes sollen langfristig in die internen Kernlehrpläne der teilnehmenden Schulen integriert werden, damit auch nach Beendigung der eigentlichen Projektlaufzeit die produzierten Lern- und Erlebnismodule weiterhin nachhaltig genutzt und eingesetzt werden können. Die Stützpunktschulen liegen allesamt in unmittelbarer Nähe zu den ausgewählten Industrienaturflächen. Hierdurch soll sichergestellt werden, dass ein Lebensweltbezug der Lernenden zu den Flächen besteht. So soll eine Identifizierung mit den Flächen geschaffen werden. Die gelernten Strukturen und Prozesse bleiben somit nicht abstrakt, sondern stehen in einem konkreten Zusammenhang mit der Natur in der eigenen Umgebung.

4.3 Weitere Kooperationspartner

Neben den vier Verbundpartnern wurden weitere Kooperationspartner einbezogen, u. a. regionale Verbände (z. B. Emschergenossenschaft Lippeverband) und Organisationen vor Ort (z. B. der Landschaftspark Duisburg-Nord, die Industriedenkmalstiftung und das Stadtteilzentrum Bockelweg in Hamm-Heessen). Mit diesen externen Partnern werden ebenfalls fortlaufend Treffen organisiert und Absprachen getroffen, um beispielsweise Synergien zu nutzen bzw. Konkurrenz zwischen verschiedenen Projekten und Angeboten zu vermeiden. Daneben bestehen viele weitere kleine Partnerschaften, so z. B. mit dem Deutschen Bergbaumuseum in Bochum, das originale Gegenstände wie Grubenlampen für die Lern- und Erlebnismodule zur Verfügung stellt und so die Geschichte des Ruhrgebiets erfahrbar macht.

Ebenfalls sehr positiv ist die Kooperation mit einem anderen im Bundesprogramm „Biologische Vielfalt“ geförderten Projekt, das in Berlin und Kassel urbane Waldgärten anlegt und betreibt. Gegenseitige Besuche und intensive Gespräche haben dazu geführt, dass jedes Projekt neue Impulse und Ideen erhielt und bereits vorhandene Lehr-Lernmaterialien ausgetauscht werden konnten, wodurch viel Zeit für deren Konzeption und Realisierung eingespart werden konnte.

4.4 Zielgruppe Schüler*innen

Bei der Arbeit mit Schüler*innen auf den Industrienaturflächen werden verschiedene Aspekte berücksichtigt: Hier ist zunächst das Forschende und Entdeckende Lernen zu erwähnen. Hierbei sollen die Lernenden, ausgestattet mit einer entsprechenden Forschungsausrüstung, selbständig Prozesse und Phänomene auf den Industrienaturflächen erkunden. Der naturwissenschaftliche Arbeitsprozess steht dabei im Fokus. Insgesamt wird bei der Arbeit mit Lernenden ein interdisziplinäres, formelles und informelles Lehr- bzw. Lern-Konzept umgesetzt, das Lernen und angemessenes Handeln im Stadtraum, d. h. vor Ort, ermöglicht. Aus didaktisch-methodischer Sicht wird damit ein Ansatz verfolgt, bei dem Alltags- bzw. Lebens- und Lernwelt gleichermaßen berücksichtigt werden, so dass die Kinder und Jugendlichen naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific literacy) und angemessene Handlungs- und Gestaltungskompetenz aufbauen können. Durch die Bildungsarbeit wird zugleich auch eine höhere Identifikation der Schüler*innen mit dem eigenen, in Wert gesetzten Lebensraum erreicht. So sollen die Lernenden befähigt werden, die Industrienaturflächen zukünftig auch in ihrer Freizeit zu nutzen und dabei die Bedürfnisse von anderen Nutzenden sowie den Schutz der dort lebenden Tiere und Pflanzen zu berücksichtigen.

Abbildung 2: Schüler*innen beim forschend-entdeckenden Lernen auf der Halde Eickwinkel im Rahmen des Gewässermoduls (Foto: Katja Paulus)

Neben den inhaltlichen und methodischen Aspekten ist aber auch die direkte Naturerfahrung von Bedeutung. Hier soll den Lernenden zunächst aufgezeigt werden, dass sich Natur auch in ihrem direkten Umfeld, im urbanen Raum,

befindet und diese auch schützenswert ist. Der Kontakt zum natürlichen Lebensumfeld ist bei vielen Kindern und Jugendlichen aktuell nicht mehr vorhanden. Die Bedeutung des Begriffs „Biologische Vielfalt" können aktuell nur 35 Prozent der Jugendlichen korrekt wiedergeben (BfN, 2021). Der direkte Kontakt zu Tieren und Pflanzen soll zudem Berührungsängste nehmen und einer Naturentfremdung bei Kindern und Jugendlichen entgegenwirken.

Bei der Durchführung der Module kommen die Schulklassen mit Lehrkräften und manchmal auch weiteren Begleitpersonen zu den Lern- und Erlebnislaboren auf den Industrienaturflächen. Diese begleiten ihre Klassen zwar am außerschulischen Lernort; das Modul wird jedoch durch die Mitarbeitenden des LELINA-Projektes unterrichtet.

Neben den eher durch die Unterrichtsstruktur geprägten Modulen für Schulklassen werden von LELINA auch Ferienprogramme angeboten, die interessierten Kindern einen spielerischen Zugang zur Thematik in ihrer Freizeit ermöglichen.

4.5 Zielgruppe Studierende, Lehrkräfte und weitere Multiplikator*innen

Um das LELINA-Projekt auch an Universitäten zu verstetigen, wurde *eine Implementierung in die Lehramtsausbildung* der Fächer Biologie und Geographie an der BUW und der RUB realisiert. Neben der theoretischen Betrachtung des LELINA-Projektes in Seminarsitzungen wird vor allem darauf Wert gelegt, dass die Studierenden die Lern- und Erlebnislabore vor Ort besuchen und nutzen. So werden diese zu Lehr-Lern-Laboren. Bei ihrem ersten Besuch probieren sie als Gruppe zunächst ein Beispielmodul aus der Perspektive der Lernenden aus. Sie setzen sich außerdem aus Sicht der Lehrenden didaktisch-methodisch und kritisch-reflexiv mit dem Beispielmodul auseinander. Dabei wird u. a. der Frage nachgegangen, ob die eingesetzten digitalen Werkzeuge (u. a. Tablet, GPS-Gerät, pH-Meter) einen Mehrwert im Zuge von Naturerfahrungen im Gelände haben. Bei einem zweiten Besuch führen einige Studierende dann selbst eines der Lern- und Erlebnismodule mit Lernenden durch. Dadurch sollen sie vor allem unterrichtspraktische Erfahrungen vor Ort sammeln und auf diese Weise Kompetenzen aufbauen, die sie dazu motivieren, Lehr-Lern-Labore auch bei ihrer zukünftigen Arbeit als Lehrkräfte aufzusuchen. Letztendlich geht es im Bereich der Lehramtsausbildung darum, die Entwicklung von Professionswissen und dessen Umsetzung bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht bei Lehramtsstudierenden zu fördern, ihre Reflexionskompetenz zu steigern sowie ihre professionelle Unterrichtswahrnehmung zu verbessern. Durch die Nutzung digitaler Werkzeuge sollen im Sinne des Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) auch in dieser Hinsicht das Wissen und Können der Studierenden weiter optimiert werden. Studierendenveranstaltungen wurden neben den am Projekt beteiligten Universitäten auch bereits mit Studierenden der Universitäten Trier und Köln durchgeführt.

Außer den Angeboten für Studierende werden auch Fortbildungen für Lehrkräfte und Schulungen für Multiplikator*innen aus außerschulischen Bereichen wie z. B. der Kinderbetreuung oder Seniorenarbeit angeboten.

5. Fazit: Projekterfahrungen und Gelingensbedingungen

Das LELINA-Projekt befindet sich aktuell im vierten von insgesamt knapp sechs Jahren Laufzeit. Durch den Start im Jahr 2020 ergaben sich zunächst viele pandemiebedingte Einschränkungen, wodurch es zu Beginn teilweise nur schwer möglich war, persönliche Kontakte zu Kooperationspartnern, insbesondere zu den Schulen, herzustellen. Auch war zu Projektbeginn die Teilnahme der Schulklassen am Projekt erschwert. Diese anfänglichen Startschwierigkeiten konnten jedoch schnell überwunden werden. Die bisher empirisch erhobenen Bewertungen des Projektes durch Schüler*innen, Lehrkräfte und Studierende bestätigen, dass die Konzeption und Durchführung des LELINA-Projektes erfolgreich sind. Die Komplexität des urban-industriell geprägten Ökosystems der Metropole Ruhr kann mit dieser Konzeption einer außerschulischen BNE effizient herausgearbeitet werden. Die Kombination von realen Naturerlebnissen mit digitalen Elementen lässt sich ebenso gewinnbringend realisieren.

Der erste und wichtigste Schritt vor der Projektbeantragung waren die Auswahl und Zusammensetzung der beteiligten Projektpartner. Um das Flächenmanagement sicherzustellen, war der RVR besonders geeignet, vor allem weil dieser viele Flächen in der Metropole Ruhr besitzt und diese auch betreut. Im Projekt ist er auch für die Einrichtung und Erhaltung der Flächen als außerschulische Lernorte verantwortlich. Der RVR ist darüber hinaus als koordinierender Verbundpartner für die Abstimmung der Verbundpartner untereinander zuständig. Für die notwendige naturschutzfachliche und ökologische Beratung sowie das Monitoring der vorkommenden Pflanzen- und Tierarten kristallisierte sich die BSWR als idealer Partner heraus, zumal sie umfangreiche Erfahrungen im Umweltmonitoring sowie in der Umweltbildung einbringt und sich zudem bereits viele Jahre mit dem Thema Industrienatur beschäftigt. Von der RUB werden die Lern- und Erlebnismodule, die Unterrichtseinheiten für die Schulklassen, die die Industrienaturflächen besuchen, erarbeitet und durchgeführt, ebenso wie Veranstaltungen für Studierende und Lehrkräfte.

Die RUB verfügt bereits über Erfahrungen mit Projekten für außerschulische Bildungsangebote sowie den direkten Zugang zu Studierenden und einer großen Anzahl an Lehrkräften. Um eine unabhängige Evaluation des Projektes zu gewährleisten, wurde die BWU als weiterer Projektpartner ausgewählt, weil die Kolleg*innen dort eine große Erfahrung mit der Evaluation von Projekten mitbringen. Hierzu werden verschiedene Evaluationsmethoden angewandt, um vor allem den Erfolg der durchgeführten Lehrveranstaltungen zu messen und gegebenenfalls Anpassungen an diesen vornehmen zu können. Hier findet eine

direkte Rückkopplung zwischen BUW und RUB statt, sodass Änderungen an Modulen auch kurzfristig möglich sind.

Zum Gelingen des Projektes trägt auch bei, dass bei der Umsetzung einzelner Projektschritte die bestehenden Planungen und Zielsetzungen immer wieder reflektiert und entsprechend der aktuellen Möglichkeiten und Bedürfnisse angepasst werden. Hier ist als ein praktisches Beispiel neben der Ausgestaltung der Lehr-Lernmodule auch die Ausstattung der Lern- und Erlebnislabore zu erwähnen. Die Kooperation mit neuen, externen Partnern bringt dabei ebenfalls immer neue Perspektiven, die dann wiederum in das Konzept mit einfließen. Die regelmäßige Abstimmung zwischen den Verbundpartnern, aber auch mit den verschiedenen externen Kooperationspartnern ist dabei von zentraler Bedeutung, um auf veränderte Bedingungen und neue Situationen schnell reagieren zu können. Ein Beispiel: Das auf der Halde Eickwinkel vom RVR neu angelegte Gewässer wurde sehr schnell von Kreuzkröten, die in Nordrhein-Westfalen unter strengem Naturschutz stehen, als Laichplatz entdeckt. Damit die geschlüpften Jungkröten während der Moduldurchführungen nicht zu Schaden kommen, werden seit 2022 in jedem Frühjahr mobile Krötenzäune errichtet, die nach dem Abwandern der Jungkröten wieder entfernt werden.

Durch die verschiedenen Perspektiven und Expertisen im Projekt ist es somit möglich, Industrienaturflächen mit ihrer besonderen Biodiversität zu einem Lernort im urbanen Raum zu entwickeln und so Kindern, Jugendlichen sowie Erwachsenen die Möglichkeit zu geben, die besonderen ökologischen Prozesse dieser Standorte zu erleben und zu begreifen.

Literatur und Internetquellen

Bundesamt für Naturschutz (BfN) (Hrsg.). (2021). *Jugend-Naturbewusstsein 2020. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt*. BfN.

DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie). (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss – mit Aufgabenbeispielen* (10., aktual. u. überarb. Aufl.). DGfG.

Duit, R. (2008). Zur Rolle von Schülervorstellungen im Unterricht. *Geographie heute, 30*(265), 2–6.

Keil, P., Fuchs, R., & Loos, G.-H. (2007). Auf lebendigen Brachen unter extremen Bedingungen. Industrietypische Flora und Vegetation des Ruhrgebietes. *Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule, 2*(56), 20–26.

Knapp, S., Keil, A., Keil, P., Reidl, K., Rink, D., & Schemel, H.-J. (2016). Naturerleben, Naturerfahrung und Umweltbildung in der Stadt. In I. Kowarik, R. Bartz & M. Brenck (Hrsg.), *Naturkapital Deutschland – TEEB DE: Ökosystemleistungen in der Stadt – Gesundheit schützen und Lebensqualität erhöhen* (S. 146–169). Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung.

Mayer, J. (2020). Erkenntnisse mit naturwissenschaftlichen Methoden gewinnen. In H. Gropengießer, U. Harms & U. Kattmann (Hrsg.), *Fachdidaktik Biologie* (12. Aufl.) (S. 56–61). Aulis.

Mayer, J., & Ziemek, H.-P. (2006). Offenes Experimentieren. Forschendes Lernen im Biologieunterricht. *Unterricht Biologie, 30*(317), 4–12.

Otto, K.-H., & Schuler, S. (2012). Pädagogisch-psychologische Ansätze. In J.-B. Haversath (Hrsg.), *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung* (S. 133–164). Westermann.

Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5., vollst. überarb. Aufl.) (S. 613–658). Beltz.

RVR (Regionalverband Ruhr) (Hrsg.). (2014, März). *Trägerschaft für den Emscher Landschaftspark. Evaluierungsbericht 2014.* metropoleruhr. https://www.rvr.ruhr/fileadmin/ user_upload/01_RVR_Home/02_Themen/Umwelt_Oekologie/Emscher_Landschaftspark/PDFs/2014_Evaluierungsbericht_Emscher_Landschaftspark.pdf.

Schnotz, W. (2011). *Pädagogische Psychologie kompakt* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Beltz.

Wardenga, U. (2002). Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. *Geographie heute, 23*(200), 8–11.

Ko-konstruktive Ansätze zur Beschulung neu zugewanderter Kinder im „Modellprojekt IAK“

Katja F. Cantone & Beata Erika Feier

1. Einführung: Zur Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen

Obwohl schon vor über 40 Jahren am Standort Essen auf die unzureichende Beschulung von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen aufmerksam gemacht und festgestellt wurde, dass die Bringschuld für einen chancengleichen Bildungserfolg auf Seiten des Bildungssystems liegt (Meyer-Ingwersen et al., 1978), zeigt sich bis heute, dass auf den Zuwachs dieser Schüler*innengruppe nur reagiert wurde (Bos & Jungermann, 2017) und das ohne Beständigkeit (Ehlich, 2017; Gogolin, 2016). Angesichts fehlender Curricula und verbindlicher Lehr-Lern-Materialien für eine adäquate Beschulung ist es umso wichtiger, Modellprojekte im wissenschaftlichen Kontext sichtbar zu machen. In Anlehnung an den Runderlass des ehemaligen Ministeriums für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration (MKJFGFI & MSB, 2020) wurden die schulnahen Bildungsangebote in den Zentralen Unterbringungseinrichtungen (ZUE) in Nordrhein-Westfalen eingeführt. Aufgrund der Fluchtmigration aus der Ukraine entstanden aus den ZUE sogenannte „Puffereinrichtungen“, die exklusiv für ukrainische Schüler*innen vorgesehen waren. Diese Einrichtungen hatten das Ziel, schulpflichtige Kinder und Jugendliche zu erreichen, um erste Deutschkenntnisse zu vermitteln und eine strukturierte Lernumgebung zu schaffen. Es ist wichtig anzumerken, dass schulnahe Bildungsangebote in ZUE für neu zugewanderte Schüler*innen aller Nationen zugänglich sind und in der Regel (bedingt durch den Schulsozialindex[1]) stark frequentiert werden. Um die Einzigartigkeit dieser Einrichtungen zu betonen, wird im Folgenden – beruhend auf den Erfahrungen aus der eigenen Lehrtätigkeit – exemplarisch auf das Modellprojekt der Internationalen Vorbereitungsklassen (IA/VK) an der Gesamtschule Emschertal in Duisburg-Hamborn/Marxloh eingegangen, wo sich mehrere Stadtteile mit einer ethnisch-sozialen Segregation befinden. Angesichts dieser spezifischen Gegebenheiten sind gezielte Maßnahmen erforderlich, um eine gesellschaftliche Teilhabe und schulische Bildung sicherzustellen. Im Jahr 2017 wurden die IA/VK durch die Initiative einzelner Schulleitungen verschiedener Schulformen ins Leben gerufen. Ziel war es, den Bedürfnissen neu zugewanderter – teilweise traumatisierter und nicht alphabetisier-

1 Der Schulsozialindex „[…] ist ein Instrument, mit dessen Hilfe es möglich ist, die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft einer einzelnen Schule mit einem Wert abzubilden“ (vgl. https://www.schulministerium.nrw/schulsozialindex).

ter – Kinder und Jugendlicher im Duisburger Norden gerecht zu werden und ihnen einen Bildungsweg zu ermöglichen. Doch welche Zugänge aus der universitären Ausbildung helfen Lehrkräften bei solchen Vorhaben? Im nächsten Abschnitt wird auf aktuelle Angebote eingegangen.

2. Zur Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften an Universitäten

Das Land Nordrhein-Westfalen hat sich vor gut 15 Jahren auf den Weg gemacht, den Umgang mit dem Zweitspracherwerb des Deutschen sowie mit der sprachlichen Vielfalt an Schulen durch universitäre Ausbildungsanteile verpflichtend zu machen (Becker-Mrotzek et al., 2017). Zum einen ist der Besuch des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DSSZ) zu nennen. Dieses Modul wird an der Universität Duisburg-Essen (UDE), einem Standort mit einer langen Forschungsgeschichte in Bezug auf (sprachliche) Vielfalt (z. B. Baur, 2010; Cantone & Moraitis, 2016), in den Studiengängen Grundschullehramt und Lehramt für die Sek. I (HRSGe) anders als an anderen Standorten in NRW im Bachelor- *und* im Masterstudium angeboten (vgl. u. a. Cantone et al., 2022). Zum anderen bietet die UDE einen neuen Teilstudiengang seit dem WS 23/24 im Grundschullehramt an. So kann

> „an Stelle eines dritten Lernbereichs oder eines Unterrichtsfachs […] auch das vertiefte Studium von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte treten, in dessen Rahmen bis zur Hälfte des Studienumfangs auch eine Vorbereitung auf herkunftssprachlichen Unterricht erfolgen […]“ (MSW NRW, 2016, LZV 2016, § 2, Abs. 2).

Das innovative Angebot DSSZ wird neben den Pflichtfächern Sprachliche Grundbildung, Mathematische Grundbildung und Bildungswissenschaften studiert. Das oben genannte verpflichtende Modul bleibt im Studium bestehen, kann jedoch nur als erste Sensibilisierung verstanden werden. Der neue Teilstudiengang indes bietet den Studierenden die Möglichkeit, vertiefte sprachenpolitische, linguistische und didaktische Kenntnisse in den Bereichen des Zweitspracherwerbs im Deutschen sowie der inklusiven Sprachbildung im Kontext migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit zu erlangen. Damit sollen zukünftige Grundschullehrkräfte Zweitsprachlernende (neu zugewanderte Schüler*innen) sowohl im Regelunterricht als auch in speziellen Gruppen (z. B. Vorbereitungsklassen) fördern können. Schaut man genauer auf den Aufbau des Teilstudiengangs, so haben Studierende neben dem Pflichtteil „DaZimK“ (Deutsch als Zweitsprache im mehrsprachigen Klassenzimmer) die Möglichkeit, zwischen zwei Profilen zu wählen: „Grundbildung Mehrsprachigkeit“ (GBMS) bereitet sie auf die Arbeit mit verschiedenen Sprachen im schulischen Handeln vor, indem sie z. B. hierzu verschiedenen Konzepte kennenlernen. Das Profil „Herkunftssprache Türkisch“ (HSU-T), das vom Institut für Turkistik verantwortet wird, bietet Studierenden linguistische, landeskundliche, fach-

didaktische und kulturvermittelnde Studieninhalte. Damit will die Universität ihre künftigen Absolvierenden auf die Arbeit mit sprachlicher Vielfalt an Schulen vorbereiten, sie als Expert*innen für Deutsch als Zweitsprache sowie als Verantwortliche für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Regelunterricht oder als Herkunftssprachenlehrkräfte in einer von Mehrsprachigkeit geprägten Region spezialisieren.

Im folgenden Abschnitt (3) wird anhand eines fiktiven Dialogs zwischen den beiden Autorinnen (abgeordnete Lehrkraft Beata E. Feier „BEF" und Universitätsprofessorin Katja F. Cantone „KFC") die strukturelle und inhaltliche Konstruktion der Institution IA/IVK nachgezeichnet. Dabei werden die Besonderheit der ganzheitlichen Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen und die Rolle der Institution als Ort ko-konstruktiver Zusammenarbeit betont. Anschließend wird der Charakter des Modellprojekts als Erfahrungsquelle für die universitäre Lehrkräfteausbildung erläutert.

3. Brückenschlag zwischen Ausbildung und Realität: Dialog über Erfahrungen und Erwartungen

Ein fiktiver Dialog zwischen Beata E. Feier (BEF) und Katja F. Cantone (KFC)

KFC: Zu den Inhalten unseres neuen Studienangebots gehören z. B. das Wissen über den Zweitspracherwerb und über Sprachdiagnostik, um eine anschließende Sprachförderung zu planen. Studierende sollen Aspekte des Anfangsunterrichts sowie Ansätze des Schriftspracherwerbs im Deutschen kennenlernen. Frau Feier, Sie als Bildungspraktikerin, die seit kurzem von einem Gymnasium an die Universität abgeordnet wurden, kennen die schulische Realität. Können diese Inhalte Lehrkräfte auf die Arbeit mit neu zugewanderten Schüler*innen vorbereiten? Schließlich stehen alle Schulen vor der Aufgabe, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche zu beschulen.

*BEF: Die Inhalte des neuen Studienangebots sind thematisch breit gefächert und äußerst relevant für die Vorbereitung von Lehrkräften auf die Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Neben der Auseinandersetzung mit Zweitspracherwerb und Anfangsunterricht ist der Fokus auf der Berücksichtigung und Einbettung mitgebrachter sprachlicher Ressourcen neu zugewanderter Schüler*innen im IV- und Regelunterricht als innovativ zu bezeichnen. Durch die gezielte Nutzung dieser Ressourcen können Lehrkräfte eine unterstützende Lernumgebung schaffen, die den individuellen Bedürfnissen der Kinder gerecht wird. Somit wird nicht nur die sprachliche Entwicklung gefördert, sondern auch Selbstbewusstsein und Motivation gestärkt.*

KFC: Können alle derzeitigen Beschulungsmodelle für neu Zugewanderte (z. B. die inklusive Beschulung mit additiver Förderung in DaZ oder die Vorbereitungsklasse) diese Förderung leisten? Ich denke da z. B. daran, dass noch immer unklar ist, ob zugewanderte Kinder gesondert in einer Vorbereitungs-

klasse oder eher in einer Regelklasse (mit hoffentlich zusätzlicher Förderung in Deutsch als Zweitsprache) beschult werden sollen.

*BEF: Damit ein Modell erfolgreich ist, müssen sowohl die strukturelle als auch die inhaltliche Gestaltung stimmen. Lassen Sie mich ein Beispiel anführen. Seit 2014 gibt es in Duisburg-Hamborn das Projekt „Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten“, initiiert von der Stiftung Mercator in Kooperation mit der Stadt Duisburg und dem nordrhein-westfälischen Schulministerium. Ziel dieses Pilotprojektes war es, neu Zugewanderte systematisch auf den Besuch der Regelschule vorzubereiten und ihnen dabei zu helfen, sich sowohl in der Schule als auch in der Gesellschaft zurechtzufinden (vgl. Sommer, 2018, S. 2). Das Folgeprojekt IA/VK baut darauf auf und bietet eine ebenso breite Förderung für neu zugewanderte Schüler*innen. Die ganzheitliche Herangehensweise sieht vor, dass neu zugewanderte Schüler*innen durch das multiprofessionelle Team in allen Belangen unterstützt und begleitet werden, auch bei schulischen und außerschulischen Konflikten. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen – insbesondere vor dem Hintergrund traumatischer Erlebnisse – die Möglichkeit haben, Normalität in ihrem Leben zu erfahren. Bezogen auf den Unterricht dienen DaZ-spezifische Materialien als Orientierung für die Planung und Durchführung. Diese berücksichtigen die Bedingungen des Spracherwerbs und können auch im Fachunterricht ohne Kenntnisse über Herkunftssprachen genutzt werden. IA/VK trägt dazu bei, verschiedene Ressourcen in der Duisburger Schullandschaft zu vernetzen, und ermöglicht den neu zugewanderten Schüler*innen nach Ablauf der Förderhöchstdauer von zwei Jahren die geplante Aufnahme in bestehende Regelklassen.*

*Durch diesen Zugang soll Kindern und Jugendlichen nicht nur Bildung, sondern auch Teilhabe in der Gesellschaft ermöglicht werden. Unter den Schüler*innen, die aus Syrien, Irak, Iran, Afghanistan und verstärkt aus Südosteuropa kommen, gibt es auch welche, die in ihren Heimatländern nicht die Möglichkeit hatten, eine Schule zu besuchen. Daher haben viele Grundlagen wie Selbstorganisation nie gelernt. Neben dem Verständnis des schulischen Alltags und der sozialen Interaktion ist es bspw. wichtig, dass Familien darüber informiert werden, wie essenziell regelmäßiger Schulbesuch und die pünktliche Rückkehr nach Ferien sind. Kinder und Jugendliche brauchen auch außerhalb des Schulalltags Unterstützung. So werden verschiedene Ausflüge, bspw. zum Duisburger Zoo, organisiert. Außerdem gibt es Arbeitsgemeinschaften wie das Mosaik-Projekt oder die Mädchen-AG. Nicht zu vergessen das tägliche gesunde Frühstück in Kooperation mit einem Kinder- und Jugendtisch (Immersatt, 2024). Regelmäßige Beratungsgespräche und Hausbesuche sind ebenfalls ein zentraler Bestandteil der ganzheitlichen Konzeption. Das zudem monatlich stattfindende Elterncafé bietet einen Raum für Austausch und Begegnung, wo Eltern Hilfe finden und sich vernetzen können. Die Zusammenarbeit kann als ko-konstruktiv angesehen werden. Es geht also auch um die Begleitung von Schüler*innen und Eltern in allen Lebensbelangen.*

KFC: Können an der Universität ausgebildete Lehrkräfte überhaupt so ganzheitlich arbeiten?

*BEF: Eine Lehrkraft alleine kann das nicht. An der IA/VK steht die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team im Vordergrund. Das Team besteht aus verschiedenen Expert*innen mit unterschiedlichen Kompetenzen (Lehrkräfte mit Qualifikationen für Deutsch als Zweitsprache aus verschiedenen Schulformen, Schulsozialarbeiter*innen, Sozialpädagog*innen sowie Fachkräfte mit speziellen interkulturellen und herkunftssprachlichen Kenntnissen). Die Zusammenarbeit professioneller Akteur*innen zeigt sich nicht nur in der gemeinsamen Entwicklung eines didaktisch-methodisch, der heterogenen Schülerschaft, angemessenen Unterrichts, sondern auch in der intensiven Auseinandersetzung mit der Schülerschaft, die über den schulischen Rahmen hinausgeht (BASS, 2016). Was die Universität z. B. leisten müsste, ist, Studierende früh darauf vorzubereiten, nicht als Einzelgänger*innen arbeiten zu wollen. Durch vermehrte Praktika und frühe schulische Erfahrungen können Studierende erkennen, dass da, wo es gut läuft, immer ein produktiver Austausch verschiedener Professionen stattfindet. Diese müssen sich austauschen, um eine Begleitung von Schüler*innen in allen Lebenslagen gewährleisten zu können. Das sieht man an Kooperationen auf schulischer Ebene mit Lehrkräften, Schulleitung, Schulsozialpädagog*innen, Schulpsycholog*innen, Eltern/Erziehungsberechtigten, Jugendämtern etc.*

KFC: Sicher ist auch eine Abordnung wie die Ihre von hohem Wert für die universitäre Ausbildung. Sie können authentisch aus der aktuellen Schulpraxis berichten und ermöglichen Studierenden damit auch exklusive Einblicke, z. B. in das oben ausgeführte Modellprojekt.

*BEF: Ich denke schon. Ich konfrontiere die Studierenden mit der Realität des Schulalltags in dieser konkreten Region. Wer sich für eine Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache interessiert, erkennt schnell, dass eine Theorie-Praxis-Verzahnung (Lesen von wissenschaftlichen Texten und Erproben von didaktischen Konzepten eines inklusiven und mehrsprachigen Unterrichts in kleinen eigenen Projekten im Rahmen des Forschenden Lernens) wichtig ist. Dieser integrative Ansatz, der die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen als Bereicherung betrachtet, sollte fest in der Ausbildung von Lehrkräften verankert werden. Auch wird deutlich, dass gesellschaftliche Teilhabe nicht nur durch die Vermittlung der deutschen Sprache erreicht werden kann: Lehrkräfte müssen kulturreflexiv und inklusiv handeln. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass angehende Lehrkräfte auf diese Aspekte vorbereitet werden, um einen qualifizierten und sensiblen Unterricht zu gewährleisten. Für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung sollten sie die Mehrsprachigkeitsprofile ihrer Schüler*innen als Ressource und Chance wahrnehmen und einbinden. Ein solcher Unterrichtsansatz fördert nicht nur das Verständnis für die unterschiedlichen Sprachen und Kulturen, sondern trägt auch dazu bei, die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen besser berücksichtigen zu können.*

KFC: Eine Frage zum Schluss: Sehe ich es richtig, dass Modellprojekte wie das oben beschriebene nicht nur praktische Beispiele sind, sondern auch eine Quelle wertvoller Erkenntnisse für die Lehrkräfteausbildung? Sie machen deut-

lich, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, Universitäten und der Bildungspolitik entscheidend ist.

*BEF: Richtig. Dieses Modellprojekt zeigt, dass wir aus Ad-hoc-Lösungen lernen und langfristige Strategien entwickeln können. In diesem Zusammenhang wäre es im Rahmen universitärer Seminare zentral, nicht nur die methodischen und didaktischen Aspekte des inklusiv-mehrsprachigen Regelunterrichts zu behandeln, sondern auch einen Schwerpunkt auf interkulturelle Kompetenz, Empathie sowie Wertschätzung und Einbezug mehrsprachiger Ressourcen – u. a. durch Sprachvergleiche oder Übersetzungen oder Nutzung sprachlicher Ressourcen mehrsprachiger Pädagog*innen – zu legen.*

*Die alltäglich umherschwirrende Frage „Wie mache ich das im Unterricht?“, die mich und sicherlich viele unterrichtende Kolleg*innen beschäftigt, sollte nicht nur als individuelle Herausforderung betrachtet werden, sondern als gemeinsame Verantwortung des Bildungssystems. Die Beschulung von neu zugewanderten Schüler*innen erfordert eine kontinuierliche Reflexion, Weiterentwicklung und Anpassung von Lehrmethoden sowie eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, Universitäten und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und Bildungspolitik.*

Liebe Frau Cantone, ich danke Ihnen für den offenen Austausch. Als Lehrkraft ist es mir nach wie vor ein persönliches Anliegen, stets mit der Wissenschaft im Austausch zu sein und als „Mittlerin“ Impulse sowohl aus der Praxis in die Theorie als auch aus der Theorie in die Praxis zu übertragen.

4. Fazit

Die Integration von neu zugewanderten Schüler*innen erfordert eine kontinuierliche Anpassung, Weiterentwicklung und Reflexion von Lehrmethoden sowie eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, Lehrkräfteausbildungsinstitutionen und Bildungspolitik. Daher ist die Verankerung mehrsprachigkeitsfördernder Ansätze in der Lehrkräfteausbildung ein wesentlicher Schritt, um sicherzustellen, dass Lehrkräfte die erforderlichen Fähigkeiten und Werkzeuge besitzen, um die Vielfalt der Schülerschaft erfolgreich nutzbar zu machen und eine diversitätssensible Lernumgebung zu schaffen. Das hier skizzierte schulische Modellprojekt soll beispielhaft aufzeigen, dass aus vermeintlichen *Ad-hoc*-Reaktionen für neu zugewanderte Schüler*innen bereichernde und zukunftsweisende Institutionen in einer vielfältigen Stadt wie Duisburg erwachsen können. Der Dialog mit solchen *Best-Practice*-Beispielen aus der Region unterstützt die Weiterentwicklung von Konzepten und Lehrformaten in der universitären Lehrkräfteausbildung.

Literatur und Internetquellen

BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung von Schulvorschriften) NRW 21-13. (2016). https://bass.schul-welt.de/15972.htm

Baur, R.S. (2010). Pioniere für den Erwerb der deutschen Sprache: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der UDE. In *Geistes-/Gesellschaftswissenschaften: Beiträge zur „Ruhr 2010"* (S. 82–93). Universität Duisburg-Essen. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20210218-114536-3

Becker-Mrotzek, M., Rosenberg, P., Schroeder, C., & Witte, A. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830983996

Bos, W., & Jungermann, A. (2017). Der Beitrag von Bildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung* (S. 179–183). Waxmann.

Cantone, K.F., & Moraitis, A. (Hrsg.). (2016). *Vielfältig und doch individuell. Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet* (UNIKATE: Berichte aus Forschung und Lehre, Bd. 49). Universität Duisburg-Essen.

Cantone, K.F., Olfert, H., Gerhardt, S., Haller, P., & Romano, S. (2022). Professionalisierung für sprachliche Vielfalt? Eine Zwischenevaluation des „DaZ-Moduls" an der Universität Duisburg-Essen. In K.F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung. Hochschuldidaktische Formate an der Universität Duisburg-Essen* (S. 17–48). Waxmann.

Ehlich, K. (2017). Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 249–272). Waxmann.

Gogolin, I. (2016). Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen* (S. 33–37). Friedrich-Ebert-Stiftung.

Immersatt. (2024). *Immersatt Kinder- und Jugendtisch e.V. Duisburg.* https://www.immersatt.org

Meyer-Ingwersen, J., Neumann, R., & Kummer, M. (1978). *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik.* 2 Bände. Scriptor.

MKJFGFI NRW (Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen) & MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung von Schulvorschriften) NRW 13–63 Nr. 5.* https://bass.schul-welt.de/19257.htm#menuheader

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2016). *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtszugangsverordnung – LZV).* MSW. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?sg=0&menu=1&bes_id=34604&aufgehoben=N&anw_nr=2

Sommer, U. (2018). *Zusammen – Zuwanderung und Schule gestalten. Modellvorhaben zur Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern in das Bildungssystem.* RuhrFutur.

Angehende Lehrkräfte als Expert*innen für Sprachbildung und Mehrsprachigkeit stärken

Perspektiven von Lehramtsanwärter*innen auf die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen

Sally Gerhardt, Maren Reschke, Andrea Schäfer-Jung & Heike Roll

> *„Ich benutze da immer die Murmelphase, da dürfen sie auf jeder Sprache sprechen, die sie möchten.“*[1]

1. Einführung

In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurde 2009 mit Neuerung des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DaZ-Modul) eingeführt, das allen Studierenden ermöglicht, Veranstaltungen im Umfang von 6 bis 12 Creditpoints zu absolvieren. Eine fragebogengestützte Evaluation des DaZ-Moduls aus dem Jahr 2018 an der Universität Duisburg-Essen (UDE) zeigt, dass Studierende über alle Gruppen hinweg über einen signifikanten Zuwachs an fachlichem Wissen im Themenfeld Deutsch als Zweitsprache berichten (Gerhardt & Schroedler, 2022[2]). Ein entscheidender Schritt zur Implementierung der bereits seit Jahren geforderten (vgl. u. a. Ahrenholz et al., 2019; Benholz et al., 2015; Hawighorst, 2011; Lengyel, 2012) durchgängigen, mehrsprachigkeitsorientierten Sprachbildung gerade an Schulen in sozialräumlich herausfordernder Lage ist aber, so die Ausgangsannahme dieses Beitrags, die professionelle Selbstwirksamkeitsstärkung von Lehrkräften. Es geht darum, neben dem vertieften fachlichen und pädagogischen Wissen zu Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, positive Überzeugungen und die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden zu stärken (Baumert & Kunter, 2011), um angehende Lehrkräfte zu befähigen, sprachbildende Schulentwicklungsprozesse mitzugestalten und, je nach schulischem Kontext, auch als „Change Agents“ (Stralla, 2019) zu wirken. Dieses Anliegen verfolgt auch die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS), die seit dem Wintersemester 2014/15 an der Universität Duisburg-Essen erworben werden kann und sich an Lehramtsstudierende aller Fächer und Schulformen richtet. Seit der Einführung von ZuS haben über 500 Studierende (Stand Juni 2024) erfolgreich abgeschlossen.

---

1 Interviewauszug, R_m2ETPor: 22

2 Fragebogengestützte Erhebung WiSe 2017/18 bis WiSe 2018/19, $n = 1531$.

Gerade im Ruhrgebiet ist eine vertiefende Professionalisierung der Lehrkräfte in diesem Themenfeld von besonders hoher Relevanz. Marx bestätigt, dass die Region durch die lange Geschichte als mehrsprachige Einwanderungsregion heute Heimat für eine Vielfalt migrantischer Communities ist (Marx, 2020, S. 8). Die Nutzung des mehrsprachigen Potenzials sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler*innen ist ein wichtiger Aspekt von ZuS.

2. Struktur der Zusatzqualifikation

Eine Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtbereich des Regelstudiums ermöglicht Studierenden aller Fächer, sich umfangreicher mit fachorientierter Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung in Theorie und Praxis (mindestens 20 CP) über das verpflichtende DaZ-Modul (6 oder 12 CP[3]) hinaus auseinanderzusetzen. Abbildung 1 zeigt das sogenannte ZuS-Haus, das die Struktur der Zusatzqualifikation visualisiert. Das Fundament bildet das obligatorische DaZ-Modul, auf das vier weitere Bereiche aufbauen.

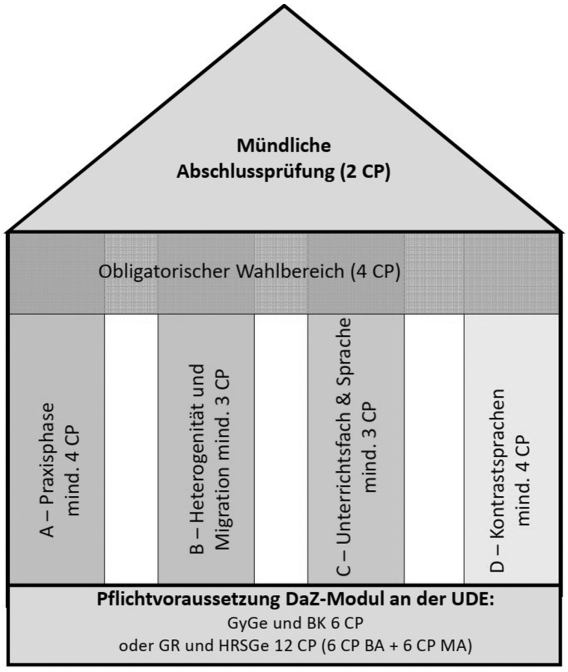


Abbildung 1: Organisationstruktur der Zusatzqualifikation im „ZuS-Haus“ (eigene Darstellung)

3 In NRW ist das DaZ-Modul verpflichtender Studieninhalt, der eine Mindestvorgabe von 6 CP erfüllen muss. An der UDE erwerben Studierende der Lehrämter GS und HRSGe im BA und MA insgesamt 12 CP.

A Praxisphasen: Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Praxis (mind. 4 CP)

Alle Praxisphasen (Einführungs- und Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester) können mit einem Schwerpunkt auf die ZuS-Thematik absolviert und in diesem Bereich anerkannt werden. In den universitären Veranstaltungen erfolgt die wissenschaftstheoretische Vorbereitung und/oder Begleitung der jeweiligen Praxisphase.

B Pädagogische Perspektiven auf Heterogenität und Migration (mind. 3 CP)

In diesem Bereich können Veranstaltungen aus dem regulären Studienangebot der Bildungswissenschaften, die sich thematisch mit sprachlicher Vielfalt und Migration auseinandersetzen, angerechnet werden. Beispielhafte Veranstaltungstitel sind: „Mehrsprachigkeitsorientierter Unterricht", „Antidiskriminierung in Schule und Unterricht" oder „Schulische Sozialisation im Kontext von (Flucht-)Migration".

C Unterrichtsfach und Sprache (mind. 3 CP)

In diesem Bereich sind fachdidaktische Veranstaltungen aller mit ZuS kooperierenden Unterrichtsfächer mit dem Fokus auf fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung anrechenbar.

D Kontrastsprachen (mind. 4 CP)

Die Zusatzqualifikation beinhaltet als weiteren Bereich eine Selbstlernerfahrung in einer neuen Fremdsprache. Hierzu können Sprachkurse des Instituts für wissenschaftliche Schlüsselkompetenzen (IwiS) der UDE besucht werden. Der Sprachkurs ist die einzige obligatorische zusätzliche Veranstaltung und zielt darauf ab, den Studierenden einen Perspektivwechsel zu ermöglichen, indem sie sich in die Rolle eines Sprachlernenden begeben. Dadurch findet eine Sensibilisierung für Sprachlernprozesse sowie für sprachkontrastives und sprachvergleichendes Lernen statt (Reschke et al., 2022, S. 112 ff.).

Dass die erhöhte Zahl der genutzten Lerngelegenheiten (Praxisphase im Masterstudium, Anzahl der Veranstaltungen) maßgeblich zum Lernzuwachs beiträgt, zeigen erste Evaluationen (Benholz et al., 2017). Die Zusatzqualifikation ist für Studierende besonders durch die Kooperation mit den Fachdidaktiken, den Fächern und den Bildungswissenschaften gewinnbringend, da sie das Themenfeld im Kontext ihrer eigenen Fächerstrukturen querschnittlich integrieren können. Darüber hinaus fördert die über die Fachdidaktiken angelegte Struktur auch den Austausch zum Themenfeld innerhalb der Universität und hat seinen Stellenwert erhöht und die Relevanz hervorgehoben.

3. ZuS-Absolvent*innen als „Change Agents“?

Die Zusatzqualifikation wird fortlaufend evaluiert (siehe Benholz et al., 2017,[4] S. 26; Strobl et al., 2019,[5] S. 96), und die Ergebnisse zeigen, dass die überwiegende Zahl der ZuS-Studierenden eine positive Haltung zu sprachsensiblem Unterricht, Mehrsprachigkeit und Sprachbildung entwickelt.[6] Neben der Untersuchung von Haltungsveränderungen und Einstellungen zu den ZuS-Schwerpunkten wurde in Reschke et al. (2022) untersucht, welche Lerngelegenheiten von Absolvierenden unterstützend für die Kompetenzentwicklung von ZuS-Studierenden eingeschätzt werden, und es wurde deutlich, dass besonders Lerngelegenheiten, die die Verzahnung von Theorie und Praxis ermöglichen, positiv bewertet wurden. In einer Längsschnittstudie zu ZuS wurden durch verschiedene Erhebungszeiträume detaillierte Informationen zu den von ZuS-Absolvent*innen geäußerten Handlungsoptionen ermittelt (Reschke et al., 2022, S. 16 f.) Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden nach dem Abschluss von ZuS als „handlungsfähig und sensibilisiert für sprachbildende und mehrsprachigkeitsorientierte Lehrpraxis positionieren“ (Reschke et al., 2022, S. 19). Dies deutet an, dass ZuS-Absolvierende durch die Zusatzqualifikation für ihre (zukünftige) Unterrichtspraxis im Themenfeld Sprachbildung und Mehrsprachigkeit über eine gesteigerte Selbstwirksamkeit verfügen. Diese Selbstwirksamkeitsstärkung soll nachfolgend durch exemplarische Perspektiven von Studierenden mit ZuS-Abschluss sichtbar gemacht werden. Nachfolgender Interviewausschnitt mit einer angehenden Lehrkraft zeigt exemplarisch die Empowerment-Perspektive auf ZuS:

> *I: […] Wie würden Sie denn rückblickend den Nutzen der Zusatzqualifikation einschätzen, für sich?*
>
> *B: Ähm, rückblickend, würde ich sagen, dass mir das für die Einstellung, für die ähm Aufmerksamkeit und für die Beobachtung viel geholfen hat. Ähm mir hat / also mich lässt es auch sicherer fühlen. Zum Beispiel hier der Bereich ähm Sprachen der Migrant*innen, heißt der hier, glaube ich. Das gibt mir eine Sicherheit, auch dass ich weiß, ok, wenn der Fall da ist: Wo muss ich ansetzen? Oder was könnte ich dann tun, um zu helfen? Oder wo könnten potenzielle Schwierigkeiten liegen? Das ähm also hilft mir vom von der Einstellung an an die Sache enorm. Und ähm ich denke auch, dass ich mich im Laufe der Jahre ähm werde ich mir da meinen Weg durchbahnen, wie ich wie ich das dann im Unterricht realisiere. Und systematisch auch einbringe.* (R_m2DPS: 228–229)

---

4 1. ZuS-Evaluation WiSe 2015/16 durch eine Online-Befragung von ZuS-Studierenden ($n = 136$), Teil 1 zur Evaluation allgemeiner Merkmale der Studierenden, Teil 2 zu Überzeugungen der Studierenden zu Haltung und Mehrsprachigkeit.

5 2. ZuS-Evaluation WiSe 2016/17 zur Überprüfung der Annahme, dass die Qualifizierung von ZuS zu positiveren „beliefs“ der Studierenden im Hinblick auf eine mehrsprachige Gesellschaft und zu sprachsensiblem Unterricht führt durch eine Online-Befragung von ZuS-Studierenden ($n = 178$).

6 Weitere Informationen zu den Evaluationen in Reschke et al. 2024, S. 162 f.

Zur Fachexpertise der ZuS-Absolvierenden gehört eine gesteigerte Handlungsfähigkeit in Bezug auf die Themenfelder Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, wie nachfolgende Zitate von zwei Personen im Referendariat verdeutlichen:

> *(1) Ja ich benutze da immer die Murmelphase, da dürfen sie auf jeder Sprache sprechen, die sie möchten. Ich bestehe da nicht / „Jetzt musst du Englisch sprechen" oder „Jetzt muss du Deutsch oder Türkisch sprechen". Ähm die haben dann immer nach jeder, zum Beispiel Aufgabenstellung, eine Murmelphase von eineinhalb bis zwei Minuten. Hauptsache/also es ist mir wichtig / Hauptsache es macht hier klick.* (R_m2ETPor: 22)
>
> *(2) Für die Schüler ist das mittlerweile auch absolut selbstverständlich, dass bei uns die Herkunftssprachen einbezogen werden. Ähm die Schüler merken schon Unterschiede zwischen den Lehrkräften. Also beispielsweise bei mir darf auch auf einer Fremdsprache gerechnet werden im Mathematikunterricht, das ist bei anderen Lehrkräften nicht so. Und das melden die Kinder einem dann doch zurück so: „Bei der Frau [eigener Nachname], da darf ich aber auf Arabisch rechnen, das find ich ganz toll!" Und die bedanken sich dann auch immer. Ähm es ist schon schön zu sehen, wie die Kinder aufblühen.* (R_1DMSuP: 14)

Das Professionswissen und eine Veränderung der Haltung der Studierenden nach dem ZuS-Abschluss werden nachhaltig durch das Absolvieren der Zusatzqualifikation beeinflusst, wie das nachfolgende Zitat exemplarisch belegt:

> *I: Ähm wenn Sie jetzt nochmal insgesamt resümieren, inwieweit können Sie die Qualifikation, die sie erworben haben in ZuS, in der Schule einsetzen?*
>
> *B: Ähm ja, also man hat einfach allgemein ein Bewusstsein entwickelt auf Sprachbildung zu achten, Sprachbildung in seinen Unterricht zu integrieren. Ähm in Praxisphasen hat man schon ein bisschen sich ausprobieren können. Und daran schon arbeiten können. Ähm ja, die Fremdsprache hat einem nochmal gezeigt, welche Herausforderungen es gibt und wenn man sich dann noch vorstellt, man macht das nicht freiwillig, man macht das als Deutsch als Zweitsprache und nicht als Fremdsprache, was das dann nochmal bedeutet. Und ähm und so insgesamt finde ich, dass es einen großen Nutzen für mich einfach hatte, an, vor allem, vor allem eigentlich für das eigene Bewusstsein.* (R_1DMThI: 119–120)

Zu fragen ist, ob ZuS-Absolvent*innen als „Change Agents" für das Schulsystem im Feld der Sprachbildung und im Umgang mit Mehrsprachigkeit wirken können. Stralla hält fest, dass „Change Agents" sich ihrer Mittlerrolle bewusst sind und im Falle von wahrgenommenen Differenzen zwischen intendierten Veränderungen und den Bedürfnissen der Adressatinnen und Adressaten im Zielkontext geeignete Maßnahmen einleiten [können], um diese in Richtung der Adaption bzw. Übernahme zu beeinflussen" (ebd. 2019, S. 63). Nachfolgende Zitate legen den Innovationsgedanken und die Möglichkeiten der Beeinflussung nahe:

> *(1) B: Ja also ähm es gab eine Kollegin ähm, die einmal von der Pause kam beziehungsweise aus der Klasse und gesagt hat: „Boar die sind da wieder am Türkisch*

sprechen." Und da habe ich sie angeguckt und sie gefragt also: „Nur ganz kurz eine Frage. Würdest du genauso reagieren, wenn die jetzt da auf dem Gang Spanisch oder Französisch sprechen würden?" Und dann hat sie mich angeguckt, sie war aber sehr einsichtig. Sie hat gesagt: „Boar darüber habe ich noch nie nachgedacht. Aber du hast Recht, da würde ich nicht so reagieren." (R_m2ETPor: 121–125)

(2) Also ich muss auch sagen, ich glaube nicht, dass das viele andere Deutschlehrkräfte das so machen, dass die das überhaupt ähm ne berücksichtigen. Die haben vielleicht jetzt auch so diesen Background nicht, dadurch dass die schon lange im Dienst sind. Dieses ZuS überhaupt nicht ähm so richtig auf dem Schirm haben. Einfach da konsequent ihren Unterrichtsstoff durchziehen. Aber ähm ich bin mir natürlich darüber im Klaren, dass das jetzt äh ja mit der Mehrsprachigkeit ähm akt / nicht nur, ich sage mal, eine temporäre Phase ist, sondern immer da sein wird. Und dass man da natürlich gucken muss, ok wie machen wir die Sprache nutzbar. Ich glaube ähm, also es wird in manchen Sachen, wie gesagt schon gemacht, auch nur durch diese Kleinigkeiten. Mal ein Märchen aus einer anderen Sprache lesen, wenn man da den Titel auf Deutsch übersetzt kriegt, dass man da direkt weiß: Ah ok, das Wort heißt jetzt das auf Polnisch, das ist natürlich schön. Das nehmen die Schüler mit und auch so ähm so lässt sich natürlich ein Interesse für eine andere Sprache schaffen überhaupt, ne. (R_3DKT: 8)

Im ersten Zitat erreicht die Lehrkraft in einem Gespräch mit einer Kollegin durch eine Rückfrage, dass Reflexionen in Bezug auf die Verwendung der Herkunftssprachen und ihres Prestiges in der Gesellschaft und im Schulsystem angestoßen werden. Solche Impulse können nur von Personen gegeben werden, die die Relevanz der Einbindung der mehrsprachigen Ressourcen von Lernenden erkannt haben und bereit sind, Konfrontationen im Kollegium einzugehen. Dies zeugt von einer handlungsförderlichen Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Anwendung der durch ZuS gelernten Inhalte.

Das zweite Zitat verdeutlicht, dass die Lehrkraft erkannt hat, dass sie durch die Zusatzqualifikation einen Wissensvorsprung in Bezug auf Sprachbildung und die Mehrsprachigkeit der Schüler*innenschaft, im Gegensatz zu den bereits seit vielen Jahren im Schuldienst tätigen Lehrkräften, hat. Diesen Wissensvorsprung kann sie mit Überzeugung gezielt im Unterricht einsetzen.

Es wird deutlich, dass angehende Lehrkräfte mit ZuS-Abschluss sich dazu in der Lage sehen, nach erfolgter Ausbildung sprachbildende Handlungsoptionen wahrzunehmen und auch entgegen schulischer Routinen umzusetzen. Dies ist nur möglich, weil die ausgebildeten Lehrkräfte Veranstaltungen im Studium mit dem Fokus der Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik belegen konnten, in ihren Praxisphasen den Schwerpunkt vertieft und selbst einen Sprachlernprozess durchlaufen haben.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Im Beitrag konnte exemplarisch gezeigt werden, dass ZuS-Absolvent*innen eine Steigerung ihrer Selbstwirksamkeit in Bezug auf den Umgang mit den Themenfeldern Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Schulpraxis erfahren und Veränderungen an Schulen und im Kollegium anstoßen können. Dieser Kompetenzzuwachs kann sie zu „Change Agents" im Schulkontext machen, da sie durch ihre Expertise Veränderungen in der unterrichtlichen Praxis und im Umgang mit mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen erreichen können. Gerade in der besonders mehrsprachigen Metropolregion Ruhr ist diese vertiefende Professionalisierung in den Felder der Sprachbildung und Mehrsprachigkeit besonders relevant und trägt zur Anerkennung und Wertschätzung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachen in den Schulen des Ruhrgebiets bei. Weitergehende Untersuchungen hinsichtlich der Wirkungsentfaltung und Bestätigung dieser These in Bezug auf sprachbildende Schulentwicklungsprozesse sind angeraten.

Literatur und Internetquellen

Ahrenholz, B., Jeuk, S., Lütke, B., Paetsch, J., & Roll, H. (2019). *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen.* Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110570380

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Benholz, C., Frank, M., & Gürsoy, E. (Hrsg.). (2015). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht.* Fillibach bei Klett.

Benholz, C., Reimann, D., Reschke, M., Strobl J., & Venus, T. (2017). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft" an der Universität Duisburg-Essen. *Zielsprache Deutsch, 44*(1), 5–36.

Gerhardt, S., & Schroedler, T. (2022). Lernerfolg vom Lehramtsstudierenden im „DaZ-Modul" an der Universität Duisburg-Essen – eine Evaluation individueller und studienbezogener Merkmale. In K.F. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung* (S. 49–76). Waxmann.

Hawighorst, B. (2011). Wege zum sprachsensiblen Fachunterricht. Sprachbildung als Ziel von Unterrichts- und Schulentwicklung. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 112–120). Waxmann.

Lengyel, D. (2012). Unterrichtsinteraktion in sprachlich heterogenen Klassen. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 143–162). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18785-3_8

Marx, A.-K. (2020). *Zuwanderung in der Metropole Ruhr. Wahrnehmung und Wirklichkeit. Regionalstatistik.* Regionalverband Ruhr. https://www.rvr.ruhr/fileadmin/user_upload/01_RVR_Home/03_Daten_Digitales/Regionalstatistik/03_Publikationen/2020-09_Regionalstatistik_Ruhr_Zuwanderung_in_der_Metropole_Ruhr.pdf

Reschke, M., Roll, H., & Salewski-Teßmann, K. (2024). „Aber ohne ZuS wäre man bestimmt nicht so breit aufgestellt" – Ergebnisse der qualitativen Evaluation zur Zusatzqualifikation Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS) als Konzept der Lehrkräfteprofessionalisierung. In K. Cantone, K. Niehaus, P. Scherer & G. Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 159–174). Waxmann.

Reschke, M., Salewski-Teßmann, K., & Strobl, J. (2022). Wie können Lehramtsstudierende auf den inklusiven Unterricht in Klassen mit sprachlicher Vielfalt vorbereitet werden? In K. Cantone, E. Gürsoy, I. Lammers & H. Roll (Hrsg.), *Fachorientierte Sprachbildung und sprachliche Vielfalt in der Lehrkräftebildung* (S. 91–119). Waxmann.

Stralla, M. (2019). *Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen.* Budrich UniPress. https://doi.org/10.2307/j.ctvfjd0kz

Strobl, J., Herberg, S., Gürsoy, E., & Reimann, D. (2019). Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. Zweite Evaluation der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft" (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen. In E. Christophel, M. Hemmer, F. Korneck, T. Leuders & P. Labudde (Hrsg.), *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung* (S. 87–97). Waxmann.

Die Metropole Ruhr als Chance für kulturelles Lernen im Englischunterricht?

Kulturdidaktische Perspektiven von Englischlehrpersonen an Gymnasien im Ruhrgebiet

Bernd Frankemölle & Kerstin Göbel

1. Einführung

Da die Erfahrungen der Lernenden im Englischunterricht sinnvoll für kulturelle Lernprozesse genutzt werden können, stellen kulturell diverse Gesellschaften wie das Ruhrgebiet ein Potenzial für Englischlehrpersonen und ihren Unterricht dar. Bisherige Befunde zum Englischunterricht deuten an, dass Englischlehrpersonen dem kulturellen Lernen gegenüber zwar häufig positiv eingestellt sind, jedoch nur selten über kultursensible Unterrichtskonzepte verfügen. Die Frage, inwieweit Englischlehrpersonen die Metropole Ruhr und hier verortete Erfahrungen von Lernenden für kulturelle Lernangebote im Englischunterricht nutzen, wird bislang nicht untersucht. Der Beitrag stellt daher die kulturdidaktischen Praxisperspektiven zweier Englischlehrpersonen vor, die an Gymnasien im Ruhrgebiet unterrichten. Die Interviews mit diesen Lehrpersonen verdeutlichen, dass in ihrem Englischunterricht häufiger wissensbezogene kulturelle Lernziele adressiert werden als einstellungs- oder verhaltensbezogene. Das Lehrwerk und eigene Erfahrungen stellen hierfür aus Sicht der Lehrpersonen wichtige Ressourcen dar. Das Ruhrgebiet und die hiermit verbundenen Erfahrungen der Lernenden werden jedoch eher selten für kulturelle Lernangebote im Englischunterricht der interviewten Lehrpersonen berücksichtigt. Die in den Interviews geäußerten kulturdidaktischen Vorstellungen sind nicht verallgemeinerbar auf alle Englischlehrpersonen in der Metropole Ruhr, aber sie deuten an, dass Englischlehrpersonen an Ruhrgebietsschulen das Potenzial der Metropole Ruhr als relevanten Erfahrungsraum zur Adressierung vielfältiger kultureller Lernziele noch intensiver für eigenen Unterricht nutzen könnten.

2. Im Englischunterricht auf die kulturelle Vielfalt in der Metropole Ruhr eingehen

Das Ruhrgebiet ist von jeher geprägt durch das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft (Regionalverband Ruhr, 2012; Mühlan-

Meyer et al., 2016). Die hiermit verbundene allgegenwärtige kulturelle Vielfalt ist zentraler Gegenstand bildungspolitischer Bestandsaufnahmen und Zielsetzungen (Regionalverband Ruhr, 2012) und somit auch relevant für schul- und unterrichtsbezogene Konzepte der kulturellen Bildung. Ein relevanter Kontext für kulturelles Lernen in der Schule ist der Englischunterricht, für den inter- bzw. plurikulturelle Kompetenz als Ziel kulturellen Lernens formuliert wird (KMK, 2023). Der Begriff „Interkulturelle Kompetenz" umfasst wissens-, gefühls- und handlungsbezogene Facetten, die unter Verwendung der Zielsprache einen sensiblen Umgang mit kultureller Vielfalt ermöglichen sollen (Caspari & Schinschke, 2009; Göbel & Hesse, 2004). Die Frage, wie das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden kann, wird durch Forscher*innen und Praktiker*innen unterschiedlicher Disziplinen diskutiert (König et al., 2022). Theoretisch wird hierbei auf einen Kulturbegriff verwiesen, der auf eine nationalkulturelle Festschreibung verzichtet und für dynamische Veränderungen sowie subkulturelle, regionale und lokale Färbungen sensibel ist (Freitag-Hild, 2018; Hansen, 2000). Damit geraten vielfältige Aspekte gesellschaftlicher Heterogenität und hiermit verbundene individuelle kulturelle Erfahrungen in den Blick (Anton, 2017; Blell & Doff, 2014). Diese Sichtweise auf kulturelles Lernen wird auch im vorliegenden Beitrag eingenommen, um die kulturdidaktische Praxis von Englischlehrpersonen in der Metropole Ruhr zu umreißen.

Da Englischlehrpersonen kulturelle Lernprozesse durch ihre Unterrichtsgestaltung unterstützen sollen, sind sie aufgefordert, kulturdidaktische Kompetenz zu entwickeln. Hiermit gemeint ist die Fähigkeit, theoretisch und bildungspolitisch als relevant angesehene kulturelle Lernziele zu kennen, für den eigenen Unterricht auszuwählen und unter Berücksichtigung der Lernbedarfe und Erfahrungen der Lernenden zu fördern (KMK, 2019; Petravić, 2015). Hierfür ist eine Auseinandersetzung mit bildungspolitischen Vorgaben und Materialien sowie individuellen Perspektiven auf kulturelles Lernen im Englischunterricht bedeutsam. Gerade für den Fremdsprachenunterricht weisen bundeslandspezifische Curricula interkulturelle Kompetenz als wichtiges durch Lehrpersonen anzubahnendes Bildungsziel aus (Göbel & Hesse, 2004; Kreft, 2020). Es fehlen jedoch konkretisierende Hinweise zu einer kultursensiblen Gestaltung des Englischunterrichts (Göbel & Hesse, 2004), wodurch Lehrwerken als didaktischen Konkretisierungen curricularer Zielsetzungen häufig eine zentrale Funktion als unterrichtliches Materialangebot für Lehrpersonen zukommt (Fuchs, 2014). Wie Englischlehrpersonen kulturelle Lernziele und -angebote im Englischunterricht umsetzen, wird bislang nur in wenigen Studien empirisch betrachtet (Göbel, 2007; Göbel & Helmke, 2010; Göbel et al., 2017; Petravić, 2015; Vieluf & Göbel, 2019), und es liegen bisher nur wenige Befunde zum Zusammenhang zwischen kulturdidaktisch relevanten Einstellungen und unterrichtlichem Verhalten vor (Göbel & Hesse, 2008). Es zeigen sich Hinweise darauf, dass Englischlehrpersonen, trotz mehrheitlich positiver Einstellungen gegenüber kulturellem Lernen, häufig nicht über differenzierte didaktische

Konzepte zu kultursensiblem Englischunterricht verfügen (z. B. Göbel & Hesse, 2008; Sercu, 2005). Sofern sie kulturelles Lernen im Englischunterricht adressieren, stehen z. T. nationalkulturelle bzw. landeskundliche Perspektiven auf Kultur und häufig wissensbezogene Lernziele im Fokus (Göbel et al., 2017; Kreft, 2020; Sercu, 2005). Lehrpersonen mit vielfältigeren Kulturkontakterfahrungen scheinen darüber hinaus besser dazu in der Lage, die Erfahrungen der Lernenden für kulturelle Lernprozesse im Englischunterricht berücksichtigen zu können (Göbel, 2007; Göbel & Helmke, 2010; Müller-Hartmann et al., 2013; Vieluf & Göbel, 2019). Die für den kultursensiblen Englischunterricht relevanten Erfahrungen der Lernenden können vielfältig sein. Es können Auslandserfahrungen, aber auch lebensweltliche Erfahrungen aus dem sozialräumlichen bzw. regionalen Kontext kulturreflexiv genutzt werden. Insbesondere superdiverse Gesellschaften (Vertovec, 2021), wie die Bevölkerung des Ruhrgebiets, sowie dessen wirtschaftliche und soziale Geschichte als plurizentrischer urbaner Raum bieten daher spezifische Erfahrungsräume für Lernende, die für den Englischunterricht nutzbar gemacht werden können.

3. Inwiefern realisieren Englischlehrpersonen an Schulen in der Metropole Ruhr kulturelle Lernprozesse in ihrem Englischunterricht?

Ob von einer ruhrgebietsspezifischen Gestaltung kultureller Lernprozesse im Englischunterricht ausgegangen werden kann, wurde bisher nicht wissenschaftlich untersucht. Im Rahmen dieses Beitrags soll der Frage nachgegangen werden, welche Perspektiven Englischlehrpersonen auf die Förderung kultureller Lernprozesse im Ruhrgebiet haben und in welcher Weise sie die Erfahrungen der Lernenden für kulturelle Sensibilisierung in eigenem Englischunterricht berücksichtigen. Hierfür wurden leitfadengestützte Interviews zum Thema *Kulturelles Lernen im Englischunterricht an Gymnasien im Ruhrgebiet* mit den Englischlehrpersonen Sarah Zimmer und Helene Dachs geführt.[1] Die Praxisperspektiven der Lehrpersonen standen im Mittelpunkt der Gespräche. Vor Berufsantritt haben beide Lehrpersonen über sechs Monate im englischsprachigen Ausland gelebt und unterrichten jeweils seit über zehn Jahren an Gymnasien im Ruhrgebiet. Beide sind darüber hinaus im Ruhrgebiet aufgewachsen. Es kann daher von vielfältigen regionalen und internationalen Berufs- und Kulturkontakterfahrungen ausgegangen werden. Es folgen Einzelfalldarstellungen zu den kulturdidaktischen Perspektiven der Lehrpersonen.

1 Die Lehrpersonen, hier pseudonymisiert, wurden über das professionelle Netzwerk der Autor*innen zu einer Interviewteilnahme zum beschriebenen Thema eingeladen. Die Interviews sind nicht Bestandteil eines größeren Projektkontextes, sondern wurden durchgeführt, inspiriert durch den *Call for Papers* zu diesem Sammelband.

3.1 Einzelfalldarstellung der Lehrerin Sarah Zimmer

Im Interview mit Sarah Zimmer wird deutlich, dass bildungspolitische Dokumente für kulturelle Sensibilisierung im eigenen Englischunterricht keine besondere Relevanz für sie besitzen. Das Lehrwerk und das schulinterne Curriculum versteht sie als ausreichende Konkretisierungen curricularer Vorgaben. Letztere hat sie selbst gemeinsam mit Kolleg*innen erarbeitet (SZ, Abs. 47). Entsprechend sind das Lehrwerkangebot, aber natürlich auch die eigenen Berufserfahrungen bedeutsame Orientierungen für die Umsetzung kultureller Lernziele im Englischunterricht (SZ, Abs. 13). Die Progression des aktuell verwendeten Lehrwerks ist für sie allerdings nur wenig nachvollziehbar. Dieses Problem wird von ihr durch die Auswahl und Modifizierung geeigneter Lehrwerkinhalte gelöst (SZ, Abs. 15, 33).

Kulturkontakterfahrungen im Sinne von Auslandserfahrungen spielen für Sarah Zimmer eine relevante Rolle für ihre Unterrichtsgestaltung: *„Ich schöpfe immer aus meiner Erfahrung. Also das ist das, was das Hilfreichste ist. [I]ch war sieben Monate in Italien und acht Monate in England. Und das prägt einen schon“* (SZ, Abs. 9). In einer von ihr berichteten Unterrichtsstunde zum kulturellen Lernen, in der es um das Recht am eigenen Bild (Datenschutz) in Deutschland und Großbritannien geht, ermöglicht sie kulturvergleichende Perspektiven. Im Unterricht wird diskutiert, welcher Umgang mit Fotos zu bevorzugen ist (SZ, Abs. 61). Das Ruhrgebiet spielt in dieser Unterrichtssituation keine Rolle. Auf Nachfrage macht Sarah Zimmer jedoch deutlich, dass auch das Ruhrgebiet an sich und eigene Erfahrungen im regionalen Kontext eine relevante Orientierung für ihr schulisches Handeln sein können. So beschreibt sie, in von ihr betreuten Austauschprojekten mit Schulen aus anderen europäischen Ländern darauf Wert zu legen, dass die Austauschschüler*innen die *„Kulturgüter“* (SZ, Abs. 37) des Ruhrgebiets kennenlernen, und sie berichtet auf Nachfrage von einem Erlebnis mit einer Freundin, in dem ihr die urbane Vernetztheit der Heimatregion klar wird. In ihrem Englischunterricht nutzt sie dieses Erlebnis für die kulturelle Sensibilisierung ihrer Lernenden. Es werden die Vorzüge des eigenen Wohnortes als Teil eines großen urbanen Komplexes mit vielfältigen regionalen Angeboten erarbeitet, um das kulturelle Bewusstsein der Lernenden zu fördern:

> *Ich habe gemerkt sie wissen nicht, dass sie im Ruhrgebiet sind und alle Städte so nah beieinander sind. Eine Freundin von mir, die aus **Große Stadt in Niedersachsen** mal da war, war so erstaunt, das habe ich denen exakt so wiedergegeben: „Wo bin ich? Sind wir gerade innerhalb von zehn Minuten durch drei Städte gefahren?“ Ich guckte sie auch erstaunt an und sagte: „Ja, das war mir gar nicht bewusst.“ Ich habe dann auch wirklich die Map aufgemacht vom Ruhrgebiet. Dann habe ich gesagt: „Seht ihr das, innerhalb von 50 bis 60 Kilometern sind so viele Städte beieinander, das ist nicht selbstverständlich […].“* (SZ, Abs. 37)

Die individuellen Erfahrungen ihrer Lernenden scheinen kaum eine relevante Orientierung für die Anbahnung kulturellen Lernens in ihrem Englischunterricht darzustellen. So werden die für kultursensiblen Unterricht als zentral angesehenen Aspekte der Reflexion eigener kultureller Erlebnisse und auch die Wahrnehmung der eigenen Lebenswelten (z. B. Freitag-Hild, 2010; Göbel, 2007; Müller-Hartmann et al., 2013; Vieluf & Göbel, 2019) nur implizit berücksichtigt, indem der Erfahrungsraum Ruhrgebiet angesprochen wird.

3.2 Einzelfalldarstellung der Lehrerin Helene Dachs

Auch Helene Dachs macht im Interview deutlich, dass bildungspolitische Dokumente für sie keine relevante Orientierung im Hinblick auf kulturelle Sensibilisierung im eigenen Englischunterricht darstellen. Der Kernlehrplan ist zwar eine wichtige Grundlage für ihren Englischunterricht (HD, Abs. 64), aber sie kritisiert die mangelnde Klarheit angegebener Lernziele (HD, Abs. 92, 96) und nimmt die Kernlehrpläne gerade im Hinblick auf die Anbahnung kultureller Lernprozesse sogar eher als Einschränkung wahr (HD, Abs. 60, 62). Im Gegensatz dazu sieht Helene Dachs ihre biografischen Erfahrungen als wichtige Ressource für die Gestaltung kultureller Lernprozesse in ihrem Englischunterricht an. Hiermit meint sie Auslandsreisen, die Nutzung von Medien sowie eigene Unterrichtserfahrungen. Auch der Austausch mit ihrem kulturell vielfältigen Kollegium ist für sie sehr hilfreich (HD, Abs. 48). Insbesondere sind aus ihrer Sicht aber das Lehrwerk und die Interessen der Lernenden bedeutsam, um Verbindungen zu den Lebenswelten der Lernenden herzustellen (HD, Abs. 18):

> *Das waren meine Schülerinnen und Schüler selber. Weil wir erstmal ein Bild im Buch hatten und dann waren die ganz verwirrt und wussten nichts damit anzufangen. Und dann kam ich mit denen einfach in ein offenes Unterrichtsgespräch, in dem sie mal was fragen konnten.* (HD, Abs. 16)

In einer hieran anknüpfenden Unterrichtsbeschreibung berichtet sie über die gemeinsame Verkostung von englischem Tee und Scones, um den Lernenden englische Essgewohnheiten näherzubringen (HD, Abs. 12). In weiteren Unterrichtsbeschreibungen adressiert sie vor allem die Relevanz der Betrachtung von Gemeinsamkeiten im Hinblick auf gesellschaftliche Lebensverhältnisse. Auf Nachfrage geht sie hierbei auch auf eine Unterrichtssituation ein, in der der sozialräumliche Kontext des Ruhrgebiets thematisiert wird. In der Unterrichtsbeschreibung geht es um das Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen der urbanen Kultur New Yorks und dem regionalen Kontext des Ruhrgebiets. In dieser beschriebenen Unterrichtserfahrung ermuntert sie die Lernenden, die kulturelle Vielfalt New Yorks mit dem sozialen Umfeld aus dem eigenen Alltag zu vergleichen. Sie sieht in dieser Unterrichtssituation die Chance, dass die Lernenden ihr plurikulturelles Umfeld bewusster erleben:

> *Zu sehen, dass New York dieser Ort ist, wo so viele Kulturen auf einen Haufen kommen und dass irgendwie alle dort so den Alltag formen und dann gleichzeitig festzustellen: „Ey, das ist doch hier bei mir im Ruhrgebiet auch so." Ja, vielleicht ist es genau das, dies zu sehen. Anders sind andere Kulturen in der Welt, und die sind auch gut und sie haben auch schöne Seiten und vielleicht möchte ich da auch mal irgendwie mehr erleben in dem Bereich. Vor der Haustür habe ich ganz viele verschiedene Kulturen. Ich könnte mich da einfach mal hineinbegeben, ja.* (HD, Abs. 52)

Das Interview verdeutlicht aber auch, dass trotz der zuvor geschilderten Unterrichtseinheit eigene Ruhrgebietserfahrungen und Erfahrungen der Lernenden im Ruhrgebiet für ihre Unterrichtsentscheidungen eher selten eine relevante Rolle einnehmen (HD, Abs. 44).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Kulturelle Diversität gehört zu Deutschland als attraktivem Einwanderungsland (BfMF, 2022). Die Metropole Ruhr verkörpert diese kulturelle Vielfalt in besonderem Maße und hat damit das Potenzial der Nutzung sozialräumlicher Erfahrungen für kulturelles Lernen im Unterricht. Der Englischunterricht als Fach mit langjähriger kulturdidaktischer Tradition (z. B. Delanoy, 2018) bietet die Möglichkeit, hierauf einzugehen, z. B. im Rahmen von Aufgabenkonzepten und Vorschlägen für die Unterrichtgestaltung (z. B. Freitag-Hild, 2010; Göbel, 2007; Müller-Hartmann et al., 2013). Empirische Studien zu den kulturdidaktischen Positionen von Fremdsprachenlehrpersonen liefern jedoch Hinweise, dass sie eher selten über kultursensible Perspektiven zur Gestaltung ihres Fremdsprachenunterrichts verfügen. Weitere Studien zu kulturdidaktisch orientierten Überzeugungen und Verhaltensweisen von Fremdsprachenlehrpersonen stellen weiterhin ein Desiderat dar (Göbel, 2007; Göbel & Helmke, 2010; Göbel et al., 2017; König et al., 2022; Petravić, 2015). Mit einem regionalspezifischen Fokus auf Englischlehrpersonen aus dem Ruhrgebiet geht die vorgestellte Studie hierauf ein und verdeutlicht spezifische kulturdidaktische Perspektiven auf Zielstellungen und Ressourcen, die für die Umsetzung kultureller Sensibilisierung im Englischunterricht an Schulen im Ruhrgebiet relevant sind Die interviewten Englischlehrpersonen beschreiben, dass sie in ihrem Unterricht zwar kulturelles Lernen ermöglichen, gehen hierbei aber weniger auf einstellungs- und verhaltensbezogene Lernziele ein, sondern verfolgen eher wissensbezogene Lernziele wie Erkennen und Bewusstsein über kulturelle Merkmale in Zielkultur und regionaler Lebenswelt (SZ, Abs. 37; HD, Abs. 52). Eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für eine deutlichere Thematisierung von Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber Kulturen scheint daher wichtig, damit neben (landeskundlichen) Fakten auch weitere Facetten des kulturellen Lernens berücksichtigt werden (Göbel et al., 2017; Kreft, 2020; Sercu, 2005).

Für die Umsetzung kultureller Sensibilisierung im Englischunterricht stellen aus Sicht der Lehrpersonen vor allem eigene Auslands- und Unterrichtserfahrungen sowie das Lehrwerk als curricular basiertes Angebot wichtige Ressourcen dar. Die Erfahrungen der Lernenden im Ruhrgebiet sowie eigene Erfahrungen in der Metropole Ruhr scheinen für die Konzeption von Lernangeboten zum kulturellen Lernen im Englischunterricht auch genutzt zu werden; dies ist jedoch seltener der Fall. So berichtet Helene Dachs auf Nachfrage über die Gestaltung einer Unterrichtseinheit, in der sie explizit einen Vergleich zur Lebenswelt in der Metropole Ruhr herstellt, und auch Sarah Zimmer beschreibt eine Unterrichtsstunde, in der das Ruhrgebiet inhaltlicher Gegenstand der kulturellen Reflexion ist (SZ, Abs. 37; HD, Abs. 52). Wie auch andere Studien, zeigen die Interviews damit, dass potenziell erfahrungsbezogene Themen für kulturelle Sensibilisierung im Englischunterricht berücksichtigt werden können (Göbel, 2007; Vieluf & Göbel, 2019), gerade mit Blick auf kulturräumliche Erfahrungen innerhalb des Ruhrgebiets aber noch intensiver genutzt werden könnten.

Die hier berichteten Einschätzungen der interviewten Lehrkräfte stellen zwar individuelle Sichtweisen dar, die nicht auf alle Lehrkräfte in der Metropole Ruhr verallgemeinert werden können; dennoch geben sie Hinweise auf die Perspektiven von Englischlehrpersonen auf das Ruhrgebiet und dessen Rolle für die kulturelle Sensibilisierung im Englischunterricht. Die Interviews deuten an, dass der Englischunterricht sozialräumliche Verhältnisse des Lebens in der Metropole Ruhr noch deutlicher und im Hinblick auf relevante kulturelle Lernziele verhandeln könnte. Eine weitere Sensibilisierung von Lehrpersonen für die Relevanz des Ruhrgebiets als kulturellem Erfahrungsraum und Thema für den Englischunterricht erscheint daher sinnvoll. In der Lehrpersonenausbildung könnten Englischdidaktiken an Ruhrgebietsuniversitäten genauso wie Englischseminare an Zentren für die schulpraktische Lehrpersonenausbildung in der Metropole Ruhr verstärkt auf das Potenzial dieser Region für kulturelle Sensibilisierung aufmerksam machen. Auch Fortbildungsmaßnahmen könnten hierfür passende Formate darstellen, da sie sich explizit an Lehrpersonen wenden können, die sich für einen Schulstandort innerhalb des Ruhrgebiets entschieden haben. Lehrpersonen mit vielfältigen Erfahrungen im Ruhrgebiet könnten als Partner*innen bzw. Mitorganisator*innen für solche Fortbildungsmaßnahmen angefragt werden, da so konkrete Praxisperspektiven und -erfahrungen in der Metropole Ruhr bereits bei der Planung relevant werden könnten. Es könnte z. B. darum gehen, Unterrichtsaufgaben zu entwickeln, die Lernende dazu anregen, ruhrgebietsspezifische Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt zu beschreiben und diese mit weiteren Erfahrungen der Lernenden und Lehrpersonen in Beziehung zu setzen. Hierbei könnten situative Verhaltensweisen sowie Einstellungen und Haltungen thematisiert werden. Die Erfahrungen der Lernenden und Lehrpersonen im regionalen Kontext könnten so deutlicher als unterrichtsrelevant begriffen und für vielfältige kulturelle Lernziele zur Metropole Ruhr im Englischunterricht genutzt werden.

Literatur und Internetquellen

Anton, D. (2017). *Inter- und transkulturelles Lernen im Englischunterricht. Eine didaktische Analyse einschlägiger Lehrbücher.* Universitätsverlag Winter.

BfMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (Hrsg.). (2022). *Das Bundesamt in Zahlen 2021. Asyl, Migration und Integration.* https://www.sozialpolitik-aktuell.de/news-archiv-4.html?page_n59=5

Blell, G., & Doff, S. (2014). It Takes More than Two for This Tango: Moving beyond the Self/Other-Binary in Teaching about Culture in the Global EFL-Classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 19*(1), 77–96.

Caspari, D., & Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 273–287). Narr.

Delanoy, W. (2018). Quo vadis (inter-)kulturelle Bildung? In C. Falkenhagen, N. Grimm & L. Volkmann (Hrsg.), *Internationalisierung des Lehramtsstudiums* (S. 35–55). Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657728459_004

Freitag-Hild, B. (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. „British Fictions of Migration" im Fremdsprachenunterricht.* Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Freitag-Hild, B. (2018). Teaching Culture: Intercultural Competence, Transcultural Learning, Global Education. In C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction* (S. 159–175). J.B. Metzler. https://doi.org/ 10.1007/978-3-476-04480-8_9

Fuchs, E., Niehaus, I., & Stoletzki, A. *Das Schulbuch in der Forschung.* V&R unipress.

Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht.* Waxmann.

Göbel, K., & Helmke, A. (2010). Intercultural Learning in English as a Foreign Language Instruction. The Importance of Teachers' Intercultural Experience and the Usefulness of Precise Instructional Directives. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1571–1582. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.008

Göbel, K., & Hesse, H. G. (2004). Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik 50*(6), 818–834.

Göbel, K., & Hesse, H.G. (2008). Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 398–410). Beltz.

Göbel, K., Lewandowska, Z.M., & Diehr, B. (2017). Lernziel interkulturelle Kompetenz – Lernangebote im Englischunterricht der Klassenstufe 9 – eine Reanalyse der Unterrichtsvideos der DESI-Studie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 22*(1), 107–121.

Hansen, K.P. (2000). *Kultur und Kulturwissenschaft.* Francke utb.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008 i.d.F. vom 16. 05. 2019.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2023). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren*

Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004 und vom 04. 12. 2003 i.d.F. vom 22. 06. 2023.

König, L., Schädlich, B., & Surkamp, C. (Hrsg.). (2022). *unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken.* J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1

Kreft, A. (2020). *Transkulturelle Kompetenz und literaturbasierter Fremdsprachenunterricht. Eine Rekonstruktive Studie zum Einsatz von fictions of migration im Fach Englisch.* Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b16669

Mühlan-Meyer, T., Ziegler, E., & Uslucan, H.H. (2016). Vorkommen und Bewertung visueller Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr. *UNIKATE,* (2), 42–54.

Müller-Hartmann, A., Schocker, M., & Pant, H.A. (2013). *Lernaufgaben Englisch aus der Praxis.* Diesterweg Schöningh Winklers.

Petravić, A. (2015). Interkulturelle Kompetenz aus der Sicht der Fremdsprachenlehrkräfte. Auf dem Weg zu einem neuen professionellen Profil. In S. Gehrmann, J. Helmchen, M. Krüger-Potratz & F. Ragutt (Hrsg.), *Bildungskonzepte und Lehrerbildung in europäischer Perspektive* (S. 171–199). Waxmann.

Regionalverband Ruhr. (2012). *Bildungsbericht Ruhr.* Waxmann.

Sercu, L. (Hrsg.). (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An Investigation in 7 Countries of Foreign Language. Teachers' Views and Teaching Practices.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853598456

Vertovec, S. (2021). *Superdiversity, Migration and Social Complexity* (MMG Working Paper 21-04). https://doi.org/10.4324/9780203503577

Vieluf, S., & Göbel, K. (2019). Making Intercultural Learning in EFL lessons Interesting – the Role of Teaching Processes and Individual Learning Prerequisites and Their Interactions. *Teaching and Teacher Education,* (79), 1–16. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.019

Lehrkräfte, Wissenschaftler*innen und regionale Netzwerke auf dem Weg zu diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen

Wissenschaft-Praxis-Kooperation im Bereich fachintegrierter Sprachbildung

Miriam Morek & Vivien Heller

1. Einführung

Der Beitrag stellt eine Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Bereich mündlicher Sprachbildung im Fach vor. Ziel des Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekts *Sprachbildung interaktiv* war es, Lehrkräfte dafür zu professionalisieren, Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich zu gestalten und Schüler*innen beim Ausbau mündlicher Diskurskompetenzen (v. a. Erklären, Argumentieren) zu unterstützen. Adressiert wurden Schulen in benachteiligten Lagen im Ruhrgebiet. Die Kooperation war netzwerkorientiert und auf zwei Ebenen verortet, einem Innovations- und einem Steuerungsnetzwerk. Während Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen im Innovationsnetzwerk an der Implementation fachintegrierter Sprachförderung arbeiteten, war die Kooperation von Bildungsbüro, Bezirksregierung und Wissenschaftler*innen auf die breite und nachhaltige Verankerung des Konzepts gerichtet.

Der Beitrag gibt Einblick in die konkrete Ausgestaltung der Kooperation und zeigt auf, wie durch die sukzessive Entwicklung der Fortbildung der unilaterale Transfer von der Wissenschaft in die Schule zugunsten eines bedarfsorientierten, an den Ressourcen der Schulen und Lehrkräfte ansetzenden Angebots aufgebrochen wurde. Abschließend werden Gelingensbedingungen für die Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung formuliert.

2. Gegenstand und Ziele des Projekts

Durchgängige Sprachbildung bezeichnet die institutionen- und fächerübergreifende Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen (Gogolin, 2020). Sie ist in den letzten Jahren zu einer wichtigen Säule der Schul- und Unterrichtsentwicklung geworden, mit dem Ziel, sprachlich bedingte Bildungsungleichheiten abzubauen. Ansätze schulischer Sprachbildung haben bisher einen starken Fokus auf Lese- und Schreibfähigkeiten

sowie Wortschatz und Satzbau gelegt (etwa Ahrenholz et al., 2021). Die (Weiter-)Entwicklung komplexer *mündlicher Fähigkeiten* von Schüler*innen stellt jedoch vielfach einen „blinden Fleck" dar.

Dabei ist besonders mündliche Diskurskompetenz – vor allem im Bereich des Erklärens und Argumentierens – zentral für fachliches Lernen (Quasthoff et al., 2021): Wenn Schüler*innen Begriffe, Phänomene und Zusammenhänge erklären oder fachliche Fragen und Problemlösungen argumentativ aushandeln (können), dann nutzen sie Sprache als Werkzeug des (gemeinsamen) Nachdenkens und Kommunizierens (Morek & Heller, 2012; vgl. auch Alexander, 2020; Vollmer & Thürmann, 2010). Die Spracherwerbsforschung zeigt allerdings, dass der Erwerb von Diskurskompetenz Zeit und Unterstützung bedarf. Zudem bringt ein Großteil der Schüler*innen v. a. an Schulen in benachteiligten Lagen kaum entsprechende Vorerfahrungen, z. B. aus dem außerschulischen Lebensumfeld, mit (Quasthoff et al., 2021). Diskurserwerbsförderung muss somit unbedingt Gegenstand der Sprachbildungsarbeit in der Sekundarstufe sein. Ein in allen Unterrichtsfächern einsetzbarer Ansatz ist die Förderung von Diskurskompetenz in fachlichen Unterrichtsgesprächen (Heller & Morek, 2015).

Vor diesem Hintergrund war es Ziel des Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekts *Sprachbildung interaktiv* (*Sprint*), Lehrkräfte, Schulleitungen und regionale Akteur*innen im Bereich der Sprachbildung auf dem Weg zu einer fachintegrierten Förderung mündlicher Diskurskompetenz zu begleiten. Das von der RAG-Stiftung geförderte Projekt wurde von 2020 bis 2022 in Zusammenarbeit der Universitäten Duisburg-Essen und Wuppertal (jeweils Arbeitsgruppen Germanistik/Sprachdidaktik) mit mehreren weiterführenden Schulen sowie dem Regionalen Bildungsbüro der Stadt Hagen durchgeführt. Es war Teil des Verbundprojekts *GemeinsamGANZTAG* unter der Leitung des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Das Verbundprojekt war darauf ausgerichtet, ein regionales Unterstützungssystem für das unterrichtliche Lernen mit sozial benachteiligten Schüler*innen an Ganztagsschulen in herausfordernden Lagen zu etablieren. Die teilnehmenden Kommunen konnten dabei die Stärkung der Sprachbildung als eines von vier Entwicklungsprojekten auswählen.

Für die Teilnahme an *Sprint* konnten drei weiterführende Schulen (Real-, Haupt- und Sekundarschule) zweier Städte im Ruhrgebiet gewonnen werden (Herne und Hagen), die beide eine hohe Kinderarmutsquote (30,4 % der unter 18-Jährigen SGB-II-Bezug in Herne, 30,7 % in Hagen; Bertelsmann Stiftung, 2023) sowie einen hohen Anteil an Familien mit Zuwanderungsgeschichte aufweisen.

Den Kern des Projekts bildete das Konzept der *diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgespräche* (Heller & Morek, 2015, 2021; Morek & Heller, 2021). Der Grundgedanke dieses sprachdidaktischen Ansatzes besteht darin, Unterrichtsgespräche zu fachlichen Inhalten und Problemstellungen so zu planen und zu leiten, dass Schüler*innen kontinuierlich zum Erklären, Argumentieren und zu weiteren Diskursaktivitäten angeregt und bei diesem anspruchsvollen Sprach-

handeln von der Lehrkraft unterstützt werden. Dies geschieht vor allem durch sogenannte globale Zugzwänge (z. B. „Begründe mal, warum du sagst, hier handelt es sich um eine Personifikation.“) und durch verstehensorientiertes Zuhören (z. B. Nachfragen, Verstehenssignale wie „aha“).

Konkret verfolgte *Sprint* Ziele auf drei Ebenen:

1) *Schulebene:* Schulung von Lehrkräften für diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche und Unterstützung von Schulen bei der Implementation mündlicher Sprachbildung;
2) *Begleitforschung:* wissenschaftliche Evaluation des Fortbildungskonzepts für diskurserwerbsförderliche Unterrichtsgespräche;[1]
3) *Region:* Etablierung eines regionalen Netzwerks im Bereich Sprachbildung und Implementation des Konzepts diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche in der Region (v. a. Region Hagen).

3. Projektdesign und -durchführung

Für die Wissenschafts-Praxis-Kooperation wurden zwei Netzwerke etabliert (Hillebrand et al., 2017). Das sogenannte Innovationsnetzwerk bildeten die 14 teilnehmenden Lehrkräfte sowie das vierköpfige Wissenschaftler*innenteam. Das Steuerungsnetzwerk bildeten Vertreter*innen der Wissenschaft, die Leiter*innen der regionalen Bildungsbüros, die Schulleiter*innen der teilnehmenden Schulen sowie Vertreter*innen der Bezirksregierung. Abbildung 1 stellt das Projektdesign einschließlich der beiden Kooperationsnetzwerke schematisch dar.

Das *Innovationsnetzwerk* nahm seine gemeinsame Arbeit mit einem Auftakttreffen auf. Dabei ging es einerseits darum, für die wichtige Rolle unterrichtsintegrierter mündlicher Sprachbildung zu sensibilisieren. Andererseits konnten die Wissenschaftler*innen so erfahren, welche professionellen Orientierungen und schulseitigen Bedarfe im Bereich des Führens von Unterrichtsgesprächen die Lehrkräfte einbringen (z. B. *„ich muss meinen Schülern alles aus der Nase ziehen“*; *„sie geben nur Einwortantworten“*; *„fast all meine Schüler sind DaZ-Kinder“*). Anschließend entwickelten die Wissenschaftler*innen eine zyklisch aufgebaute Professionalisierungsmaßnahme, die sich an Befunden zu wirksamen Lehrkräftefortbildungen (Lipowsky & Rzejak, 2021) orientierte. Sie umfasste sechs aufeinander aufbauende Workshops (à drei Stunden) zu einzelnen Bausteinen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche sowie videobasierte Unterrichtsreflexionen (Heller & Morek, 2021).

An die Workshops schlossen sich jeweils Erprobungen einzelner Werkzeuge diskurserwerbsförderlicher Gesprächsführung im Unterricht der Lehr-

1 Die Begleitforschung wird in diesem Beitrag nicht dargestellt (vgl. aber Heller & Morek, im Erscheinen; Kinalzik et al., 2023; Morek et al., 2022).

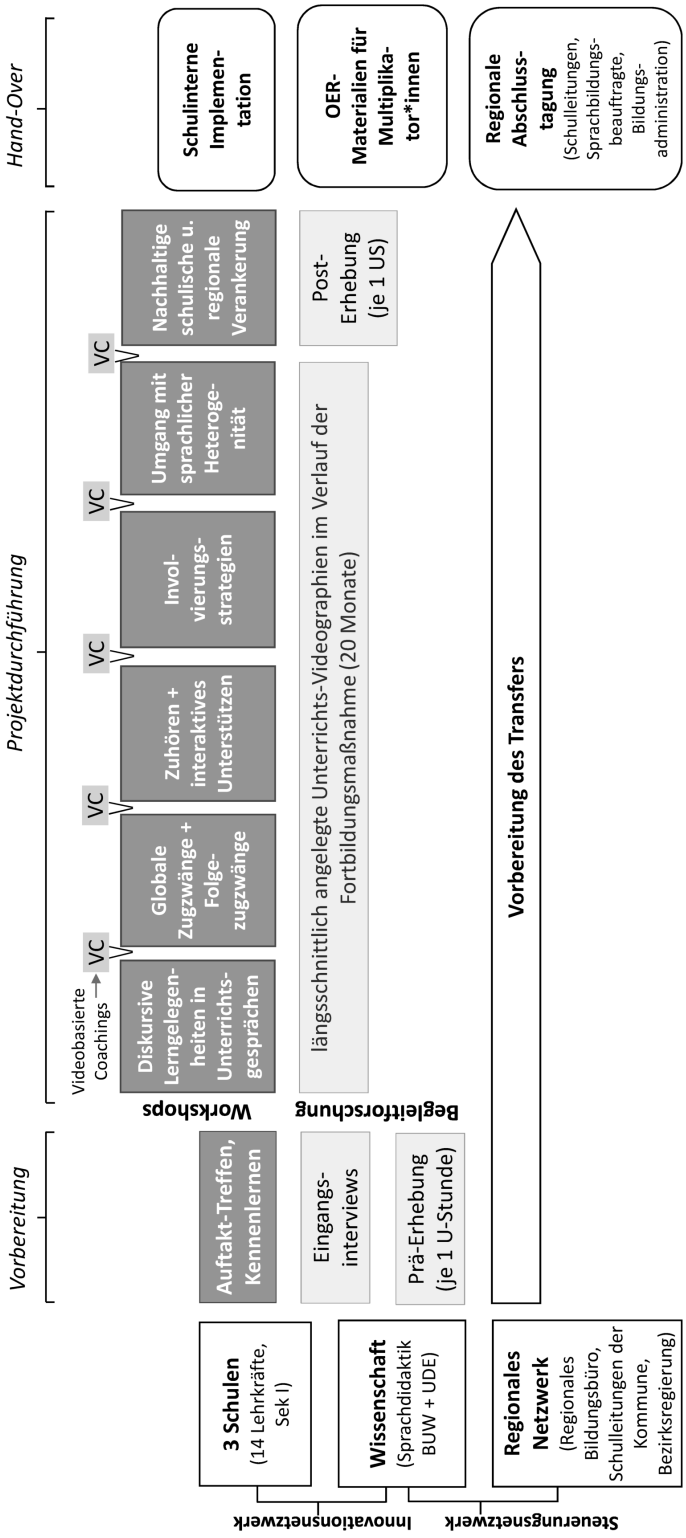


Abbildung 1: Projektsdesign von „Sprachbildung interaktiv“ (eigene Darstellung)

kräfte an, die videografiert wurden. Sie bildeten die Basis für die videobasierten Unterrichtsreflexionen. Dazu erhielten die Lehrkräfte über die App *VEO* Zugang zu ihrem Video. Sowohl Lehrkräfte als auch Wissenschaftler*innen wählten jeweils zwei Stellen für die gemeinsame Reflexion in einem 1:1-Setting aus. Die Unterrichtsreflexionen verliefen als leitfragengestützte Videokonferenzen. Sie thematisierten jeweils einerseits den bereits gelungenen Einsatz bestimmter Gesprächswerkzeuge, zeigten andererseits aber auch konkreten Entwicklungsbedarf auf. Abschließend wurden für die Lehrkräfte je individuelle Kurzmemos mit Entwicklungsempfehlungen erstellt. Ausgewählte Sequenzen der Unterrichtsvideos wurden außerdem als Good-Practice-Beispiele in die Workshops und die Aufbereitung des Transfermaterials aufgenommen (s. u.). Der letzte Workshop beschäftigte sich gezielt mit Fragen der schulinternen und schulübergreifenden regionalen Verankerung diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche und griff so mit der Transferarbeit auf Ebene des Steuerungsnetzwerks ineinander.

Das *Steuerungsnetzwerk* nahm ebenfalls schon zu Projektbeginn seine Arbeit auf. Es wurde operativ geleitet vom Regionalen Bildungsbüro Hagen. Ihm gehörten neben dem wissenschaftlichen Projektteam die (erweiterten) Schulleitungen der teilnehmenden Schulen sowie Vertreter*innen der Bezirksregierung an (Schulaufsicht, Büro Sprachbildung). In der Zusammenschau bildungsadministrativer, schulischer und wissenschaftlicher Expertise wurden gemeinsam konkrete Ideen für Verankerung und Transfer entwickelt (z. B. Beobachtungsbögen für kollegiale Hospitationen, Abschlusstagung, OER-Materialien, Sprachbildungsbeauftragte und -koordinierende als Hauptansprechpartner*innen). Eine Tagung mit relevanten Stakeholdern und weiteren interessierten Lehrkräften aus der Region bildete den Abschlusspunkt der gemeinsamen Arbeit. Als Kernstück des darüber hinausgehenden Transfers wurde ein modularisiertes digitales Lernangebot zu diskurserwerbsförderlichen Unterrichtsgesprächen entwickelt.

4. Wissenschafts-Praxis-Kooperation: Geteilte Verantwortlichkeiten im Projekt

Die Verantwortlichkeiten der einzelnen Projektbeteiligten wurden vor Projektbeginn explizit geklärt. Tabelle 1 stellt die Aufgaben der Akteursgruppen dar. Entlastungsstunden für die Lehrkräfte ließen sich leider nicht realisieren, obwohl sie wünschenswert gewesen wären.

Akteursgruppen	Verantwortlichkeiten
Wissenschaftler*innen	– Projektdesign – Entwicklung von Fortbildungsmaßnahme und -materialien – Vorbereitung und Durchführung von Workshops und Unterrichtsreflexionen (Innovationsnetzwerk) – Wissenschaftliche Evaluation – Publikation und Dissemination wissenschaftlicher Forschungsergebnisse – Mitwirkung im Steuerungsnetzwerk
Lehrkräfte	– Teilnahme an Workshops (Innovationsnetzwerk) – Erprobung der Gesprächswerkzeuge in einzelnen Unterrichtsstunden – Sichtung der Aufzeichnungen eigenen Unterrichts und gemeinsame Reflexion von Ausschnitten in Online-Tandems mit je einer Wissenschaftlerin – freiwillig und vereinzelt: Vorstellung von Projekterfahrungen und schulinterner Weiterarbeit auf der Abschlusstagung und weiteren Tagungen zum Thema Sprachförderung
Schulleitungen	– Rekrutierung von Lehrkräften an der eigenen Schule und Organisation der elterlichen Einverständniserklärungen zur Videoaufzeichnung – Maßnahmen zur Verankerung innerhalb des Kollegiums und im schulinternen Sprachbildungskonzept – Mitwirkung im regionalen Steuerungsnetzwerk – auf Eigeninitiative der Schulleitungen: teilweise Teilnahme an den Fortbildungsworkshops des Innovationsnetzwerks
Leitungen regionaler Bildungsbüros	– Rekrutierung von Schulen in der eigenen Kommune – Operative Leitung des regionalen Steuerungsnetzwerks einschließlich der Involvierung der Bezirksregierung – auf Eigeninitiative: teilweise Teilnahme an den Fortbildungsworkshops des Innovationsnetzwerks – Organisation der Abschlusstagung

Tabelle 1: Arbeitsteilung im Projekt *Sprint* (eigene Darstellung)

5. Wissenschafts-Praxis-Kooperation: Dialogisch-partizipatives Vorgehen

Da *Sprint* als Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekt grundsätzlich dialogisch-partizipativ angelegt war, spielten Praxisperspektiven in allen drei Projektphasen, der Vorbereitung, der Durchführung und der Transferphase, eine entscheidende Rolle. Abbildung 2 stellt schematisch dar, wie sich die wechselseitige Kooperation zwischen Wissenschaft und Schulpraxis im Verlauf des Projekts gestaltete.

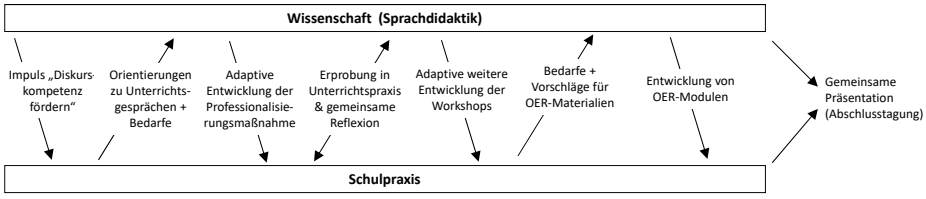


Abbildung 2: Wissenschafts-Praxis-Kooperation im Projekt *Sprint* (eigene Darstellung)

Der Impuls dafür, den Ausbau mündlicher Diskurskompetenz zum Fokus der Unterrichts- und Schulentwicklung zu machen, wurde bereits vor Projektbeginn in Akquise-Veranstaltungen (z. B. kommunale Schulleitungsdienstbesprechungen) gesetzt. Überzeugend für die Schulen, die sich zur Teilnahme entschieden, war vor allem die Aussicht auf ein Konzept, das auf die didaktische *Nutzung und Verbesserung* der ohnehin stattfindenden Unterrichtsgespräche zielt (Kinalzik et al., 2021). So konnte der Sorge vorgebeugt werden, dass mit der Unterrichtsentwicklung ein unverhältnismäßig hoher und/oder längerfristiger individueller zeitlicher Mehraufwand verbunden ist.

Ebenfalls wichtig war es, die Workshops und Coachings nicht vorab in ihren konkreten Inhalten und Methoden festzulegen, sondern sie sukzessive zu entwickeln, um sie adaptiv auf schul- und lehrkräfteseitige Bedarfe zuschneiden zu können: Erstens wurde als gravierende Abweichung von der wissenschaftsseitig ursprünglich geplanten fachspezifischen Konzeption für das Fach Deutsch die Fortbildung fächerübergreifend angelegt, sodass dem Wunsch nach breiterer Zusammenarbeit innerhalb der Kollegien Rechnung getragen werden konnte. Die Professionalisierung wurde somit für die Fächer Deutsch, Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaften/Biologie geöffnet. Zweitens boten die gemeinsame Reflexion und Diskussion von Transkriptausschnitten den Lehrkräften die Möglichkeit, Fragen zur Implementation bezogen auf das eigene Fach, konkrete Lerngegenstände und die eigene Lerngruppe intensiv zu diskutieren.

Während in der ersten Projekthälfte die universitären Partner als Fortbildner*innen, Coaches und Begleiter*innen von Personal- und Unterrichtsentwicklung (Heller & Morek, 2021) wissenschaftliche Expertise einbrachten und den Lehrkräften v. a. die Rolle von Adressat*innen der Fortbildungsmaßnahme zukam, agierten die schulischen und regionalen Praxispartner in der zweiten Projekthälfte zunehmend stärker als Multiplikator*innen und Ko-Entwickler*innen: Die Lehrkräfte und Schulleitungen etablierten nicht nur individuelle schulinterne Wege des Transfers (z. B. kollegiale Schulungen), sondern brachten insbesondere auch klare Zielvorstellungen für die Gestaltung der universitätsseitig realisierten Open-Educational-Resources-Materialien ein, die auch entsprechend umgesetzt wurden (z. B. modularisierte Lernwege für selbstreguliertes Lernen, Erklärvideos). Gleichermaßen kollaborativ wurde auch die inhaltliche Ausgestaltung der Abschlusstagung bestritten, bei der sowohl Wissenschaftler*innen als auch Lehrkräfte und Schulleitungen gleichberechtigt aus dem Projekt berichteten. Von besonderem Wert für die Tagungsgäste – Schulleitungen, Sprachbildungsbeauftragte und Lehrkräfte verschiedener Schulformen aus der Region sowie Vertreter*innen der Bezirksregierung – waren die Erfahrungsberichte der schulischen Akteur*innen als *Gewährspersonen*. So berichtete beispielsweise eine Lehrkraft, sie sei positiv überrascht gewesen, dass ihre zu großen Teilen Deutsch erwerbenden Schüler*innen *„ja doch argumentieren und erklären"* können. Die Erfahrungsberichte der schulischen Akteur*innen lösten nachhaltiges Interesse an der Weiternutzung des in

Sprint entwickelten und erprobten Konzepts zur Diskurserwerbsförderung in fachlichen Unterrichtsgesprächen aus. Auf Ebene der Bezirksregierung wurde diskurserwerbsförderliches Lehrkrafthandeln als Fortbildungsangebot unterschiedlicher Kompetenzteams aufgenommen. Darüber hinaus plant die Region Hagen, das Sprachförderkonzept auf den Grundschulbereich auszuweiten.

6. Resümee

Im Projekt *Sprint* konnte über die hier beschriebene Zusammenarbeit ein innovatives Fortbildungskonzept entwickelt werden, das

- sich auf mündliche Diskurskompetenz bezieht und damit einen bislang kaum betrachten Aspekt von Sprachbildung im Fach adressiert;
- fächerübergreifend einsetz- bzw. adaptierbar ist;
- evidenzbasierte Merkmale wirksamer Lehrkräfteprofessionalisierung umsetzt;
- als Open Educational Resource für die schulinterne Implementation und den regionalen Transfer vorliegt.

Insgesamt erwies sich in *Sprint* das dialogisch-partizipative Vorgehen mit Einbindung schulischer und regionaler Akteur*innen von Projektbeginn an als äußerst organisations-, zeit- und kommunikationsintensiv. Zugleich war dieses Engagement jedoch entscheidend für das Erreichen der Projektziele (s. o.). Für die Bereitschaft der Lehrkräfte und Schulleitungen, am Projekt teilzunehmen, war relevant, dass *Umfang und Art der jeweiligen Verantwortlichkeiten* von Beginn an klar kommuniziert wurden. Unverzichtbar war außerdem die vermittelnde, operativ tätige Instanz des Regionalen Bildungsbüros, die als *Schnittstelle zwischen den verschiedenen Institutionen* und als Triebfeder für Netzwerkarbeit, nachhaltige Implementation und Transfer fungierte. Zudem zeigte sich, dass die *Schulleitungen* eine wichtige Rolle für die Akzeptanz und nachhaltige Verankerung des Konzepts in den Schulen spielten. In diesem Zusammenhang war auch förderlich, dass jeweils *mehrere Lehrkräfte pro Schule* am Projekt teilnahmen, um in ihren Kollegien Projekterfahrungen auszutauschen und weiterzugeben. Aus universitärer Perspektive verlangte das Eingehen auf schulentwicklungsbezogene Bedarfe der schulischen Partner*innen eine *Modifikation von Forschungsdesign und -zielen*, insbesondere hinsichtlich der Fokussierung auf das Fach Deutsch, die zugunsten einer fachübergreifenden Neukonzeption aufgegeben wurde.

Zusammenfassend lassen sich damit folgende Gelingensbedingungen für erfolgreiche Wissenschafts-Praxis-Kooperationen im Bereich von Schul- und Unterrichtsentwicklung identifizieren:

(1) Transparenz bezüglich der wechselseitigen Erwartungen und Verantwortlichkeiten,
(2) Bereitschaft aller Beteiligten, Kompromisse zwischen schulseitigen und wissenschaftlichen Zielsetzungen zu finden,
(3) Begleitung der Lehrkräfte bei der konkreten Erprobung und Umsetzung neuer Konzepte im eigenen Unterricht (z. B. durch kooperative Unterrichtsreflexionen) sowie
(4) Nutzung vorhandener Netzwerkstrukturen auf Ebene der Schulen sowie der kommunalen und regionalen Bildungsadministration.

Literatur und Internetquellen

Ahrenholz, B., Jeuk, S., Lütke, B., Paetsch, J., & Roll, H. (Hrsg.). (2021). *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen.* De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110570380

Alexander, R.J. (2020). *A Dialogic Teaching Companion.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351040143

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2023). *Kinder- und Jugendarmut in Deutschland.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland

Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D.P. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_24

Heller, V., & Morek, M. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum.ch,* (3), 1–23. https://doi.org/10.58098/lffl/2015/3/548

Heller, V., & Morek, M. (2021). Inklusive Schulentwicklung aus sprachdidaktischer Perspektive. Fachliche Unterrichtsgespräche diskurserwerbsförderlich gestalten. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung* (S. 263–270). Waxmann.

Heller, V., & Morek, M. (i. E.). Analysing appropriations in a professional development program. How teachers adopt interactional support for developing academic discourse sakills in classroom discussions. European Journal of Applied Linguistics.

Hillebrand, A., Webs, T., Kamarianakis, E., Holtappels, H.G., Bremm, N., & van Ackeren, I. (2017). Schulnetzwerke als Strategie der Schulentwicklung: Zur datengestützten Netzwerkzusammenstellung von Schulen in sozialräumlich deprivierter Lage. *Journal for Educational Research Online, 9*(1), 118–143.

Kinalzik, N., Heller, V., & Morek, M. (2023). Professionalisierung diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns. Ausgangsprofile von Deutschlehrkräften im Vergleich. In S. Schmölzer-Eibinger & B. Bushati (Hrsg.), *Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb* (S. 85–104). Beltz Juventa. https://doi.org/10.3262/9783779967859

Kinalzik, N., Schneider, V., Heller, V., & Morek, M. (2021). Nachdenken und Lernen im Gespräch: Unterrichtskommunikation anspruchsvoll und partizipativ gestalten. *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10, 68*, 32–33.

Lipowsky, F., & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten.* Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2020080

Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57*(1), 67–101. https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011

Morek, M., & Heller, V. (2021). Individualisierter Zuschnitt diskursiver Anforderung und Unterstützung: Finetuning diskurserwerbsförderlichen Lehrerhandelns in der Unterrichtsinteraktion. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (S. 381–424). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110707168-013

Morek, M., Heller, V., Kinalzik, N., & Schneider, V. (2022). Von der Gesprächsanalyse zur Entwicklung des interaktionssensiblen Kodierinstruments ISKODIL: Ausprägungen diskurserwerbsförderlicher Unterrichtsgespräche erfassen. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, 2*, 1–29. https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9608

Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (Hrsg.). (2021). *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen.* De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110707168

Vollmer, H.J., & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–132). Narr.

Gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt in Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache

Wie kann eine Didaktik der Diversität konkret aussehen?

Martin Wichmann

1. Einleitung

Die Metropolregion Ruhr ist durch ihre Diversität geprägt. Dies zeigt sich u. a. in der Heterogenität der Studierenden. Durch ihre internationale Ausrichtung sprechen die Hochschulen der Region verstärkt Studierende aus aller Welt an, sodass diese zu einer wichtigen Zielgruppe für (diversitätssensible) Sprachlernangebote geworden sind. Allen Hochschulstandorten innerhalb des Konsortiums ist eine post-industrielle und superdiverse Ausprägung gemeinsam. Dies gilt für die Metropolregion Ruhr in besonderer Weise. Diversität meint Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Individuen hinsichtlich bestimmter Eigenschaften und ihrer Bindung zu sozialen Gruppen (Mazziotta et al., 2016), während Heterogenität demgegenüber deutlicher auf die unterschiedlichen Lebenslagen in ihrer sozialen und ökonomischen Bedingtheit abstellt (Gogolin & Krüger-Potratz, 2010).

Der vorliegende Beitrag ist im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) verortet. DaF ist angesprochen, wenn der Spracherwerb eher gesteuert erfolgt. Dies kann innerhalb und außerhalb des Zielsprachenraums geschehen (Rösler, 2023). Zielgruppe des vorliegenden Projekts sind internationale Gaststudierende aus dem europäischen Ausland, die in didaktisierten Selbstlernmodulen ihre Fremdsprachenkenntnisse im Deutschen verbessern möchten. Im Unterschied dazu wird Deutsch als Zweitsprache (DaZ) überwiegend ungesteuert und natürlich erworben, was i. d. R. in der alltäglichen Lebenswelt des Zielsprachenraums stattfindet (Rösler, 2023). Dieser DaZ-Lernkontext ist nicht Gegenstand dieses Beitrags.

Im Fach Deutsch als Fremdsprache wird Diversität vor allem im Bereich der Landeskundedidaktik relevant. Häufig wird Diversität auf landeskundliche Aspekte der Alltagskultur (Demmig, 2015) im deutschsprachigen Raum bezogen. Diversitätsaspekte wie Gender, *Race* oder Behinderung wurden bislang eher selten thematisiert, obwohl die neuere, stärker kulturwissenschaftlich ausgerichtete Forschung im Bereich der Landeskunde hieran durchaus anschlussfähig wäre. So versteht Altmayer (2023) unter dem Schlüsselbegriff des Deutungsmusters alltägliche Wissenselemente, die Individuen in der sozialen Interaktion als gegeben annehmen und durch die sie Wirklichkeit interpretieren bzw. herstellen. Diversitätsaspekte drücken Zugehörigkeiten von Indivi-

duen aus und werden von Altmayer (2023) als kategoriale Deutungsmuster gefasst. Zugehörigkeiten von Individuen werden als solche wahrgenommen und interpretiert, was zumeist implizit und unbewusst im alltäglichen Handeln geschieht. Insofern steht bei Deutungsmustern der Aspekt der Fremdzuschreibung im Zentrum. Wenn sich Individuen (un-)bewusst als Zugehörige zu bestimmten Gruppen verstehen, handelt es sich um eine Selbstzuschreibung. Eine flächendeckende Anwendung dieses Ansatzes auf Didaktik und Unterrichtspraxis steht jedoch noch aus. Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist es, durch Beispiele aus der Unterrichtspraxis zu skizzieren, wie eine Didaktik der Diversität konkret aussehen kann.

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2 wird am Beispiel der Kategorie Gender beschrieben, wie Diversitätsaspekte in DaF-Lehrwerken berücksichtigt werden. Ziel dieser Bestandsaufnahme ist es, exemplarisch zu zeigen, inwiefern Diversitätsaspekte Eingang in DaF-Lehrwerke gefunden haben. Anschließend wird in Abschnitt 3 mit den DaF-Selbstlernmodulen aus dem europäischen Hochschulkonsortium UNIC ein freierer Lernkontext betrachtet.[1] UNIC steht für *European University of Cities in Post-Industrial Transition*. Das Projekt wird als institutioneller Rahmen skizziert (Abschnitt 3.1), die DaF-Selbstlernmodule werden als Element innerhalb des Projekts in Bezug auf ihren methodisch-didaktischen Rahmen vorgestellt (Abschnitt 3.2), und daran anknüpfend werden Beispiele aus den Selbstlernmodulen exemplarisch betrachtet (Abschnitt 3.3). Abschnitt 4 beinhaltet Zusammenfassung und Ausblick.

2. Diversität in DaF-Lehrwerken am Beispiel Gender

Eingangs stellt sich die Frage, warum Diversität überhaupt Eingang in DaF-Lehrwerke[2] (und DaF-Unterricht) finden sollte. Die didaktische Relevanz von Diversität ergibt sich erstens aus der fremdsprachendidaktischen Forderung nach Authentizität. Ziel ist es, Einblicke in „die" gesellschaftliche Wirklichkeit zu geben.[3] Da diese divers ist, sollte sich das auch in Lehrwerken und Unterricht widerspiegeln. Zudem sind Lehrwerke und Lebenswelt miteinander verknüpft. Zweitens spricht die didaktische Forderung nach der Schaffung von Identifikationsangeboten für Lernende dafür, Diversitätsaspekte (systema-

1 An dieser Stelle danke ich meinen Kolleginnen Claudia Groß, Sabine Römer und dem eTeam Digitalisierung für die didaktische Ausgestaltung und technische Umsetzung der Module.

2 Im Fach Deutsch als Fremdsprache hat sich der Terminus Lehrwerke durchgesetzt. Als Oberbegriff wird hier üblicherweise der Ausdruck Lehrmaterialien verwendet.

3 Naheliegenderweise kann es „die" gesellschaftliche Wirklichkeit nicht geben, zumal diese immer auch sozial konstruiert ist. Entscheidend ist im Kontext des Authentizitätsarguments jedoch das Bemühen um eine Orientierung an der (wie auch immer zu fassenden) gesellschaftlichen Wirklichkeit.

tisch) zu behandeln. Die Diversität der Lernenden im Unterrichtsraum sollte u. a. auch Eingang in die Lehrwerke finden. Lernende können sich leichter mit den Lerninhalten identifizieren, die sie in ihrer Vielfalt ansprechen. Durch die Superdiversität der beteiligten europäischen Universitätsstandorte verstärkt sich diese Forderung noch. Drittens ergibt sich die didaktische Relevanz von Diversität auch aus der normativen Forderung nach der Gleichbehandlung aller Individuen und damit aus dem Diskriminierungsverbot.

Die Kategorie Gender wird exemplarisch betrachtet, da hierzu (im Gegensatz zu vielen anderen Diversitätsaspekten) Analysen vorliegen. Die im Folgenden zitierten Analysen beziehen sich nahezu durchgängig auf binäre Geschlechterkonzepte, was ganz zentral daran liegt, dass die Analysen aus ihrer Zeit zu betrachten sind. Vor allem ist damit keine Wertung verbunden. Eine Erweiterung der Perspektive durch den Einbezug des intergeschlechtlichen Geschlechterkonzepts ist ausdrücklich sinnvoll, doch steht hierzu (wie auch zu Homo- oder Transsexualität) eine flächendeckende Didaktisierung noch aus.

Die Fokussierung auf Lehrwerke ist in deren prominenter Rolle beim gesteuerten Fremdsprachenerwerb begründet. Als Leitmedium organisieren sie den Lernprozess umfassend, sind ungemein wirkmächtig und bilden den zentralen Input im Fremdsprachenunterricht (Freudenberg-Findeisen, 2004; Maijala, 2009; Rösler, 2023). Durch ihre handlungsleitende Funktion für Lehrkräfte konstituieren sie hierarchisierende Differenzsetzungen (z. B. in Form von Stereotypen) und schreiben diese fort, was deren Wirkung noch verstärkt (Elsen, 2018).

Zwar liegen zu Gender immerhin einige Beiträge vor, doch ist selbst diese prominente Kategorie bislang wenig untersucht worden (Maijala, 2009; Peuschel, 2018). Dies überrascht umso mehr, da Englisch- und Französischlehrbücher (Freudenberg-Findeisen, 2004) als besser untersucht gelten können. Auch die Möglichkeit einer freieren Themengestaltung in DaF-Lehrwerken (im Vergleich zu institutionell stärker restringierten Schullehrbüchern) scheint sich bislang nicht in einem verstärkten Untersuchungsinteresse widerzuspiegeln. Die Kompetenzorientierung des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen) könnte ein Grund dafür sein, dass schwer messbare Elemente des Fremdsprachenunterrichts wie gesellschaftlich-politische Aspekte tendenziell aus dem Blick gerieten (Freese & Völkel, 2022).

Auch im Rahmen der einschlägigen Kriterienkataloge im Bereich der Lehrwerkanalyse werden Genderaspekte bislang nur am Rande thematisiert (Maijala, 2009). So fragt Funk (1995) danach, ob die Lehrwerke Klischees hinsichtlich der Rolle der Frau in Beruf und Gesellschaft enthalten, und auch im Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm, 1995) werden Genderaspekte nur punktuell relevant, indem die Häufigkeit des Vorkommens beider Geschlechter und die Vermeidung von Rollenklischees in den Blick genommen werden. Die vorliegenden Analysen kommen – mit gewissen Abstufungen – zu dem Ergebnis, dass (stereotyp) geschlechtsspezifische Rollen- und Verhaltensmuster (weiterhin) auftreten und weiblichen Lernenden tendenziell weniger Identifikations-

angebote gemacht werden als männlichen (Elsen, 2018; Freudenberg-Findeisen, 2004; Maijala, 2009). Es zeigen sich jedoch vereinzelt auch positive Ansätze, indem Frauen und Männer annähernd zu gleichen Teilen vertreten sind (Maijala, 2009), Männer auch ursprüngliche Frauenberufe ausüben (Elsen, 2018) oder die kritische Reflexion über Rollenkonzepte im Sinne der konfrontativen Semantik angestoßen wird (Freudenberg-Findeisen, 2004).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Genderaspekte in DaF-Lehrwerken bislang eher selten untersucht wurden, so dass ihr stärkerer Einbezug aktuell eine Didaktik der Forderungen darstellt. Neuere Lehrwerke zeigen gewisse Fortschritte, vorhandene Freiheitsgrade bleiben jedoch weiterhin weitgehend ungenutzt.

3. (Super-)Diversität in DaF-Selbstlernmodulen

Mit den DaF-Selbstlernmodulen, die im Rahmen des EU-Hochschulkonsortiums UNIC konzipiert wurden, wird ein fachlicher Vorschlag unterbreitet, wie eine angemessene Didaktisierung von Diversität konkret aussehen kann. Bevor ich auf konkrete Beispiele eingehe, beschreibe ich in den folgenden beiden Abschnitten den institutionellen und methodisch-didaktischen Rahmen.

3.1 Das europäische Hochschulkonsortium UNIC als institutioneller Rahmen

Das Konsortium UNIC wurde 2020 gegründet und befindet sich seit 2023 in der zweiten Förderphase. Dem Konsortium gehören zehn verschiedene Universitäten[4] an. Zentrale Ziele sind (studentische) Mobilität und gesellschaftliche Integration. Die Sprachlernangebote umfassen Online-Module in zehn Sprachen und wurden an der Ruhr-Universität Bochum (RUB) koordiniert. Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf die Konzeption der DaF-Module.

Gemeinsames Kennzeichnen ist die postindustrielle Prägung der Städte mit ihrer sozioökonomischen und soziokulturellen Superdiversität. Superdiversität beschreibt als soziologisches Konzept die soziale Komplexität post-migrantischer Gesellschaften in Europa (Vertovec, 2007). Das Konzept basiert auf der Annahme, dass Einwanderergruppen in verschiedener Hinsicht (z. B. Bildungshintergrund, Einkommen, Alter, sexuelle Identität) selbst wiederum ganz unterschiedliche Eigenschaften aufweisen. Diversität wird somit in sich diversifiziert. Ursprünglich bezieht sich dies auf migrationsbasierte Diversitätsaspekte,

4 Dabei handelt es sich um University of Deusto Bilbao (Spanien), Ruhr-Universität Bochum (Deutschland), University College Cork (Irland), Koç University Istanbul (Türkei), University of Liège (Belgien), University of Łódź (Polen), University of Malmö (Schweden), University of Oulu (Finnland), Erasmus University Rotterdam (Niederlande) und University of Zagreb (Kroatien).

ist jedoch ohne weiteres auf andere Aspekte übertragbar. Das klassische Konzept der Diversität fokussiert vor allem auf Ethnie und Herkunft und wird auf andere Diversitätsaspekte (z. B. Gender oder Alter) ausgedehnt, während Superdiversität verschiedene Aspekte zugleich in den Blick nimmt und deren komplexe Beziehungen und Überschneidungen zu berücksichtigen vermag.

3.2 Die DaF-Selbstlernmodule als methodisch-didaktischer Rahmen

Die Selbstlernmodule richten sich primär an UNIC-Studierende der Partneruniversitäten, aber auch an Mitarbeitende in Wissenschaft, Technik und Verwaltung. Sie führen in die einzelnen Universitäten und Regionen aller beteiligten Sprachen ein, vermitteln erste Kenntnisse in der Fremdsprache und fördern Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen sowie (studentische) Mobilität. Der Zeitumfang der Online-Module liegt zwischen 16 und 30 Zeitstunden und ist auf einen Zeitraum von etwa vier Wochen ausgerichtet. Die Module bereiten auf einen Aufenthalt an einer UNIC-Partneruniversität vor und sind auf den Niveaustufen A0/A1 nach dem GER angesiedelt. Die zentralen Lernziele bestehen darin, dass Lernende in frequenten Kommunikationssituationen im universitären Alltag kompetent handeln und sich in einer von Diversität geprägten Lebenswelt auf andere Menschen und neue Situationen einstellen können. Lediglich die Selbstlernmodule für Englisch sind auf der Niveaustufe B2 verortet und fokussieren auf Wissenschaftssprache. Die Module der Universitäten Cork (Irland) und Bilbao (Spanien) sind mit Englisch und Gälisch bzw. Spanisch und Baskisch zweisprachig gestaltet.

Die Selbstlernmodule sind an autonomes Lernen angelehnt. Es ist keine tutorielle Begleitung vorgesehen. Die Lernenden erhalten automatisierte Rückmeldungen über die Lernplattform. Die Aufgaben- und Übungsformate bauen aufeinander auf, sie sind handlungsorientiert konzipiert und enthalten Gamification-Elemente. Zudem wird mit Bild- und Videomaterial gearbeitet. Englisch wird als Metasprache verwendet, um Arbeitsanweisungen zweisprachig zu gestalten und (kulturelle) Hintergrundinformationen vermitteln zu können. Die DaF-Module umfassen die folgenden fünf Themen: *Ankommen*, *Campus*, *Freizeit*, *Leben in Bochum* sowie *Bochum und Deutschland*.

3.3 Beispiele aus den DaF-Selbstlernmodulen

Die Umsetzung von Superdiversität in den Modulen dient dazu, die gesellschaftliche Realität angemessen widerzuspiegeln und die superdiversen Identitäten der Lernenden einzubeziehen. Zentrale Strategien hierbei sind die Sichtbarmachung, Normalisierung und Thematisierung von Superdiversität. Im Folgenden wird exemplarisch aufgezeigt, wie dies konkret geschehen kann.

Bildsprache kommt bei der Darstellung von Superdiversität in Lehrmaterialien eine wichtige Rolle zu. Bilder sind einflussreich und schaffen Identifikationspotenziale für die Lernenden. In den Videoanimationen spiegelt sich die

Superdiversität auch in den handelnden Charakteren wider. So trifft die Austauschstudierende Aliya in Modul 2.2 *Entschuldigung, wo sind denn die Deutschkurse?* am Helpdesk des Sprachenzentrums auf eine Person of Color (PoC), die im Rollstuhl sitzt. In Modul 3.3 *Im Restaurant* werden die Austauschstudierenden Lotte, Matko und Pierre von einer queeren Kellnerin bedient. Beispiel 1 (s. Abb. 1) stammt aus dem Modul 3 *Freizeit*. Es bildet den Einstieg in das Modul 3.2 *Wollen wir ausgehen?*

Abbildung 1: Einstiegsfoto in das Modul 3.2 *Wollen wir ausgehen?* (© ELEVATE / Pexels, URL: https://qwww.pexels.com/photo/man-taking-photo-with-woman-holding-drink-3009800/)

Das Bild zeigt eine Gruppe junger Menschen (z. T. PoC, z. T. mit Behinderung), die zusammen in eine Bar ausgehen. Sie lachen und machen ein Selfie. Die Diversitätsaspekte werden an dieser Stelle nicht explizit thematisiert, sondern eher beiläufig eingeführt. Dies dient vor allem der Sichtbarmachung und Normalisierung von Superdiversität.

Um die superdiversen Identitäten der Lernenden angemessen zu fassen und ihnen Identifikationspotenziale anzubieten, ist es angezeigt, auch die Vielfalt sexueller Identitäten abzubilden.[5] Beispiel 2 (s. Abb. 2) ist in Modul 4 *In Bochum leben* eingebettet und bildet die Einstiegsseite in Modul 4.1 *Robin sucht ein Zimmer*. Robin wird als queer präsentiert. Es sind auch Angaben zu seinen Pronomen im Deutschen und Englischen angegeben. Das Thema genderinklusive

5 Diese naheliegende Konsequenz ergibt sich aus der Forderung, gesellschaftliche Wirklichkeit in ihrer ganzen Vielfalt angemessen abzubilden.

Abbildung 2: „Das ist dein Zimmer." Bildausschnitt aus Modul 4.1 *Robin sucht ein Zimmer* (erstellt von Claudia Groß für die RUB mit Hilfe der Software Vyond)

Sprache wird an anderer Stelle auf einer Metaebene behandelt; eine produktive Aneignung dieser sprachlichen Formen ist nicht vorgesehen.

Im Modul wird die Einstiegsseite später wieder aufgegriffen, indem verschiedene Übungen zum Leseverstehen angeboten werden und die anschließende Grammatikeinheit hieran thematisch anknüpft. Auch in diesem Beispiel dient die didaktische Umsetzung vor allem der Sichtbarmachung und Normalisierung von Superdiversität, während die Thematisierung nur eine nachgeordnete Rolle spielt. Diversitätsaspekte werden ganz bewusst beiläufig, ohne viel Aufhebens, eingesetzt, um sie als „normale" Elemente der gesellschaftlichen Wirklichkeit systematisch sichtbar werden zu lassen. Eine „Exotisierung" von Diversität würde dem zuwiderlaufen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Abschließend werden zum einen die Möglichkeiten und Grenzen der DaF-Selbstlernmodule in Bezug auf die didaktische Umsetzung von Diversität reflektiert und zum anderen die enge Verzahnung zwischen Forschung und Praxis in verschiedener Weise herausgearbeitet.

Die Beispiele zeigen, wie eine Didaktik der Diversität konkret aussehen kann. Die didaktische Umsetzung von Superdiversität erfolgt in den DaF-Selbstlernmodulen weit systematischer als in DaF-Lehrwerken. Dies könnte daran liegen, dass die Module im Vergleich zu Lehrwerken freier konzipiert werden können. Dies betrifft die curricularen Vorgaben und die Progression, die flexiblen Anpassungsmöglichkeiten der Inhalte und die Nutzung von Englisch als Metasprache für Erläuterungen über das sprachliche Niveau hinaus.

Die DaF-Selbstlernmodule stoßen jedoch auch an didaktische Grenzen. Beim Selbstlernen besteht keine Möglichkeit zum Austausch oder zur kritischen Reflexion, so dass (gerade kulturell sensible) Inhalte missverstanden werden könnten. Das sprachliche Niveau A0/A1 schränkt die didaktischen Möglichkeiten des Storytellings notwendigerweise ein. Superdiverse Persönlichkeiten können somit nur angedeutet werden und bleiben hinter der realen gesellschaftlichen Komplexität zurück.

Eine wichtige Anschlussperspektive ist der Bezug zum DaF-Studium. Angehende Lehrkräfte sollten sich im Rahmen von Lehrmaterialanalyse und -erstellung u. a. anhand der Module damit auseinandersetzen, wie Diversität konkret umgesetzt werden kann. Das gilt ebenso für Fort- und Weiterbildung. Auch auf den Schulkontext lassen sich die Module (bei entsprechender thematischer Adaption) beziehen.[6] So könnten die Module Aufenthalte im Zielland (z. B. im Rahmen von Schulaustauschen) sprachlich vorentlasten. Auch ließen sie sich durch tutorielle Begleitung ausbauen, indem z. B. Studierende zur Unterstützung von DaF-Lernenden didaktisch geschult werden. Im Rahmen des Berufsfeldpraktikums könnten sie z. B. auf ihre Aufgabe als Tutor*innen gezielt vorbereitet werden und neben der Hospitation in DaF-Kursen am Sprachenzentrum auch zentrale Studieninhalte auf diesen Lernkontext anwenden (u. a. Materialanalyse, Kulturdidaktik, sprachliche Fertigkeiten und Lernbereiche sowie Testen und Prüfen). Der vorliegende Beitrag möchte für die Entwicklung solcher kooperativen Strukturen zwischen den DaF-Bereichen der Universitäten in der Metropolregion Ruhr explizit einen Anstoß geben.

6 Auch im Fall von DaZ-Lernenden, die diesem Material aus ideologischen oder religiösen Gründen eher kritisch gegenüberstehen, besteht die Chance und vor allem die Pflicht im Unterricht darin, bei diesen Lernenden eine diversitätssensible Haltung zu erzeugen.

Literatur und Internetquellen

Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05546-0

Demmig, S. (2015). Das DACHL-Prinzip in der Landeskundedidaktik. In H. Drumbl & A. Hornung (Hrsg.), *IDT 2013: Konferenzbeiträge, Bd. 1: Hauptvorträge* (S. 219–228). Bozen University Press.

Elsen, H. (2018). Gender in Lehrwerken. *Feministische Studien, 18*(1), 178–187. https://doi.org/10.1515/fs-2018-0014

Freese, A., & Völkel, O.N. (2022). *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Iudicium.

Freudenberg-Findeisen, R. (2004). Frauen- und Männerbilder. Beobachtungen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In K. Eichhoff-Cyrus (Hrsg.), *Adam, Eva und die Sprache* (S. 248–264). Duden.

Funk, H. (1995). Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 105–108). Langenscheidt.

Gogolin, I., & Krüger-Potratz, M. (2010). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (2., durchges. Aufl.). Barbara Budrich.

Krumm, H.-J. (1995). Stockholmer Kriterienkatalog. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht* (S. 100–105). Langenscheidt.

Maijala, M. (2009). Typisch Frau … Typisch Mann … Zur Gender-Problematik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch, 36*(1), 33–60.

Mazziotta, A., Piper, V., & Rohmann, A. (2016). *Interkulturelle Trainings. Ein wissenschaftlich fundierter und praxisrelevanter Überblick*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12873-9

Peuschel, K. (2018). Aspekte von Gender in der Sprach(aus)bildung Deutsch (als zweite, dritte und Folgesprache). In İ. Dirim & A. Wegner (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF_DaZ** (S. 344–362). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvmd848z.19

Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05863-8

Vertovec, S. (2007). Super-Diversity and Its Implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024–1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

Potenziale und mögliche Herausforderungen im Kontext der diagnosegestützten Sprachförderung mittels C-Test

Das Beispiel der „Lernstatt“ am Berufskolleg Rheydt-Mülfort für Wirtschaft und Verwaltung

Laura Beckmann, Sonja Grieger, Sarah Greimers, Maike Rustige & Dirk Scholten-Akoun

1. Einleitung

In Nordrhein-Westfalen (NRW) wiesen insgesamt 40 Prozent der Schüler*innen im Schuljahr 2021/22 eine Zuwanderungsgeschichte auf, wobei Städte des Ruhrgebiets, allen voran Gelsenkirchen und Duisburg, besonders hohe Anteile dokumentieren (vgl. IT.NRW, 2022). Nach wie vor ist die lebensweltliche Mehrsprachigkeit (Gogolin, 2008) von Kindern und Jugendlichen mit geringeren Chancen für schulischen Erfolg und gesellschaftlicher Teilhabe verbunden. So dokumentieren die im Dezember 2023 veröffentlichten Ergebnisse der jüngsten PISA-Erhebungen von 2022 für die Lesekompetenz 15-jähriger Schüler*innen erneut einen in Deutschland stärker als im OECD-Durchschnitt ausgeprägten Zusammenhang zwischen der sozialen und kulturellen Herkunft der Kinder und Jugendlichen und den Schulleistungen. Schüler*innen ohne Zuwanderungsgeschichte zeigen einen Vorsprung von 67 Punkten gegenüber Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte, der nach Berücksichtigung des sozioökonomischen Hintergrunds immer noch 40 Punkte beträgt (OECD, 2023).

In einem Prozess der Schulentwicklung, der darauf abzielt, die bildungssprachlichen Fertigkeiten aller Kinder und Jugendlichen effektiv zu fördern, ist die zielgerichtete Erhebung und Nutzung von Daten – auch als Merkmal erfolgreicher Schulen in herausfordernden Lagen – von zentraler Bedeutung (Muijs et al., 2004). Zur Verbesserung der Unterrichtsqualität können beispielsweise fortlaufend Daten über den Lernfortschritt der Schüler*innen bezüglich festgelegter Lernziele im Sinne formativer Assessments erhoben werden, die Lehrkräften als Grundlage für Unterrichtsanpassungen und Rückmeldungen an die Schüler*innen dienen können (Schildkamp et al., 2020). Verschiedene Studien verweisen darauf, dass eine solche Nutzung von vorliegenden Informationen signifikante Verbesserungen in den Lernergebnissen der Schüler*innen erzielen kann (Schildkamp et al., 2020; van der Kleij et al., 2015).

Trotz der Forderung, dass sprachliche Bildung diagnosebasiert stattfinden soll, fehlt es derzeit für den deutschsprachigen Kontext und hier insbesondere für sozialräumlich benachteiligte Regionen, wie sie z. B. in der Metropole Ruhr

vorzufinden sind, an Erkenntnissen und Praxiserfahrung darüber, wie und unter welchen Voraussetzungen sprachdiagnostische Daten zur individuellen Förderung sowie zur allgemeinen Qualitätsentwicklung von Schulen eingesetzt werden können (Döll, 2023). Im Folgenden werden zentrale Erkenntnisse aus der systematischen Evaluation der sprachlichen Kompetenzentwicklung mittels C-Test in zwei Anwendungskontexten vorgestellt: erstens im Schulversuch „Talentschulen" (vgl. MSB NRW, o.J.), im Rahmen dessen wiederholte Sprachstandstests in ausgewählten Klassen und Bildungsgängen durchgeführt wurden, und zweitens im Ansatz der „Lernstatt", einem Praxisbeispiel für diagnosegestützte Sprachförderung an einem Berufskolleg außerhalb der Metropolregion Ruhr.

2. Sprachbildung und sprachliche Diagnostik im Schulversuch Talentschulen

2.1 Zielstellung und Anlage des Schulversuchs

Der auf sechs Jahre angelegte Schulversuch des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW startete im Jahr 2019 mit dem Ziel, modellhaft Wege für mehr Bildungsgerechtigkeit zu erproben (vgl. MSB NRW, o.J.). Insgesamt wurden 60 Schulen in herausfordernden Lagen in das Programm aufgenommen, darunter 15 Berufskollegs[1]. Die Schulen sind u.a. aufgefordert, Sprachförderkonzepte zu entwickeln und das fachliche und sprachliche Lernen durchgehend zu integrieren. Die Entwicklung der Sprachkompetenzen der Schüler*innen wird sowohl auf individueller Ebene als auch auf Ebene der Lerngruppen und der Schule als Gesamtsystem in den 6. Klassen und in den Berufskollegs zu Beginn und am Ende eines Schuljahrs unter Einsatz der an der Universität Duisburg-Essen (UDE, Zentrum für Lehrkräftebildung) entwickelten C-Tests (SkaLa®-C-Testsystem, online)[2] gescreent.

2.2 Konzeption der eingesetzten C-Tests

C-Tests folgen einem sprach- und kontextunspezifischen allgemeinen Testprinzip (Grotjahn, 2019, S. 587) und werden zur schnellen Erfassung (*Screening*) von allgemeinen Sprachkompetenzen eingesetzt (vgl. Dürrstein, 2013). Ihnen werden in der Regel eine außergewöhnliche teststatistische Güte (d.h. eine hohe Validität und Reliabilität) sowie eine hohe Durchführungs- und Auswer-

1 Anders als die ins Programm aufgenommenen allgemeinbildenden Schulen sind die Berufskollegs nicht in den 2021 erarbeiteten Sozialindex für Schulen aufgenommen (vgl. Schräpler und Jeworutzki, 2021).

2 Der folgende Link führt zur aktuellen Befragungsplattform für die Berufskollegs: https://skala.uni-due.de/talent-bk/index.xhtml

tungsobjektivität attestiert.[3] Der Einsatz von C-Test-Instrumenten benötigt zudem in der Regel nur geringe Ressourcen zur Realisierung (gute Testökonomie). Die im Schulversuch „Talentschulen" durchgeführten C-Tests erfordern eine Unterrichtsstunde pro Lerngruppe und in dieser Zeit den individuellen Zugang der Schüler*innen zum Internet (entweder in einem Computerraum der Schule oder mittels Tablets im Klassenraum).

Die Sprachkompetenzmonitorings mittels C-Tests unterstützen die Schulen erstens bei der Entscheidung, welche Lernenden in eine Sprachfördergruppe (falls institutionalisiert) aufgenommen werden sollten.[4] Zweitens gestattet eine Testung jeweils zu Beginn und am Ende eines Schuljahres, den individuellen sprachlichen Fortschritt und damit eingeschränkt auch den Erfolg der umgesetzten Sprachförderkonzepte grob abzuschätzen. Eingesetzt wurden in den Tests an den Berufskollegs eine Mischung aus rechts- (zwei Items) und linksseitig (drei Items) getilgten C-Tests mit jeweils 25 (vier Items) oder 20 (ein Item) Lücken. Rechtsseitig getilgte C-Tests erfassen tendenziell eher die morphologisch-grammatischen, linksseitig getilgte die semantisch-lexikalischen Kompetenzen (Scholten-Akoun & Baur, 2012; Scholten-Akoun et al., 2014; vgl. zu den Konstruktionsprinzipien Grotjahn, 1995). Das C-Test-Screening stand den Schüler*innen aller am Schulversuch teilnehmenden Bildungsgänge an den Berufskollegs offen.[5]

Die Rückmeldung der Ergebnisse erfolgte pseudonymisiert und – nach Berechnung des Referenznormwerts (= $\bar{x}$ der monolingual deutschsprachigen Schüler*innen) – zugeordnet zu insgesamt fünf Leistungsbereichen (vgl. zur theoretischen Grundlegung des Verfahrens Scholten-Akoun & Baur, 2012, S. 322). Tabelle 1 (s. u., Abschnitt 4) zeigt eine beispielhafte Rückmeldung der Testergebnisse für das Berufskolleg Rheydt-Mülfort, in der die Prä- und Post-Messwerte für jede getestete Person dargestellt sind.[6]

---

3 Einen Überblick über die aktuelle Studienlage zum C-Test bieten Grotjahn und Drackert (2020). Auf die von Mainzer-Murrenhoff und Drackert (2022) diskutierten Probleme der Validierung der eingesetzten C-Tests für das hier adressierte Feld der Sprachbildung für heterogene Schüler*innengruppen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden und ist einer nachfolgenden Publikation vorbehalten.

4 In der aktuell (2024) zur Verfügung stehenden Online-Version der C-Tests werden sowohl ein Worterkennungswert (WE-Wert) als auch ein Richtig-Falsch-Wert (RF) ermittelt. Über die Interpretation der Differenz zwischen beiden Werten können Zielsetzungen für die Sprachförderung formuliert werden (vgl. zur theoretischen Grundlegung Baur und Spettmann, 2009; Baur et al., 2010).

5 Um die sehr breite Heterogenität der Lerngruppen an den Berufskollegs einzuschränken, waren die Internationalen Förderklassen davon ausgeschlossen.

6 Es können maximal 120 Punkte erreicht werden. Die fünf Leistungsgruppen werden durch die Standardabweichung definiert (Leistungsgruppe I: mehr als zwei Standardabweichungen über dem Referenznormwert = kein Förderbedarf bis Leistungsgruppe V: mehr als zwei Standardabweichungen unter dem Referenznormwert = hoher Förderbedarf). Der WE-Wert gibt an, wie viele Lücken über den R/F-Wert hinaus semantisch korrekt ausgefüllt wurden. Hier

2.3 Vergleich der C-Test-Ergebnisse zwischen den am Schulversuch teilnehmenden Berufskollegs und dem Berufskolleg Rheydt-Mülfort

Insgesamt nahmen im Rahmen des Schulversuchs zwischen 2019 und 2023 knapp 4.000 Schüler*innen der Berufskollegs am C-Test teil (58 % männlich, 40 % weiblich, 2 % divers). Etwa 64 Prozent der Teilnehmenden weisen eine Zuwanderungsgeschichte auf (ermittelt über die Angabe des Geburtsortes bzw. des Geburtsortes der Eltern *und* den Sprachgebrauch). Damit liegt die Zusammensetzung der Schüler*innenschaft an den Berufskollegs in dieser Hinsicht mehr als 30 Prozentpunkte über dem im Mittel aus NRW berichteten durchschnittlichen Anteil von 30,4 Prozent (IT.NRW, 2021).[7]

In dieser Hinsicht vergleichbar ist auch das Berufskolleg Rheydt-Mülfort. Zwischen 2018 und 2023 wurden ca. 650 Schüler*innen der einjährigen Berufsfachschule 1 und 2 getestet. Diese haben das Ziel, den Erweiterten Ersten Schulabschluss (10A) bzw. den Mittleren Schulabschluss (10B/FOR) zu erwerben. Hinsichtlich zentraler Schüler*innenmerkmale ist das Berufskolleg Rheydt-Mülfort vergleichbar mit den am Schulversuch teilnehmenden Berufskollegs: Etwa 51 Prozent dieser Schüler*innen erreichen im Durchschnitt am Ende ihrer Schullaufbahn keinen Schulabschluss, und rund 60 Prozent dieser haben in den ersten Testdurchläufen angegeben, dass sie mit mindestens einem Elternteil eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Insgesamt wurden etwa 30 weitere Sprachen neben Deutsch genannt.

Differenziert man die teilnehmenden Berufskollegs nach regionalen Kriterien und vergleicht die Gesamtgruppe der Berufskollegs mit jenen aus der Region des Ruhrgebiets und beides im Anschluss mit den C-Test-Leistungen des Berufskollegs Rheydt-Mülfort für Wirtschaft und Verwaltung (kein Berufskolleg aus dem Kreis der Talentschulen), ergibt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 1):

Während sich die Leistungen der Schüler*innen der Berufskollegs aus dem Ruhrgebiet (Mittelwert der C-Testleistung: 46,2 Punkte) und die der Gesamtgruppe der Berufskolleg-Talentschulen (Mittelwert: 45,2 Punkte) nicht wesentlich voneinander unterscheiden, hebt sich das Berufskolleg Rheydt-Mülfort deutlich ab (Mittelwert 67,0 Punkte).[8] Trotz der besseren Ergebnisse im Vergleich zu den Berufskollegs des Schulversuchs haben ausweislich der C-Testergebnisse 17 Prozent der Schüler*innen einen sprachlichen Förderbedarf oder sogar einen hohen sprachlichen Förderbedarf (Leistungsgruppen IV bzw. V). Die Durchschnittspunktzahl der Teilnehmenden mit (*MIG*) und ohne (*DE*) Zu-

---

wird derzeit nur dichotom zurückgemeldet (hohe Abweichungen = mehr als 20 %) werden als auffällig (hellbraun) markiert.

7 Einschränkend anzumerken ist, dass die Zuweisung eines Zuwanderungshintergrunds hier ausschließlich über den Geburtsort definiert ist.

8 Der höhere Mittelwert verweist auf die unterschiedliche Zusammensetzung der getesteten Kohorten. Während am BK Rheydt-Mülfort ausschließlich Schüler*innen der Berufsfachschule 1 und 2 getestet wurden, sind die an den BKs des Talentschulversuchs getesteten Bildungsgänge unklar.

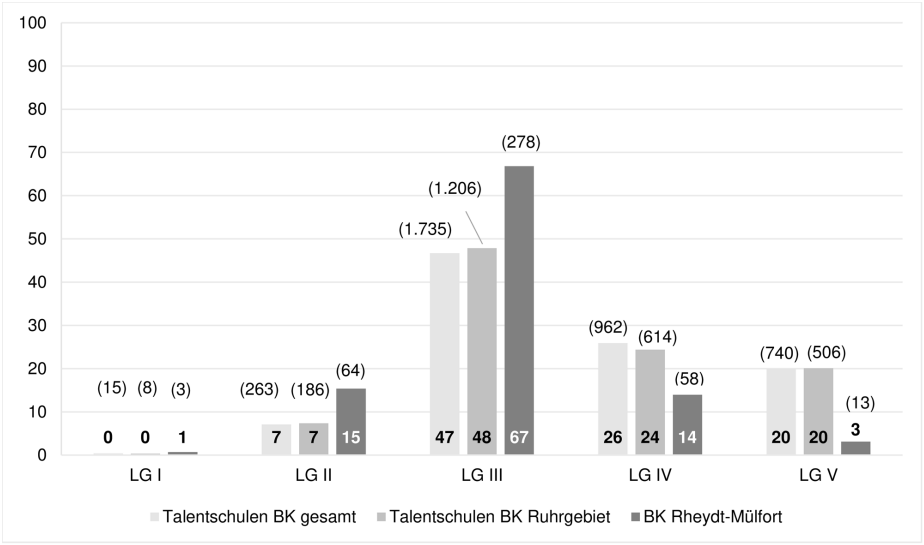


Abbildung 1: Verteilung der Schüler*innen auf die Leistungsgruppen (LG I bis LG V) nach Region; Angaben in Prozent (%); Anzahl Testteilnehmende in Klammern (eigene Darstellung)

wanderungsgeschichte weicht in den zwei Vergleichsgruppen jeweils stark voneinander ab (BK-Gesamt: $\bar{x}_{MIG} = 36{,}6$; $\bar{x}_{DE} = 57{,}9$; BK-Ruhrgebiet: $\bar{x}_{MIG} = 36{,}4$; $\bar{x}_{DE} = 57{,}9$, jeweils $p < 0{,}001$). Dieser Unterschied erweist sich als praktisch hoch bedeutsam (korrigiertes Cohens $d = 0{,}83$). Zusätzliche regressionsanalytische Auswertungen zeigen, dass mit dem Vorliegen einer Zuwanderungsgeschichte die durchschnittlich erzielte Punktzahl signifikant sinkt ($\beta_{BK\text{-}Gesamt}$: -0,369, $p < 0{,}001$; $\beta_{BK\text{-}Ruhr}$: 0,354, $p < 0{,}001$). Der Zuwanderungshintergrund der Schüler*innen erklärt über beide Gruppen hinweg etwa 15 Prozent der Varianz der C-Testergebnisse.

3. Sprachförderung in der „Lernstatt“ am Berufskolleg Mönchengladbach Rheydt-Mülfort für Wirtschaft und Verwaltung

3.1 Einsatz des C-Tests als Ansatz in der Schul- und Unterrichtsentwicklung

Eine hohe Quote an Schulabgänger*innen ohne Abschluss, Schulabsentismus und Anzeichen von Überforderung der Schüler*innen stellen große Herausforderungen im System Schule dar. Diese führten zu intensiven Diskussionen innerhalb des Lehrkräftekollegiums über notwendige Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Beobachtungen wie Defizite in der Lesekompetenz und Fachsprache der Lernenden sowie Diskrepanzen zwischen schriftlichen

und mündlichen Leistungen deuten darauf hin, dass unzureichende Sprachkompetenzen eine zentrale Ursache sein könnten.

Der Einsatz des C-Tests wurde beschlossen, um ein vertieftes Verständnis über die Zusammensetzung der Lerngruppen und individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen herzustellen. Die daraus gewonnenen Daten sollten dabei helfen, individuelle Fördermaßnahmen zu entwerfen. Seit 2018 ist der C-Test Teil des beschlossenen Sprachförderkonzepts. Voraussetzung für das Funktionieren des Vorhabens als Entwicklungsprozess ist der professionelle Umgang der Lehrkräfte mit den Testergebnissen, da die Interpretation der Ergebnisse kein selbstverständlicher Bestandteil ihrer beruflichen Qualifikation ist.

Die „Lernstatt" als Kern des Sprachförderkonzepts bietet eine zusätzliche freiwillige Sprachförderung für Schüler*innen. Hier wird Lernenden mit geringer sprachlicher Kompetenz Unterstützung angeboten, um Überforderung oder Rückfall im Unterricht zu verhindern. Zusätzlich wird den Teilnehmenden der „Lernstatt" durch den C-Test ihr sprachlicher Fortschritt regelmäßig motivatorisch zurückgespiegelt.

3.2 Die Testergebnisse als formales Assessment und Evaluation von Sprachförderung

Zu Beginn des Schuljahres wird der C-Test unter den von der UDE vorgegebenen Bedingungen digital durchgeführt. Da er primär die globale Sprachkompetenz erfasst, werden die Testergebnisse vornehmlich dazu genutzt, um die Lernenden in Leistungsgruppen einzuteilen. Zudem dienen die Ergebnisse als Basis für die Gestaltung individueller Lernwege.

Zusätzlich findet eine weitere Testung am Ende des Schuljahres statt. So stellen die Ergebnisse nicht nur ein schulinternes Evaluationsinstrument für die entwickelten Sprachfördermaßnahmen dar, wie z. B. die Wirkung der „Lernstatt", sondern zeigen auch die individuelle Lernentwicklung der Schüler*innen.

Nach der Auswertung der Testergebnisse erfolgt im „Lernstatt"-Team eine erste Sichtung und Einordnung. Die Listen potenzieller „Lernstatt"-Kandidat*innen, inklusive erster Hinweise zur sprachlichen Förderung, werden an die Klassenlehrkräfte übermittelt. Diese können dort eigene Einschätzungen der sprachlichen Leistungsfähigkeit der Lernenden der Leistungsgruppe IV/V präzisieren. Auf dieser Basis werden alle Schüler*innen aus der Gruppe vom „Lernstatt"-Team beraten. Die Lernenden entscheiden danach, ob sie an dem wöchentlichen Angebot einer zusätzlichen 90-minütigen Sprachförderung teilnehmen. Der C-Test bietet hierbei einen gemeinsamen Bezugspunkt für kollegialen Austausch, da die Beratungsgespräche gemeinsam vorbereitet und Lehrkräfte für die sprachsensible Unterrichtsgestaltung sensibilisiert werden.

Im Folgenden wird die Umsetzung der individuellen Förderung in der „Lernstatt" genauer beschrieben.

3.3 Umsetzung der individuellen Förderung

In der Überzeugung, dass Schüler*innen motivierter sind, wenn sie ihren Lernweg aktiv mitgestalten können, bietet die „Lernstatt" Raum für individuelle Lerngestaltung. Diese reicht von der Bearbeitung analoger oder digitaler Aufgaben bis hin zum spielerischen Lernen in Gruppen. Abhängig vom Umfang des Lernmaterials und dem individuellen Lerntempo der Schüler*innen kann dieser Prozess innerhalb einer Lerneinheit mehrfach wiederholt werden (vgl. Abb. 2).

Durch die Arbeit mit den Lernenden werden die Testergebnisse nachvollziehbar und eine gezielte Bearbeitung der Stärken und Schwächen möglich. Dies geschieht durch die Erstellung eines auf die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten abgestimmten Lernangebots. Deshalb ist das Material in fünf Niveaustufen (Orientierung an den Kompetenzen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) eingeteilt. Damit die Lernenden keine Vermeidungsstrategien bei bestimmten Kompetenzen entwickeln, sorgen die Lehrkräfte durch Beratung für eine ausgewogene Bearbeitung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche.

Im Folgenden wird ein beispielhafter Lernprozess skizziert: Lernende mit einem Testergebnis im einstelligen Bereich arbeiten in der Regel zunächst auf der Niveaustufe Kreis (A1), z. B. Defizite in der Laut-Buchstaben-Zuordnung (Kompetenzbereich Schreiben), während sie ihre Stärken im Sprechen bereits mit Material auf dem Niveau Dreieck (A2/B1) weiter ausbauen können. So können sie ressourcenorientiert lernen. Sie wählen den Kompetenzbereich, die Niveaustufe wird von den Lehrkräften festgelegt. Testergebnis, Bearbeitungszeit sowie die Arbeitsergebnisse sind Ansatzpunkte für die Bestimmung der Niveaustufe. Während Schüler*innen mit einem Testergebnis kurz vor der nächsten Leistungsstufe eher herausgefordert werden, werden jene mit einem niedrigen Wert intensiver unterstützt. Erweist sich die Niveaustufe als zu leicht, wird die nächste Stufe angeboten. Jeder Wechsel wird durch eine Lehrkraft begleitet, sodass keine Überforderung entsteht.

Für diese Art der Begleitung bedarf es einer hohen Professionalisierung von Lehrkräften, da sowohl diagnostische Kompetenz vorhanden sein muss als auch ein breites Wissen im Bereich Sprachbildung. Da das gesamte Material der „Lernstatt" Teil des Projekts ist, kommt noch ein hohes Interesse an der Entwicklung von Material und von Lernsettings hinzu. Im derzeitigen Entwicklungsstatus wird bereits die Digitalisierung in den Blick genommen. Ein begleitender digitaler Kurs ist im Aufbau und macht weitere Expertise notwendig. Ohne Teamarbeit und Austausch ist die „Lernstatt" nicht zu organisieren, sodass Teamarbeit hier ebenso geübt wie professionalisiert wird – auch in der Zusammenarbeit mit der UDE, die in den Entwicklungsphasen stets die theoretische Fundierung beiträgt und durch ihre Expertise die Ideen absichert und begleitet.

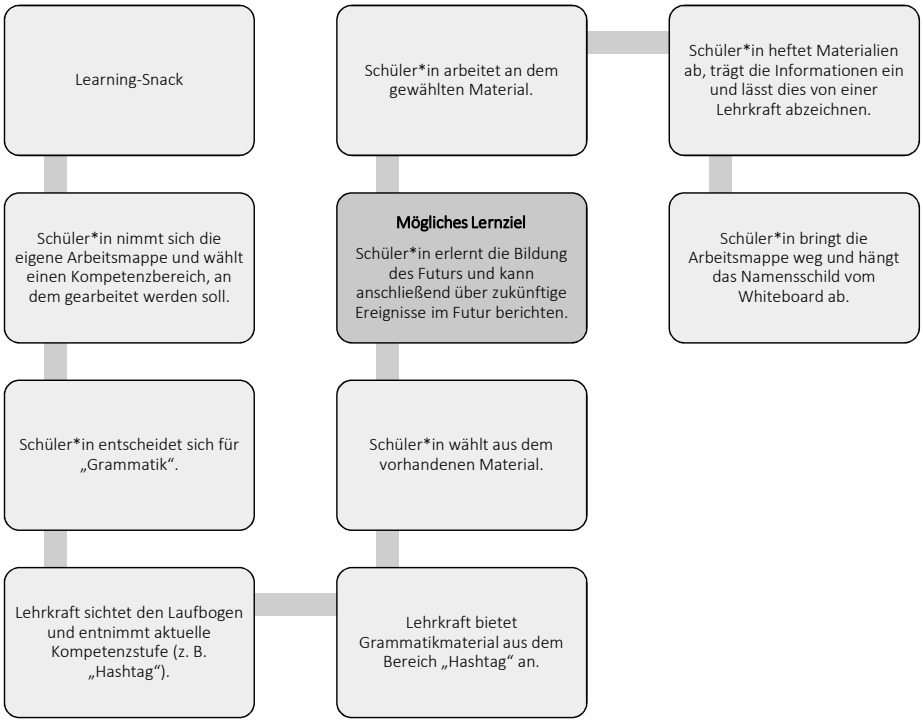


Abbildung 2: Exemplarischer Lernweg (eigene Darstellung)

4. Effekte der Sprachförderung

Das Lernziel der „Lernstatt“ besteht stets darin, die Sprachkompetenz der Schüler*innen zu verbessern, was sich sowohl in der Bewältigung höherer Niveaustufen und in positivem Feedback von Fachlehrkräften als auch in der Steigerung des Testwerts als quantitative Orientierung im Post-Test zeigt. Langfristig soll auch ein Richtwert ermittelt werden, wie viel Fortschritt in einem Schuljahr realistisch erreicht werden kann.

Um die Ergebnisse aus der zweiten Testung so einzusetzen, dass Erkenntnisse im Hinblick auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung entstehen, ist wissenschaftliche Expertise notwendig. Erfreulich ist, dass die ersten Ergebnisse ein positives Bild zeichnen und damit die bisherigen Maßnahmen als einen möglichen Weg für eine erfolgreiche Sprachförderung aufzeigen. Für eine detailliertere Beschreibung dieser Annahme werden Entwicklungen von ausgewählten Schüler*innen skizziert und einer Kontrollgruppe gegenübergestellt. Um die Darstellung zu vereinfachen und Datenschutzbestimmungen einzuhalten, verwenden wir hier die Pseudonyme S01 bis S08 (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Individuelle Ergebnisrückmeldung zum C-Test nach Leistungsgruppen für ausgewählte Schüler*innen des Berufskollegs Rheydt-Mülfort (eigene Darstellung)

Schüler*innen-Pseudonym	RF (t_1)	RF (t_2)	RF (t_3)	RF (t_4)	WE (t_4)
S01	–	**39 LG IV	52 LG III	–	–
S02	–	42 LG III	67 LG III	69 LG III	76
S03	–	37 LG IV	63 LG III	–	–
S04	–	41 LG IV	48 LG IV	–	–
S05	–	64 LG III	85 LG II	–	–
S06K	–	32 LG IV	33 LG IV	–	–
S07K	–	57 LG III	59 LG III	–	–
S08K	–	68 LG III	70 LG III	–	–

Anmerkungen: RF = Richtig-Falsch-Wert; WE = Worterkennungswert; LG = Leistungsgruppe; (-) = kein Wert vorhanden; K = Kontrollgruppe; die Farben kennzeichnen die verschiedenen Leistungsgruppen.

Für die DaZ-Schüler*innen S01 und S02 ist bei der Betrachtung über mindestens zwei Messzeitpunkte ein klarer Positivtrend in der Entwicklung der Sprachkompetenzen beobachtbar, den wir als Indiz für die Wirksamkeit des in der „Lernstatt" verfolgten Sprachförderkonzepts betrachten.

Vor Aufnahme ins Berufskolleg besuchte S01 eine Regelklasse an einer anderen Schule und begann vor drei Jahren mit dem Erwerb der deutschen Sprache. Der erste C-Test-Wert lag bei 39 Punkten (Leistungsgruppe IV). S01 fiel im ersten Halbjahr durch häufige Fehlzeiten und Unterrichtsstörungen im Regelunterricht auf; die Halbjahresleistungen waren in vielen Fächern nicht ausreichend. Als Folge dessen wurden auf mehreren Ebenen (auch in der „Lernstatt") die Beratungen intensiviert. Zum Ende des Schuljahres erreichte S01 das B1-Zertifikat und den mittleren Schulabschluss mit Qualifikation – ein Ergebnis, das sich auch in der erreichten Testleistung im C-Test widerspiegelte (52 Punkte, Leistungsgruppe III).

Unter den Schüler*innen ohne IFK-Hintergrund, die in den C-Tests auffielen und in der „Lernstatt" begleitet wurden, steigerte sich S03 von 37 auf 63 Punkte. In der „Lernstatt" bevorzugte S03 Gespräche mit den Lehrkräften über Alltägliches und gesellschaftliche Fragen. Im Kompetenzbereich Schreiben arbeitete S03 zunächst weniger gerne. Durch das Setzen individueller Ziele im Bereich Sprechen und das Arbeiten in einer niedrigen Niveaustufe im Bereich Schreiben machte S03 dann aber bemerkenswerte sprachliche Lernfortschritte und erreichte den mittleren Schulabschluss.

S04 verbesserte sich von 41 auf 48 Punkte (Leistungsgruppe IV), trotz in der Grundschule diagnostizierter beträchtlicher Lernschwierigkeiten, was als Beleg für die Wirksamkeit der Sprachförderung interpretiert werden kann.

S05 startete mit 64 Punkten (Leistungsgruppe III) und erreichte durch gezielte Förderung in der „Lernstatt" 85 Punkte, was den Aufstieg in eine höhere Leistungsgruppe bedeutet. S05 empfand die eigenen Sprachkompetenzen

zu Beginn als defizitär und nutzte die „Lernstatt“, um Kompetenzen in der Verwendung von Fachsprache aufzubauen. Dies verweist auf den Nutzen der Sprachförderung auch für Schüler*innen aus mittleren Leistungsniveaus, woraus sich in unserem Team Überlegungen zur Erweiterung des Angebots der „Lernstatt“ ergeben haben.

Um den Einfluss der Sprachförderung auf die Leistungssteigerung von S01 bis S05 durch die Unterstützung der „Lernstatt“ zu bewerten, ist eine Betrachtung der Kontrollgruppe aufschlussreich. Diese besteht aus Schüler*innen, die trotz einer Förderempfehlung für die „Lernstatt“ durch das Lehrkräftekollegium (basierend auf einem C-Test, der auch möglichen Förderbedarf in Leistungsgruppe III andeutete) oder aufgrund ihrer Zuordnung zu den Leistungsgruppen IV und V eine Beratung zur „Lernstatt“ erhielten, sich jedoch gegen die Teilnahme entschieden. So startete S06K zu t_2 mit 32 Punkten und erreichte zu t_3 33 Punkte. S07K verbesserte sich von 57 Punkten (t_1) auf 59 Punkte (t_2), S08K von 68 auf 70 Punkte. Die hier exemplarisch vorgestellte Kontrollgruppe zeigt über neun Monate hinweg nur einen sehr geringen Kompetenzzuwachs, was auch die Rolle motivationaler Faktoren für den Lernerfolg in den Blick rückt.

Die Ergebnisse weisen überwiegend auf eine positive Entwicklung hin, wobei ein Anstieg von 10 bis 16 Punkten innerhalb von neun Monaten als eine Art Richtwert für die erwartete Sprachentwicklung der Schüler*innen innerhalb eines Schuljahres gelten kann. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass gezielte individuelle Unterstützung und Förderung die sprachlichen Fähigkeiten deutlich steigern können, sofern seitens der Schule passende Angebote bereitgestellt werden und die Schüler*innen sich kontinuierlich und aktiv daran beteiligen.

5. Fazit

Auf Basis der vorgestellten Befunde zeichnen sich erste Hinweise auf die Potenziale und möglichen Herausforderungen der diagnosegestützten Sprachförderung mittels C-Test ab. Das an der Fallschule vorgestellte Konzept der „Lernstatt“ hat sich – gemessen an den erzielten Fortschritten der Lernenden – als tragfähiges Element der individuellen Förderung erwiesen. Die nachgezeichneten positiven Entwicklungen der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen deuten darauf hin, dass diese Fortschritte eng mit den Fördermaßnahmen der „Lernstatt“ verbunden sind.

Zu beachten ist, dass neben den Fördermaßnahmen selbst das anfängliche Beratungsgespräch sowie die Einbindung in die „Lernstatt“ die Motivation und das Engagement der Schüler*innen steigern könnten, was wiederum zu einer Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen beitragen könnte. Darüber hinaus könnte die freiwillige Teilnahme an der „Lernstatt“ eine selektive Zusammensetzung der Schüler*innengruppe begünstigen, indem sich vor allem jene mit hoher Motivation oder ausgeprägter Leistungsorientierung dafür ent-

scheiden. Denkbar ist, dass diese Gruppe auch ohne spezifische Fördermaßnahmen rasche Fortschritte in ihrer sprachlichen Entwicklung zeigen würde. Um die Wirksamkeit der Fördermaßnahmen in der „Lernstatt" umfassend zu evaluieren, ist der Einsatz einer Kontrollgruppe essenziell. Einschränkend ist anzumerken, dass sich die Kontroll- und Interventionsgruppen in der „Lernstatt" aus der Wahlentscheidung der Schüler*innen ergeben, was nicht den versuchsmethodisch wünschenswerten Kriterien entspricht.

Die Befunde verdeutlichen, dass der Einsatz der C-Tests nur bei gleichzeitiger diagnostischer Weiterarbeit zur Verbesserung der Sprachkompetenz der Schüler*innen gelingen kann. Die Befunde schließen damit an den aktuellen Forschungsstand an, der auf die Relevanz der sprachdiagnostischen Kompetenz der involvierten Lehrkräfte sowie der Kooperation innerhalb des Kollegiums verweist (Schildkamp et al., 2020). Zur Integration des sprachdiagnostischen Verfahrens in die Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie in damit verbundene Professionalisierungsprozesse der schulischen Akteur*innen bedarf es aus Sicht der Autor*innen u. a. einer engen Kooperation mit Expert*innen aus der Wissenschaft, um Diagnostik- und Fördermaßnahmen kontinuierlich zu evaluieren und anzupassen.

Vor diesem Hintergrund erscheinen Formate von Research-Practice-Partnerships bedeutsam, die sich durch eine längerfristige, vertrauensvolle und kokonstruktive Zusammenarbeit zwischen Handelnden universitärer Forschung und schulischer Praxis zur Bearbeitung konkreter Herausforderungen in der schulischen Praxis auszeichnen (vgl. Coburn et al., 2013).

Relevanz der Befunde für die Metropolregion Ruhr

Um die Schul- und Unterrichtsentwicklung mit derartigen *Bottom-up*-Projekten zu stärken und die Ergebnisse für weitere Schulen – insbesondere in der Metropolregion Ruhr – nutzbar zu machen, erscheint es hilfreich, im Sinne einer Verstetigung von Innovationsdynamiken Kooperationsnetzwerke mit anderen Schulstandorten innerhalb und außerhalb der Region unter Beteiligung wissenschaftlicher Akteur*innen zu bilden. Durch die Etablierung und Pflege von (über)regionalen (Schul-)Netzwerken, in denen z. B. Austausch, die Bündelung von Ressourcen und die Abstimmung über Förderstrategien stattfinden, können bestehende Ansätze gestärkt und erfolgreiche Konzepte an herausfordernden Schulstandorten der Metropole Ruhr übertragen werden. Diese Ansätze könnten in einem Diagnose- und Förderplan zusammengeführt werden, der speziell auf die Bedürfnisse der Schüler*innen in der Metropolregion Ruhr zugeschnitten ist. Darüber hinaus könnte die Einrichtung einer zentralen Datenbank, welche Leistungsdaten der Lernenden schulübergreifend erfasst, ermöglichen, den Erfolg verschiedener Förderkonzepte zu bewerten und zu vergleichen. Die Durchführung und anschließende Evaluation von Pilotprojekten wie der „Lernstatt" können auf diesem Weg dazu beitragen, effektive und angepasste Sprachfördermaßnahmen in der Metropolregion Ruhr zu entwickeln.

Die schrittweise Ausweitung der erprobten Methoden auf weitere Schulen innerhalb der Region könnte schließlich eine langfristige Implementierung und Nachhaltigkeit dieser Ansätze sicherstellen.

Literatur und Internetquellen

Baur, R.S., Mashkovskaya, A., & Spettmann, M. (2010). Der C-Test als Instrument zur Ermittlung allgemeinsprachlicher und fachsprachlicher Fähigkeiten im Berufskolleg. In A. Berndt (Hrsg.), *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn* (S. 23–38). Lang.

Baur, R.S., & Spettmann, M. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In D. Lengyel, H.H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (S. 115–127). Waxmann.

Coburn, C.E., Penuel, W.R., & Geil, K. (2013). *Research-Practice Partnerships. A Strategy for Leveraging Research for Educational Improvement in School Districts.* William T. Grant Foundation.

Döll, M. (2023). Von der sprachdiagnostischen Beobachtung zur Unterrichtsgestaltung – das sächsische Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung. In S. Reitbrecht, B. Sorger & H. Schweiger (Hrsg.), *IDT 2022: Mit.sprache.teil.haben* (S. 21–33). Erich Schmidt. https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21102-9.02

Dürrstein, B. (2013). Konzeption eines C-Tests als Screening. In S. Jeuk (Hrsg.), *Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I* (S. 53–71). Fillibach.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann. http://doi.org/10.31244/9783830970989

Grotjahn, R. (1995). Der C-Test. State of the Art. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 6*(2), 37–60.

Grotjahn, R. (2019). C-Tests. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 585–609). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110418712-024

Grotjahn, R., & Drackert, A. (2020). *The Electronic C-Test Bibliography, Version October 2020.* http://www.c-test.de

IT.NRW (Information und Technik Nordrhein-Westfalen). (2021). *Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen – öffentliche und private Schulen –. Gemeindeergebnisse.* IT.NRW. https://www.it.nrw/sites/default/files/itnrw_presse/317_21.pdf

IT.NRW (Information und Technik Nordrhein-Westfalen). (2022). *40,0 Prozent der Schülerinnen und Schüler in NRW hatten im Schuljahr 2021/22 eine Zuwanderungsgeschichte.* IT.NRW. https://www.it.nrw/400-prozent-der-schuelerinnen-und-schueler-nrw-hatten-im-schuljahr-202122-eine-18029

Mainzer-Murrenhoff, M., & Drackert, A. (2022). Erfassung von Sprachkompetenzen im Deutschen von Schülerinnen und Schülern mittels C-Tests im Arbeitsfeld Sprachbildung: Fragen der Validität revisited. *Informationen Deutsch als Fremdsprache, 49*(5), 470–492. https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0067

MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (o.J.). *Talentschulen.* Bildungsportal NRW. https://www.schulministerium.nrw/schule-bildung/bildungsthemen/talentschulen

Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas? A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(2), 149–175. https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.149.30433

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: Germany*. OECD. https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/germany-1a2cf137/

Schildkamp, K., van der Kleij, F.M., Heitink, M.C., Kippers, W.B., & Veldkamp, B.P. (2020). Formative Assessment: A Systematic Review of Critical Teacher Prerequisites for Classroom Practice. *International Journal of Educational Research, 103*, 101602. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602

Scholten-Akoun, D., & Baur, R S. (2012). Der C-Test als ein Instrument zur Messung der Schriftsprachkompetenzen von Lehramtsstudierenden (auch) mit Migrationshintergrund – eine Studie. Unter Mitarbeit von Anna Mashkovskaya. In B. Ahrenholz & W. Knapp (Hrsg.), *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund", 2010* (S. 307–330). Fillibach.

Scholten-Akoun, D., Mashkovskaya, A., & Tischmeyer, D. (2014). Language Competencies of Future Teachers – Design and Results of an Empirical Study. *Applied Linguistics Review, 5*(2), 401–423. https://doi.org/10.1515/applirev-2014-0018

Schräpler, J.P., & Jeworutzki, S. (2021). *Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen* (ZEFIR-Materialien, Bd. 14). Ruhr-Universität Bochum. https://doi.org/10.46586/rub.zefir.213.186

van der Kleij, F.M., Vermeulen, J.A., Schildkamp, K., & Eggen, T.J. (2015). Integrating Data-Based Decision Making, Assessment for Learning and Diagnostic Testing in Formative Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22*(3), 324–343. https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024

Non-formale Bildung und Empowerment gemeinsam denken

Der universitäre Förderunterricht für Schüler*innen mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen

Siham Lakehal & Gülşah Mavruk

1. Entwicklung des Förderunterrichts an der Universität Duisburg-Essen

Der Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen (UDE) wurde 1974 im Rahmen eines der ersten durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekte zum Bilinguismus griechischer, türkischer und jugoslawischer Schüler*innen eingerichtet (Meyer-Ingwersen et al., 1977). Im Dialog mit der schulischen Praxis fand der Gedanke der Notwendigkeit eines Förderprogramms zur Verbesserung der Bildungschancen von sog. „Gastarbeiterkindern" Eingang in den Forschungsprozess. Da sich auch die 20 beteiligten Proband*innen für die Fortsetzung des Projekts in Form einer kontinuierlichen außerschulischen Förderung einsetzten, bildeten sie die erste Gruppe des Förderunterrichts an der UDE (vgl. Lakehal & Mavruk, 2015).

Das Projekt reagierte in den 1970er-Jahren auf fehlende Bildungschancen der Kinder der ersten Generation der ins Ruhrgebiet zugewanderten Arbeitsmigrant*innen (Stölting, 1980). Bis heute sind Chancenungleichheiten und Diskriminierungspraktiken im Bildungssystem wirksam; daher versteht sich das Projekt als *Safer Space* für junge Menschen mit Migrationshintergrund, in dem kollektive und individuelle Gegenerfahrungen gemacht und Handlungsstrategien vermittelt werden können (vgl. Lakehal & Mavruk, 2015; Madubuko, 2022).

Der Essener Förderunterricht wird durch das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache verantwortet (Fakultät für Geisteswissenschaften). Durch die Implementierung in universitäre Praxisphasen ist der Förderunterricht seit 2014 fester Bestandteil der universitären Lehrkräftebildung. Im Schuljahr 2023/2024 besuchen über 350 Schüler*innen mit 31 verschiedenen Erstsprachen den Förderunterricht. Die Gestaltung und Durchführung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Aktivitäten und Angebote wird begleitet von individuellen und strukturellen Empowerment-Prozessen. Empowerment im Förderunterricht umfasst dabei die Bereitstellung von Strategien und Ressourcen und Unterstützungsmaßnahmen, die Schüler*innen dazu ermutigen, ihre Potenziale für ein selbstgestaltetes Handeln zu nutzen (vgl. Herringer, 1997). Die studen-

tischen Lehrkräfte sind dabei zentrale Akteur*innen. Studierende aller Fächer und Schulformen erhalten im Rahmen ihres Lehramtsstudiums die Möglichkeit, ihr Berufsfeldpraktikum im Bachelor im Förderunterricht zu absolvieren. Die 80-stündige Praxisphase wird von einer Lehrveranstaltung begleitet, die die Studierenden für die Themenbereiche Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Bildungsgerechtigkeit und Empowerment-Strategien sensibilisiert. Regelmäßig werden Gruppendiskussionen durchgeführt, in denen sich die Studierenden über aktuelle Themen rund um ihren Praxiseinsatz austauschen und kollektive Denkstrukturen entwickeln können (Lakehal & Mavruk, 2024).

Das Projektcurriculum wird kontinuierlich in einem intensiven, ko-konstruktiven Dialog zwischen Wissenschaft, und Praxis weiterentwickelt. Der regelmäßige Austausch mit Schüler*innen, Eltern, Studierenden, Lehrkräften in den Schulen und Kooperationspartner*innen sowie die interprofessionelle Analyse bildungspolitischer Entwicklungen sind dabei maßgeblich für die Ermittlung von Bedarfen und Desideraten. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bilden die Grundlage für ein breites Spektrum curricularer und extracurricularer Angebote, die stets die Komponenten *Bildung* und *Empowerment* zusammendenken.[1]

2. Wissenschaft und Praxis im Dialog – Strukturen und Gelingensbedingungen für informelle und non-formale Lernprozesse

Die Beforschung der Wirksamkeit non-formaler Bildungseinrichtungen erweist sich als herausfordernd, da Wirkfaktoren schwer identifizierbar sind (vgl. Streber, 2018, S. 114). Auch wenn das Forschungsfeld um die Inanspruchnahme von Nachhilfe international und national inzwischen umfangreich wissenschaftlich untersucht wurde, fehlt es an Studien, die sich auf Angebote für spezifische Zielgruppen, wie im Fall des Förderunterrichts, fokussieren (vgl. Kim & Jung, 2019). Aus diesem Grund ist die Vergleichbarkeit mit Studien zur Wirksamkeit anderer non-formaler Bildungsangebote nur in Teilen gegeben. Ein wichtiger Punkt ist die Frage der Kosten.

Studien zeigen, dass bezahlte Nachhilfe zu einem Erfolgsdruck auf Seiten der Schüler*innen führen kann, insbesondere wenn diese einen hohen finanziellen Aufwand erfordert (vgl. Gravesen & Mikkelsen, 2021). Der Förderunterricht wird hingegen seit seiner Einrichtung für die Familien der Kinder und Jugendlichen kostenlos angeboten und durch verschiedene Mittel finanziert.[2]

1 Zur vollständigen Angebotsstruktur siehe Lakehal & Mavruk (2015).

2 Finanzielle Unterstützung wurde u. a. geleistet durch die Stadt Essen, die Stiftung Mercator sowie das JobCenter Essen.

In bisherigen Studien zum Förderunterricht an der UDE stand hauptsächlich im Vordergrund, inwiefern Schüler*innen und Studierende den Förderunterricht als wirksam wahrnehmen. Um „Erfolgsfaktoren" der Maßnahme zu ermitteln, wurde analysiert, welche Beziehung zwischen vielfältigen Empowerment- und Fördersituationen und der subjektiv empfundenen Wirksamkeit für Schüler*innen vorherrscht. In Bezug auf die den Unterricht erteilenden Studierenden wurde untersucht, inwiefern das Absolvieren der universitären Praxisphase im Förderunterricht ihre Einstellungen, Haltungen und Handlungsstrategien in Bezug auf den Umgang mit Schüler*innen mit Migrationsgeschichte beeinflusst hat.

Im Rahmen verschiedener Studien konnten somit Gelingensbedingungen für den „Erfolg" identifiziert werden, die im Folgenden dargestellt werden (Mavruk, 2018[3]; Möllering et al., 2014; Stiftung Mercator, 2010).

2.1 Qualität braucht Quantität

Im Förderunterricht werden auf Grundlage von Gesprächen mit den Schüler*innen und ihren Eltern oder schulischen Lehrkräften individuelle Förderpläne erstellt. Je nachdem, welche Grobziele (z. B. Versetzung, Abschluss, angestrebter Notendurchschnitt, Schulwechsel) festgelegt werden, können die wöchentlichen Stunden zwischen einer und sechs Stunden variieren. In der Regel erhalten die Schüler*innen drei bis fünf Stunden wöchentlich für zwei bis drei Schulfächer. Im Vergleich erhalten knapp 60 Prozent der Nachhilfeschüler*innen in Deutschland durchschnittlich eine Stunde wöchentlich (Streber, 2018, S. 104). Ergänzend erhalten die Lernenden im Förderunterricht Zusatzstunden, wenn Unterstützung bei weiteren Fächern gebraucht wird oder umfangreiche Prüfungsvorbereitungen (z. B. Zentrale Prüfungen, (Fach-)Abitur) anstehen. Diese hohe Stundenanzahl wird von den Schüler*innen als notwendig erachtet, um insbesondere fachliche und fachsprachliche Kompetenzen aufzubauen und zu festigen, die für das Erreichen eines qualifizierten Schulabschlusses erforderlich sind (Möllering et al., 2014). Zudem ist der Förderunterricht für die Mehrheit der Schüler*innen der einzige Ort, an dem sie schulische Herausforderungen besprechen und bewältigen können. Aus diesem Grund besuchen die meisten Schüler*innen den Förderunterricht über mehrere Jahre – manchmal sogar von der 6. Klasse bis zum Abitur (Mavruk, 2018).

2.2 Schulrelevante Kompetenzen außercurricular fördern

Im deutschen Bildungssystem erfolgt die Leistungsmessung in erster Linie durch Schriftlichkeit, weshalb Sprachlern- und Bildungserfolg eng mit bil-

3 Zu ausführlichen Forschungsergebnissen über den Förderunterricht an der UDE siehe Mavruk (2018).

dungssprachlichen Fähigkeiten zusammenhängen (vgl. Gogolin, 2013). Um die Schüler*innen auf dem für sie entscheidenden Weg zur Schriftlichkeit zu unterstützen, wurden außercurriculare Angebote entwickelt, die positive Assoziationen mit dem Schreiben bewirken. So wurden inter- und intraprofessionelle Kooperationsprojekte zum literarischen Erleben und Lernen initiiert und durchgeführt (z. B. Poetry-Slam-Workshops, Buch- und Filmprojekte, Autor*innenlesungen, Schreibwerkstatt, Kooperation mit lit.kid.RUHR).

2.3 Lebenslaufbegleitung durch proaktive Kommunikation

Der Förderansatz im Projekt zeichnet sich durch einen proaktiven Kommunikationsansatz aus, der theoretisch in den Begleitseminaren vermittelt und in der Praxis durch die Studierenden erprobt werden kann. Unter proaktivem Verhalten können aus Eigeninitiative resultierende Verhaltensweisen verstanden werden, die veränderungs- und zukunftsorientiert sind (vgl. Fay & Frese, 2001). Proaktive Handlungsstrategien entsprechen dem Leitgedanken des Förderunterrichts, die individuellen Begabungsreserven sowie das kulturelle Kapital der Kinder und Jugendlichen durch Lebenswegbegleitung und das Bereitstellen vielfältiger Unterstützungsmaßnahmen zu entfalten. In engem Austausch mit den studentischen Lehrkräften werden einzelne Lernende auf spezifische Förder-, Stipendiaten- oder Talentscoutprogramme aufmerksam gemacht und bei Bewerbungsprozessen unterstützt. Sie werden zudem über schullaufbahnspezifische Handlungsalternativen informiert und bei der Umsetzung begleitet (z. B. Fächerwahl, Schulwechsel, Praktika, Ausbildungs- und Hochschulperspektiven). Gelingensbedingungen für den proaktiven Ansatz sind die intensive Auseinandersetzung mit den Lebens- und Lernbedingungen der jungen Menschen und das Interesse an der gemeinsamen Gestaltung einer erfolgreichen Bildungskarriere. Das Erstgespräch bildet die Grundlage für die Konzeption der individuellen Förderlehrpläne und ist oftmals maßgeblich für das Anvisieren und Erreichen von Bildungszielen, da die Förderschüler*innen in seltenen Fällen in der Lage sind, eigenständig Bildungsaspirationen zu entwickeln und zu verbalisieren. Das folgende Beispiel veranschaulicht den proaktiven Ansatzes im Förderunterricht:

> *Bildungsbiografie der Schülerin Zehra*[4]
> Die Schülerin Zehra besucht seit der 6. Klasse den Förderunterricht. Ihr Förderlehrer wird in Gesprächen über ihre persönlichen Ziele auf ihre hohe Bildungsaspiration aufmerksam und bespricht ihren Fall mit Projektmitarbeiterinnen. Zehra kommt aus einem Sozialraum und familiären Umfeld, das ihr weder finanzielle noch fachliche oder sprachliche Unterstützung zur Verfügung stellen kann. In weiteren Gespräch mit Zehra wird deutlich, dass sie ein Medizinstudium anstrebt, dies aufgrund ihres Notendurchschnitts

4 Name wurde geändert.

allerdings für unwahrscheinlich hält. Im ersten Schritt erfolgt eine gemeinsame Bewerbung für ein Stipendiat*innenprogramm, in das sie aufgenommen wird. Dort erhält sie ideelle und finanzielle Unterstützung von der 9. Klasse bis zum Ende der Schulzeit. Gleichzeitig wird ihr individueller Förderplan im Förderunterricht angepasst: Sie erhält die doppelte Anzahl an wöchentlichen Förderstunden (sechs Stunden), um die relevanten Noten und bildungssprachlichen Kompetenzen erreichen zu können. In der Oberstufe wird das Erreichen sehr guter Noten, insbesondere in den Leistungskursen, fokussiert. Neben der positiven Entwicklung ihrer Noten hat sich vor allem die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Zehra stark entwickelt. Durch den jahrelangen Zuspruch und die Vermittlung von Selbstwirksamkeitsstrategien durch den Förderunterricht ist Zehra überzeugt davon, ihr Ziel des Medizinstudiums erreichen zu können. Nach dem Erreichen der Allgemeinen Hochschulreife, die sie mit der Note 1,5 abschließt, absolviert sie ihren Bachelor in Molekularer Biologie, da ihr Durchschnitt nach dem Schulabschluss nicht für ein Medizinstudium ausreicht. Nach dem Bachelorstudium schreibt sie sich erfolgreich für das Medizinstudium an der Universität Duisburg-Essen ein.

Proaktive Handlungsweisen beschränken sich im Projekt nicht nur auf die Mitarbeiter*innen und Studierenden. Durch den engen Austausch und die kontinuierliche Bedarfsabfrage fühlen sich die Schüler*innen ebenfalls befähigt, Optimierungsvorschläge und persönliche Wünsche anzusprechen. Als Reaktion auf die hohen Zuwanderungszahlen 2015 wurden im Förderunterricht verstärkt Kurse für Deutsch als Zweitsprache sowie Fachunterricht für neu Zugewanderte eingerichtet. Ein Beispiel für die Eigeninitiative der Schüler*innen ist die Einrichtung des Sprach- und Bewegungscamps im Rahmen des Förderunterrichts, an dem über 150 Schüler*innen teilgenommen haben. Mit Beginn der Sommerferien erkundigte sich die Gruppe der neu zugewanderten Schüler*innen, ob in den Ferien Förderkurse stattfinden. Sie erbaten daraufhin Förderkurse, da sie mehrheitlich in Notunterkünften untergebracht waren und sich in einem Sozialraum befanden, in dem sie, insbesondere in den Ferienzeiten, kaum Zugang zur Bildungssprache Deutsch hatten. Daraufhin wurde in Kooperation mit dem Institut für Sprach- und Bewegungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen das Sprach- und Bewegungscamp für neu zugewanderte Schüler*innen für die Ferienzeiten entwickelt, das Sport, Sprachenlernen und Spaß miteinander verbindet (Mavruk & Schmidt, 2017, S. 129).

2.4 Bindungsorientierung in der Lehrkräfteausbildung

Innerhalb des Projekts ist die enge Bindung zwischen Förderlehrkräften und den Schüler*innen ein weiterer wichtiger Gelingensfaktor (vgl. de Terra, 2022). Die Bezeichnung „professionelle Leiheltern“ kommt der Funktion der Lehrkräfte im Förderunterricht sehr nah und betont die „emotionale Versorgung“

der Förderschüler*innen, welche in fünf Jahrzehnten Projektaktivität stets eine bedeutsame Säule war (de Terra, 2022, S. 58). Die Unterrichtszeit war und ist gekennzeichnet von einem Wechsel zwischen Fachunterricht und Fürsorgeverhalten (de Terra, 2022, S. 59). Diese Elemente sind untrennbar miteinander verbunden, weil die Verarbeitung vielfältiger persönlicher und institutioneller Diskriminierungserfahrungen als notwendige Grundlage für eine angenehme und fruchtbare Lernatmosphäre beschrieben wird (vgl. Möllering et al., 2014).

In einer qualitativen Studie über studentische Sichtweisen auf die Wirksamkeit des Förderunterrichts hinsichtlich der Entwicklung ihrer Lehrer*innenpersönlichkeit und -professionalität konnte gezeigt werden, dass die Teilnahme am Projekt insbesondere eine Veränderung von Einstellungen gegenüber Schüler*innen mit Migrationshintergrund bewirkt. Gesellschaftlich geprägte, unreflektierte Problemwahrnehmungen in Bezug auf den Umgang mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund konnten durch die Partizipation im Projekt abgebaut werden. Durch die Teilnahme an regelmäßigen Gruppendiskussionen zu Themenbereichen um Diskriminierungsdimensionen und Chancenungleichheit im Bildungssektor konnten kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen und Empowerment-orientierte Denkstrukturen entwickelt werden (Mavruk, 2018).

2.5 Kooperationsformen

Der Förderunterricht versteht sich als kooperatives Bildungsarrangement. Mit Blick auf Kooperationsformen können drei Niveaustufen unterschieden werden (Gräsel et al., 2006):

(1) Austausch

Das maßgebliche Kooperationsniveau ist der Austausch. Regelmäßige Gesprächspartner*innen sind u. a. andere Förderunterrichtsstandorte (z. B. Duisburg, Koblenz), der Fachbereich Bildung der Stadt Essen, Kommunale Integrationszentren sowie universitätsintern das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und das Zentrum für Lehrkräftebildung.

(2) Arbeitsteilige Kooperation mit Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Die Gestaltung extra-curricularer Aktivitäten erfolgt in der Regel in Form von arbeitsteiliger Kooperation. Dabei übernehmen Förderunterrichtsmitarbeiter*innen sowie beteiligte Kooperationspartner*innen Teilaufgaben, die ihrer Expertise entsprechen. Beispielsweise gestalten im Rahmen von Literaturprojekten Kinder- und Jugendbuchautor*innen Workshops für Kinder und Jugendliche. Vorbereitende und nachbereitende Schreibaktivitäten werden komple-

mentär im Rahmen der förderunterrichtlichen Schreibwerkstatt geplant und durchgeführt.

Die Zusammenarbeit mit Familien hat einen hohen Stellenwert im Rahmen des Förderunterrichts. Besonders in Phasen der Lebenslaufbegleitung, in denen beispielsweise Anträge-, Motivations- oder Bewerbungsschreiben angefertigt werden müssen, übernimmt der Förderunterricht oftmals in Absprache mit den Familien die Verantwortung für individuelle Handlungsbedarfe. Die große Mehrheit der Eltern hat hohe Bildungserwartungen, verfügt jedoch weder über das institutionelle Wissen noch über sprachliche oder finanzielle Ressourcen, um die Bildungsbiografie ihrer Kinder aktiv mitzugestalten. Regelmäßig werden die Eltern eingeladen und ermutigt, ihr individuelles kulturelles Kapital an ihre Kinder weiterzugeben und förderliche Lernumgebungen (z. B. Zugang zu multilingualer Literatur, gemeinsame Lesezeiten in den Familiensprachen) zu schaffen.

(3) Inneruniversitäre Ko-Konstruktion

Hier ist vor allem die universitäre Anbindung an das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zu nennen. Gemeinsam werden neue wissenschaftliche Zugänge erarbeitet, Förderkonzepte entwickelt und empirische Abschlussarbeiten im Rahmen des Förderunterrichts betreut (Mavruk, 2018).

Einige extra-curriculare Angebote bieten ebenfalls Möglichkeiten für kokonstruktive Kooperationsgelegenheiten. Beispielsweise konnten im Rahmen des gemeinsam konzipierten Sprach- und Bewegungscamps Projektmitarbeiterinnen des Förderunterrichts gemeinsam mit Mitarbeiter*innen des Instituts für Sport- und Bewegungswissenschaften an Materialentwicklung, Projektdurchführung und -evaluation arbeiten (Lakehal et al., 2018).

3. Biografische Erzählungen von Alumni

In einer aktuellen Interviewstudie mit ehemaligen Schüler*innen im Kontext von „50 Jahre Förderunterricht an der UDE“ wird eruiert, inwiefern die Teilnahme am Förderunterricht ihren persönlichen Lebensweg geprägt hat. Dazu wurden 30 Interviews mit Personen geführt, die zwischen 1980 und 2023 den Förderunterricht besucht haben. Durch die Methode des biografischen Interviews konnten subjektive Wirksamkeitsempfindungen in besonderer Weise erfasst und rekonstruiert werden. Die Interviews wurden nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring kategorisiert und ausgewertet (Mayring, 2010).

Mit Blick auf die in Abschnitt 2 dargestellten Gelingensbedingungen sollen erste Ankeritems im Folgenden dargestellt werden.[5]

3.1 *„Hier fühlt es sich so an, als wäre es mein Boden."*

Die Wahrnehmung des Förderunterrichts als *Safer Space* ist ein zentrales Element in nahezu allen Interviews. Sowohl ehemalige Schüler*innen, die in den 1980er-Jahren den Förderunterricht besuchten, als auch Schüler*innen, die vor einigen Jahren den Förderunterricht verlassen haben, beschreiben die Bedeutsamkeit eines Raumes, der ihnen die Möglichkeit verschaffte, ihre Migrations- und oftmals auch Diskriminierungserfahrungen zu teilen, zu verarbeiten und Selbstwirksamkeitsstrategien aufzubauen. Dabei berichten fast alle Proband*innen von schulischer Diskriminierung. Im Kontrast dazu beschreiben die Ehemaligen die Konstitution des *Safer Space* sehr ausführlich („*Ort der Sicherheit*" (I11)[6], „*Gefühl des Ankommens und der Dazugehörigkeit*" (I11), „*Wohlfühlort*" (I5)) und verbalisieren, dass sie sich in diesem geschützten Raum „*gesehen*" (I1), ernst genommen und mit all ihren Ressourcen wertgeschätzt fühlten („*Da ging es um Bindung. Da ging es um Wertschätzung. Da ging es um viel mehr.*" (I14)).

3.2 *„Ich habe keine Hilfe gesucht, sie kam selbst zu mir."*

Der proaktive Kommunikations- und Handlungsansatz im Förderunterricht wird von vielen Interviewten als ein bedeutsamer Wirkfaktor genannt. Die unmittelbare und individuelle Schüler*innenorientierung sowie die Ermutigung zur Inanspruchnahme vielfältiger Unterstützungsangebote steigerten Lernmotivation und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Die Mehrheit der Proband*innen erzählt von ihrem individuellen Förderlehrplan und betont dabei, dass die hohe Anzahl der wöchentlichen Stunden (3–10), die sie regulär oder in Prüfungsphasen in Anspruch nehmen konnten, für sie von hoher Bedeutung war („*Ich habe jede Woche Hilfe bekommen. Fast jeden Tag. Ich war wie ein König.*" (I11)). Das außergewöhnlich hohe Stundenkontingent beschreiben sie als einen Grund für ihren persönlichen Erfolg.

5 Die Daten wurden im Rahmen des Dissertationsprojekts von Lakehal mit dem Arbeitstitel „Der universitäre Förderunterricht als non-formales Angebot in der Retrospektive von ehemaligen Schüler*innen: Bildungsbiografieorientierte Perspektiven auf Alumni" erhoben.

6 Im Rahmen des Dissertationsvorhabens wurden 30 biografische Interviews (I1-I30) erhoben, die punktuell im Beitrag inhaltlich aufgegriffen und zitiert werden.

3.3 *„Für mich war es immer ein großer Erfolg, dass ich dann in der Schule mitmachen konnte."*

In den biografischen Interviews berichten alle Proband*innen von der positiven Entwicklung ihrer schulischen Leistungen durch die Teilnahme am Förderunterricht. Dabei stellen sich die Beziehung zur Förderlehrkraft und die Gestaltung des Förderunterrichts als wichtigste Faktoren für ihren schulischen Erfolg heraus (vgl. Hattie, 2013). Das Verhalten der meisten Lehrkräfte charakterisiert „*authentisches Helfen*" (I13) und „*genuines Interesse am Menschen*" (I12). Sie werden als „*Vorbilder*" (I19) und „*Life Mentor*" (I11) bezeichnet. Den Förderunterricht beschreiben die Proband*innen als effektiv, da der Erwerb schrift- und fachsprachlicher Kompetenzen fokussiert wurde und stets Ansprechpersonen zur Verfügung standen, die sie zu allen fachlichen und sprachlichen Problemen fragen konnten. Nahezu alle befragten Ehemaligen betonten, dass ihr schulischer Lebensweg ohne die Teilnahme am Förderunterricht aller Wahrscheinlichkeit nach anders verlaufen wäre, da sie ohne die erworbenen fachlichen und persönlichen Denk- und Handlungsstrategien womöglich weder so hohe Bildungsziele formuliert noch erreicht hätten.

Exemplarisch können hier die Bildungswege von Şirin und Mehdi[7] dargestellt werden.

Mehdi kam 2015 als unbegleiteter Flüchtling nach Deutschland und wurde durch Freunde auf den Förderunterricht aufmerksam. Er besuchte den Förderunterricht von 2015 bis 2023, nahm zunächst an den Deutsch-Intensiv-Sprachkursen und dann am Fachunterricht (u. a. Deutsch, Englisch, Mathematik) teil. Er erhielt bis zu zehn Stunden wöchentlichen Unterricht und absolvierte sein Abitur mit einem Notendurchschnitt von 1,1. Nach dem Abitur studiert er an der Universität Duisburg-Essen Wirtschaftswissenschaften und Spanisch und arbeitet nebenbei als Lehrkraft für Spanisch im Förderunterricht.

Şirin ist in der Türkei geboren, kam als Kind von sogenannten Gastarbeitern nach Deutschland und besuchte den Förderunterricht in den 1980er-Jahren für mehrere Jahre. Ihre Schulzeit war von vielen strukturellen und individuellen Diskriminierungen geprägt; sie hatte keine hohen Bildungsaspirationen, da Bildungsvorbilder und Unterstützende in ihrer Lebenswelt fehlten. Sie war auf einer Hauptschule und ist durch Bekannte auf den Förderunterricht gestoßen. Dort wurde sie dazu motiviert, das Abitur anzustreben, und erreichte durch umfangreiche gesamtheitliche Unterstützung und viel Zuspruch durch die Projektmitarbeiter*innen (u. a. sprachliche und fachliche Förderung in allen Fächern, pädagogische Beratung) die Allgemeine Hochschulreife. Şirin beschreibt den Förderunterricht als „*sicheren Raum mit Schutzatmosphäre*", der vor „*Röntgenstrahlungen*" (I29), im Sinne von Diskriminierungserfahrungen, schützt bzw. dabei hilft, derartige Situationen zu bewältigen. Auch bei Şirin hat sich das Leitprinzip der kontinuierlichen Selbstwirksamkeitsunterstützung

7 Namen wurden geändert.

als effektiv erwiesen. Sie nahm nach dem Abitur ein Pädagogik-Studium auf, das sie mit einem Diplom abschloss.

3.4 *„Es ist irgendwie wie ein Kreislauf der Unterstützung."*

In allen Interviews wird der Förderunterricht mit ähnlich inhaltlicher Ausrichtung paraphrasiert: „*Support System*" (I1), „*Tagesklinik*" (I1), „*Wegweiser*"(I16), „*Kreislauf der Unterstützung*" (I14). In ihren Ausführungen gehen die Proband*innen dabei auf die umfangreiche und ganzheitliche Unterstützungsstruktur im Förderunterricht ein. Die individuellen biografischen Erzählungen machen deutlich, in welch hohem quantitativen und qualitativen Maße sie außerschulische und -familiäre Unterstützung in ihrer schulischen Laufbahn als Migrant*in aus sozial benachteiligtem Milieus benötigten, um erfolgreiche Bildungswege einzuschlagen und *„den Weg zur Schule zurück zu finden"* (I28).

4. Ausblick

Vor 50 Jahren hätte man vermutlich nicht angenommen, dass der Förderunterricht immer noch hunderte Schüler*innen wöchentlich in den Räumlichkeiten der Universität beherbergt. Leider befinden wir uns in Zeiten, in denen weiterhin Diskriminierungsprozesse in verschiedenen Erscheinungsformen präsent und Chancenungleichheit ein bedeutsames Thema in der Bildungslandschaft sind. Aus diesem Grund sind non-formale Projekte wie der Förderunterricht an der UDE als strukturelle Empowerment-Praxis wichtig, um einerseits einen *Safer Space* für Menschen mit Migrationshintergrund zu schaffen, in dem sie kollektive Selbstermächtigungsprozesse erfahren können, und gleichzeitig angehende Lehrkräfte für den angemessenen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität zu sensibilisieren. In den zahlreichen, über die letzten fünf Jahrzehnte gesammelten Daten über die Wirksamkeit des Förderunterrichts an der UDE ist eine Komponente besonders herausgestellt worden: die Bindung zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, die sich aus einer Balance aus *Empowerment* und *Bildung* konstituiert. Diese zentrale Verknüpfung soll in den nächsten Jahren noch stärker konzeptionell weiterentwickelt und in die universitäre Lehrer*innenausbildung implementiert werden. Weiterhin stellt sich die Frage, inwiefern im Förderunterricht erworbene informelle Wissens- und Handlungsstrukturen Eingang in die schulische Lernkultur finden können, um vielfältige formale und informelle Lernerfahrungen miteinander zu verknüpfen. In bisherigen Befragungen im Förderunterricht an der UDE tendierten Schüler*innen eher dazu, außerschulische Lernszenarien bewusst nicht in die Institution Schule einzubringen, da sie eine Relativierung ihres Kompetenzzuwachses von Seiten der schulischen Lehrkräfte durch die Inanspruchnahme vielfältiger Unterstützungsmaßnahmen außerhalb des formalen Lernortes Schule befürchteten (Benholz, 2004) – ebendieser Umstand spiegelt sich

auch in den durchgeführten Interviews wider. Perspektivisch ist es erstrebenswert, eine partizipative Schulkultur zu gestalten, in der die Lernenden im Sinne des proaktiven Ansatzes im Förderunterricht „aktiv aufgefordert werden, ihre außerschulisch erworbenen Kompetenzen in den Unterricht aktiv einzubringen“ (Lewalter & Neubauer, 2020, S. 230).

Literatur und Internetquellen

Benholz, C. (2004). *Erinnerungen. 35 Jahre Förderunterricht.* Unveröffentlichtes Dokument. Universität Duisburg-Essen.

de Terra, W. (2022). Lehrkräfte als Leiheltern: Arbeiten *mit* Kindern ist Arbeiten *für* Kinder. Anregungen zu einer bindungsorientierten Neuausrichtung der Kooperation zwischen allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. In B. Serke & B. Streese (Hrsg.), *Wege der Kooperation im Kontext inklusiver Bildung* (S. 52–60). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5958-06

Fay, D. & Frese, M. (2001). The Concept of Personal Initiative. An Overview of Validity Studies. *Human Performance, 14*(1), 97–124. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1401_06

Gogolin, I. (2013). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl.) (S. 33–50). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01828-3_3

Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.

Gravesen, D.T., & Mikkelsen, S.H. (2021). “It’s not about the Grades!” On Shadow Education in Denmark and How Parents Wish to Help Their Children Get Ahead. *International Journal for Research on Extended Education, 9*(2), 268–279. https://doi.org/10.3224/ijree.v9i2.03

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Überarb. deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Besorgt von W. Beywl und K. Zierer (1. Nachdruck). Schneider Hohengehren.

Herringer, N. (1997). *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung.* Kohlhammer.

Kim, Y.C., & Jung, J.-H. (2019). *Shadow Education as Worldwide Curriculum Studies.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03982-0

Lakehal, S., & Mavruk, G. (2015). Förderunterricht an der Universität – Möglichkeiten der Verknüpfung effektiver Sprachbildung mit der Lehrerbildung. In C. Benholz, M. Frank & E. Gürsoy (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht* (S. 297–318). Fillibach bei Klett.

Lakehal, S., & Mavruk, G. (2024). Microteaching im Berufsfeldpraktikum. Ein Konzept zur Entwicklung diversitätssensibler Haltungen und Handlungsorientierungen – Ergebnisse einer empirischen Studie im Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen. In A. Schöning, M. Heer, M. Pahl, F. Diehr, E. Parusel, A. Tinnefeld & J. Walke (Hrsg.), *Das Berufsfeldpraktikum als Professionalisierungselement. Grundlagen, Konzepte, Beispiele für das Lehramtsstudium* (S. 343–356). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6068-33

Lakehal, S., Mavruk, G., & Kaulvers, J. (2018). Das Sprach- und Bewegungscamp an der Universität Duisburg- Essen. Bewegtes Lernen mit allen Sinnen. In A. Moraitis, G. Mavruk, A. Schäfer & E. Schmidt (Hrsg.), *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerausbildung* (S. 171–184). Waxmann.

Lewalter, D., & Neubauer, K. (2020). Stichwort: Informelles Lernen im Kindes- und Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *67*(3), 228–231. https://doi.org/10.2378/peu2020.art18d

Madubuko, N. (2022). Empowerment-orientierte Praxis in der Bildung und Erziehung. In C. Machold & R. Bak (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung) (S. 297–309). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2_19

Mavruk, G. (2018). *Microteaching in der universitären Lehrerausbildung. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache.* Waxmann.

Mavruk, G., & Schmidt, E. (2017). Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche fördern – Ein Praxisbericht aus der Universität Duisburg- Essen. In D. Smolka (Hrsg.), *Integration als Leitungsaufgabe. Konzepte und Beispiele für Schulen* (S. 128–136). Carl Link.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Beltz.

Meyer-Ingwersen, J., Neumann, R., & Kummer, M. (1977). *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik.* 2 Bände. Scriptor.

Möllering, M., Mavruk, G., Benholz, C., Gürsoy, E., & Lakehal, S. (2014). Sprachlern- und Bildungserfolg aus der Sicht von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. Das Essener Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund" und Implikationen für die Lehrerausbildung. *Deutsch als Zweitsprache, 1*, 24–35.

Stiftung Mercator (Hrsg.). (2010). *Der Mercator Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende.* Unter redaktioneller Betreuung von S. Stephany. Waxmann.

Stölting, W. (1980). *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland.* Harrassowitz.

Streber, D. (2018). *Nachhilfe als eine besondere Form individueller Förderung. Theorie – Forschung – didaktische Konsequenzen.* Julius Klinkhardt.

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Ruhrgebiet

Implikationen für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte

Caroline Böning, Tobias Schroedler & Anna Ritter

1. Einführung

Das Ruhrgebiet zeichnet sich unter anderem aufgrund seiner einzigartigen Migrationsgeschichte im Hinblick auf die hier vorhandenen Sprachen als besonders vielfältig aus. So gibt es im Ruhrgebiet nicht nur besonders viele Menschen, die aufgrund einer Migrationsgeschichte mehrere Sprachen sprechen (Ziegler et al., 2022). Auch innerhalb der deutschen Sprache gibt es verschiedene Varietäten und Register, die sich unter Umständen von der Sprache der Schule unterscheiden (Binanzer et al., 2024). Die sozialräumliche Lage des Ruhrgebiets ist damit im Vergleich zu anderen Regionen in Nordrhein-Westfalen (NRW) und Deutschland bemerkenswert und hat auch Auswirkungen auf Bildungsprozesse von Lernenden an Schulen dieser Region (van Ackeren et al., 2021). Aus sprachwissenschaftlicher Sicht hat es viele Vorteile für das Lernen, wenn Lernende unterschiedliche Sprachen sprechen und Lehrkräfte dies fördernd in den Unterricht einbinden (Redder et al., 2022; Riehl, 2014). Trotzdem weisen diverse Studien darauf hin, dass Lernende, die mit den spezifischen Registern der Schule weniger vertraut sind als andere, im deutschen Bildungssystem benachteiligt werden. Viele Forschende kritisieren in diesem Zusammenhang, dass sich das Bildungssystem zu stark einsprachig auf die deutsche Bildungs- und Fachsprache stützt und nicht zu den mehrsprachigen Lernenden passt (Gogolin, 2008). Eine Reaktion auf diese Erkenntnis ist die Einbindung des Themas Mehrsprachigkeit in die Lehrkräftebildung an der Universität und im Vorbereitungsdienst (Referendariat). Seit 2009 belegen alle Lehramtsstudierenden in Nordrhein-Westfalen ein verpflichtendes Modul über das Unterrichten in mehrsprachigen Lerngruppen (Ministerium des Inneren des Landes NRW, 2009).

Neben dem Wissen über Fachinhalte und Lehr-Lernprozesse werden auch Überzeugungen von Lehrkräften als ausschlaggebend für guten Unterricht erachtet. Außerdem geht man davon aus, dass sich die Professionalität von angehenden Lehrkräften, ihre Überzeugungen eingeschlossen, durch Lerngelegenheiten in ihrer Ausbildung entwickeln kann und angehende Lehrkräfte so auf ihre spätere Profession vorbereitet werden können (Baumert & Kunter, 2011; Paetsch et al., 2023). Das hier vorgestellte Forschungsprojekt „EvaDaZ“ wird in diesem Kontext durchgeführt und untersucht das „DaZ-Modul“ (Modul

Deutsch als Zweitsprache) an der Universität Duisburg-Essen. Durch das Projekt soll nachvollzogen werden, wie sich die Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit im Laufe des Studiums durch die Teilnahme am DaZ-Modul verändern. Dabei spielt die geographische „Ansiedlung" des Projekts in der Ruhr-Region eine wichtige Rolle. Wie oben bereits erläutert, bietet diese Region aufgrund ihrer reichen migrationsbezogenen Geschichte eine besondere, wenn nicht einzigartige, Lehr-Lernumgebung für Schule und Universität. Zudem sind Perspektiven von Beteiligten aus der Region mit dem Projekt und wiederum mit der Lehrpraxis an der Universität verbunden, da die Forschenden auch als Dozierende im Modul tätig sind.

Im Rahmen des Projekts „EvaDaZ" werden zwischen 2021 und 2025 in insgesamt vier Erhebungswellen zwei Kohorten Studierender u. a. zu ihren professionellen Überzeugungen befragt. Im vorliegenden Beitrag soll diese Projektarbeit vorgestellt werden. Darüber hinaus wird auch darauf eingegangen, welche Schlüsse aus den bisherigen Studienergebnissen für die Lehrkräftebildung im Ruhrgebiet gezogen werden können und welche Rolle dabei unterschiedliche Beteiligte der Lehrkräftebildung spielen können.

2. Das Projekt „EvaDaZ"

Das Projekt „EvaDaZ" (*Evaluation von Einstellungen und Überzeugungen angehender Lehrkräfte zur Vorlesung des DaZ-Moduls und zu sprachlicher Diversität in der Schule*) vollzieht nach, wie sich die professionellen Überzeugungen (Fischer & Ehmke, 2019; Fives & Buehl, 2016) von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht im Verlauf des Studiums entwickeln (für eine ausführliche Darstellung des Studiendesigns der EvaDaZ-Studie siehe Schroedler et al., 2024). Das Nachvollziehen dieser Entwicklung beinhaltet auch die Frage danach, wie bestimmte Faktoren – zum Beispiel eigene biografische Voraussetzungen oder die Anzahl wahrgenommener Lerngelegenheiten zu bestimmten Themen im Studium – diese Überzeugungen beeinflussen könnten. Bereits bei der Planung des Projekts kam eine Praxisperspektive zum Tragen, da es von Lehrenden aus dem DaZ-Modul durchgeführt wurde. „Praxis" bezieht sich hier also nicht primär auf die schulische Praxis, sondern auf die Praxis der Hochschullehre und Lehrkräftebildung im Ruhrgebiet, die sich zukünftig wiederum auf die schulische Praxis auswirkt. In diesem Zusammenhang scheint der Fokus auf Überzeugungen als Bestandteil professioneller Kompetenz von Lehrkräften besonders wichtig: Überzeugungen prägen nicht nur das Denken, sondern auch das Handeln und beeinflussen, wie Entscheidungen im professionellen Schulkontext getroffen werden (Clark, 1988). Der Umgang mit Überzeugungen in der Lehrkräftebildung unterstützt also auch das Handeln von zukünftigen Lehrkräften in der schulischen Praxis nachhaltig. Das Ziel des Projekts ist letztendlich nicht nur auf wissenschaftliche Erkenntnisse ausgerichtet, sondern soll darüber hinaus auch Informationen für neue Implikatio-

nen in der Lehrkräftebildung generieren. So können z. B. Datenanalysen über die längsschnittliche Entwicklung professioneller Überzeugungen und deren Zusammenhänge mit der Anzahl und Intensität wahrgenommener Lerngelegenheiten während des Lehramtsstudiums verglichen werden. Außerdem können durch die Erhebung des soziodemographischen Hintergrunds der Studierenden Zusammenhänge zwischen Überzeugungen und beispielsweise der eigenen mehrsprachigen Biografie nachvollzogen werden. Das kann Aufschluss darüber geben, welche Themenbereiche im Studium bereits gut geschult werden und in welchen es Entwicklungsbedarf in der curricularen Gestaltung des DaZ-Moduls gibt. Ferner besteht das Potenzial aufzuzeigen, an welchen Stellen der Vorbereitungsdienst als praktische Phase im Professionalisierungsprozess im Kontext Mehrsprachigkeit und DaZ anknüpfen kann.

Um herauszufinden, wie sich die Überzeugungen der Lehramtsstudierenden hinsichtlich Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht im Laufe ihres Studiums entwickeln, begleitet sie das Projekt über ihren gesamten Studienverlauf (Bachelor und Master). Zwei Kohorten Lehramtsstudierender werden seit Beginn des Sommersemesters 2021 bzw. 2022 und bis zum Ende des Wintersemesters 2023/24 bzw. 2024/25 zu mehreren, festgelegten Zeitpunkten (t) in ihrem Lehramtsstudium mithilfe eines Fragebogens zu ihren Überzeugungen sowie zu soziodemographischen Daten und Lerngelegenheiten im Studium befragt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Messzeitpunkte im Verlauf des Lehramtstudiums (eigene Darstellung)

1.B.A.	2. B.A.	3. B.A.	4. B.A.	5. B.A.	6. B.A.	1. M.Ed.	2. M.Ed.	3. M.Ed.	4. M.Ed.
		↑	↑		↑		↑		
		t_1	t_2		t_3		t_4		

Besonders zentral für die Studie ist einerseits der Teil des Fragebogens, der die Überzeugungen der Studierenden abfragt, und andererseits der Teil, der die Intensität der Auseinandersetzung mit relevanten Teilthemen (Lerngelegenheiten im Kontext DaZ/Mehrsprachigkeit) behandelt. Um abstrakte Konstrukte wie Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit zu erheben, werden den Studierenden konkrete Fragen gestellt, die diese abbilden und somit „messbar" machen. Für die Studie konnte auf drei Skalen (Fragegruppen zu unterschiedlichen Unterthemen der Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit) zurückgegriffen werden, die von Fischer (2018) entwickelt, validiert und frei zugänglich publiziert wurden. Sie fokussieren folgende Unterthemen: 1) Sprachgebrauch zu Hause, 2) Mehrsprachigkeit im Fachunterricht und 3) Zuständigkeit für Sprachförderung im Fachunterricht. Den Teilnehmenden werden insgesamt 21 Aussagen (Items) vorgelegt, die sie auf einer vierstufigen Skala hinsichtlich ihrer Zustimmung einordnen sollen (1 = stimme überhaupt nicht zu; 2 = stimme eher nicht zu; 3 = stimme eher zu; 4 = stimme völlig zu). Bezüglich der Intensität der Wahrnehmung von Lerngelegenheiten werden die Teilnehmenden danach gefragt,

wie intensiv sie bislang in ihrem gesamten Lehramtsstudium bestimmte Themen behandelt haben. Sie können hierfür auf einer 10-stufigen Skala (1 = nicht behandelt; 10 = umfassend behandelt) einordnen, wie häufig sie sich in Lehrveranstaltungen mit den genannten Themen befasst haben. Insgesamt wird nach 16 Themen gefragt (z. B. Umgang mit Heterogenität, Phänomene des Zweitspracherwerbs, Sprachförderung, Grammatik des Deutschen) (vgl. hierzu auch Schroedler & Stangen, 2019).

Der Kontext der Studie ist das „DaZ-Modul" an der Universität Duisburg-Essen für Studierende der Schulformen Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe). Dieses Modul muss von allen Lehramtsstudierenden verpflichtend belegt werden. Studierende dieser Schulform erlangen hier wesentlich mehr Leistungspunkte als an den meisten anderen nordrhein-westfälischen Universitäten (12 Leistungspunkte). Besonders großer Bedarf für Kompetenzen in Bezug auf das Unterrichten in mehrsprachigen Lerngruppen wird für Studierende der Universität Duisburg-Essen nicht nur aufgrund der oben erwähnten sozialräumlichen Lage und der damit verbundenen Mehrsprachigkeit der Lernenden gesehen, sondern auch aufgrund der Schulform HRSGe. Durch strukturelle Benachteiligung im selektiven Schulsystem sind migrationsbedingt-mehrsprachige Lernende in diesen Schulformen überrepräsentiert (LIT NRW, 2021). Lehramtsstudierende setzen sich daher im Bachelor- und im Masterstudium unter anderem mit Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Diagnostik, Sprache in Lehr-Lernmaterialien und sprachbildendem Unterrichten auseinander.

Der Zugang zu Studierenden des Moduls war für das Projekt automatisch dadurch gegeben, dass das Forschungsinteresse durch das Lehren, Evaluieren und die Weiterentwicklung des DaZ-Moduls von Seiten der Lehrenden entstand. Die Forschenden sind also auch selbst Beteiligte im Feld der universitären Lehrkräftebildung. Das Forschungsprojekt und seine Ergebnisse haben somit das Potenzial, direkt auf die Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehre einzuwirken.

Die Evaluation des DaZ-Moduls der Schulform HRSGe bzw. des Professionalisierungsprozesses der Lehramtsstudierenden ist als Längsschnittstudie in Vollerhebung angelegt. Das bedeutet, dass zwei komplette Studierendenkohorten über ihr gesamtes Studium hinweg in die Studie eingebunden werden (aktuell $n = 499$ Studierende; 258 in Kohorte 1 und 241 in Kohorte 2). Durch die Abfrage soziodemographischer Daten der Lehramtsstudierenden wurde erhoben, dass auch die angehenden Lehrkräfte selbst zum Großteil migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind (in Kohorte 1 sind es z. B. 62 %). Im Vergleich zu anderen Forschungsfeldern der Lehrkräftebildung (z. B. Neokleous & Karpava, 2023; Paetsch et al., 2023) und im Vergleich zu Lehrkräften an deutschen Schulen insgesamt stellt auch das ein Merkmal dar, welches für das Forschungsprojekt und die Lehrkräftebildung berücksichtigt werden sollte. Zum Vergleich geben Fischer und Ehmke (2019) in einer vergleichbaren deutschen Studie an, dass ca. 7 Prozent der Studierenden eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen.

3. Ergebnisse der Studie „EvaDaZ“

Aus den vorhandenen Daten der Messzeitpunkte 1 und 2 der ersten Kohorten war es bereits möglich, zentrale Analysen durchzuführen, die wichtige Ergebnisse hervorbrachten. Ergebnisse der „EvaDaZ“-Studie für die erste Kohorte konnten zeigen, dass sich die Überzeugungen der teilnehmenden Lehramtsstudierenden zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikant veränderten. Sowohl im Bereich der einzelnen Skalen als auch für das Gesamtkonstrukt der Überzeugungen konnte durch statistische Verfahren ein signifikanter Anstieg der Werte mit (mittlerer) Effektstärke nachgewiesen werden (Schroedler et al., 2023). Die folgende Tabelle zeigt die Mittelwerte der einzelnen Skalen, die Differenz sowie die Ergebnisse einer T-Test-Berechnung (Mittelwertvergleich) zu den beiden Messzeitpunkten 1 und 2 (t1 und t2):

Tabelle 2: Ergebnisse der Messzeitpunkte 1 und 2 der ersten Kohorte im Mittelwertvergleich (eigene Darstellung)

Skala	Mittelwert t1	Mittelwert t2	Differenz	Effektstärke
1: Sprachgebrauch zu Hause	2,71	2,84	0,13	0,54
2: Mehrsprachigkeit im Unterricht	2,40	2,57	0,17	0,51
3. Zuständigkeit für Sprachförderung	2,78	3,03	0,25	0,42
Gesamt (alle Skalen)	2,77	2,92	0,16	0,30

(Die Werte sind auf einem Signifikanzniveau von p< 1 % signifikant verschieden)

Obwohl die Werte der Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigem Lernen zu Beginn der Erhebung (t1) niedriger sind als bei vergleichbaren Studien (Schroedler & Fischer, 2020), gab es insgesamt einen vergleichsweise hohen Kompetenzzuwachs der Gesamtskala von 2,77 (t1) zu 2,92 (t2). Ferner konnten diese Analysen hinsichtlich der Hintergrundmerkmale der angehenden Lehrkräfte aufzeigen, wie ihre eigene migrationsbedingte Mehrsprachigkeit mit ihren Überzeugungen zusammenhängt. Es zeigt sich, dass zum ersten und zweiten Messzeitpunkt ein leicht positiver Zusammenhang zwischen Skala 1 (Sprachgebrauch zu Hause) und dem Merkmal Mehrsprachigkeit der Studierenden besteht (t1: 0,36 $p < 1\,\%$, t2: .21 $p < 1\,\%$). Im Gegensatz dazu besteht ein negativer Zusammenhang zwischen diesem Merkmal und Skala 3 (Zuständigkeit für Sprachförderung, t1: -0,17 $p < 1\,\%$, t2: -0,23 $p < 1\,\%$). Weitere Analysen durch Regressionsmodelle bestätigen diese Zusammenhänge (Schroedler et al., 2023). In den weiteren Teildatensätzen der Messzeitpunkte t3 ($n = 335$) und t4 ($n = 180$), die bereits erhoben wurden, deutet sich außerdem an, dass sich die

Messwerte insgesamt auch im weiteren Verlauf tendenziell erhöhen (Gesamtskala t3: 3,02, t4: 3,08)[1].

Eine Darstellung der gemessenen Lerngelegenheiten lässt sich aus den bisher erhobenen Daten zwar noch nicht generieren, jedoch ist aus vorherigen Studien bekannt, welches Potenzial eine solche Erhebung birgt. So konnten Stangen et al. (2020) zeigen, dass man durch die Intensität der Auseinandersetzung mit relevanten Lerngelegenheiten die Entwicklung der Kompetenz für den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorhersagen kann und hier ein starker Zusammenhang besteht. Deskriptive Befunde zur Intensität der Wahrnehmung (i.S. der Angebots-Nutzungsstruktur; Helmke, 2022) der Lerngelegenheiten für einzelne Themenbereiche, wie sie in Ehmke & Lemmrich (2018) sowie in Schroedler & Stangen (2019) vorgestellt werden, zeigen, wie universitäre Curricula im Bereich Mehrsprachigkeit beschaffen sind. So lässt sich aus Vergleichen zwischen Lerngelegenheitsmessungen erkennen, welche Teilbereiche in welchem Umfang von Lehramtsstudierenden wahrgenommen (genutzt) werden. Diese Daten erlauben es Forschenden und Lehrenden, die Gestaltung des eigenen Curriculums präzise zu reflektieren. Durch die Erhebung im Rahmen von „EvaDaZ“ besteht also auch die Hoffnung zu erörtern, welche Themenbereiche von den Studierenden als präsenter und welche als eher selten behandelt eingeschätzt werden. Das kann dann schlussendlich mit der gewünschten Curriculumsgestaltung abgeglichen werden. Mithilfe der Weiterführung des Projekts „EvaDaZ“ können dann zukünftig auch wahrgenommene Lerngelegenheiten mitberücksichtigt werden, um zur Weiterentwicklung des Moduls und der Lehrkräftebildung an der Universität Duisburg-Essen beizutragen.

Darüber hinaus müssen Studienergebnisse wie diese reflektiert und eingeordnet werden. Im Hinblick auf die weitere Datenerhebung im Rahmen des Masterstudiums der angehenden Lehrkräfte kann beispielsweise noch einmal auf die vergleichbare Studie von Schroedler und Fischer (2020) Bezug genommen werden. Wie oben angedeutet, stellen sich bei dieser Studie die Werte zum ersten Messzeitpunkt wesentlich höher dar als in der „EvaDaZ“-Studie. Man muss allerdings berücksichtigen, dass die Messung von Schroedler und Fischer (2020) ausschließlich im Masterstudium durchgeführt wurde. Es scheint auch an dieser Stelle für die Zukunft von „EvaDaZ“ wichtig, Daten aus dem Masterstudium vorliegen zu haben, bei denen es sich im Vergleich jedoch um ein auf den Bachelor aufbauendes Modul handelt.

Sowohl die Entwicklung der gemessenen Werte im Studienverlauf als auch die Unterschiede innerhalb der Kohorte sind nicht nur im Hinblick auf die bestehende Forschungslandschaft, sondern auch als Grundlage für weiterführende Forschung relevant. Ein wichtiger Anknüpfungspunkt neben den bereits geplanten Analysen mit wahrgenommenen Lerngelegenheiten sind Wirkungs-

1 Da die Datenerhebung der einzelnen Kohorten noch nicht abgeschlossen ist, handelt es sich bei diesen Werten um die Durchschnittswerte der aktuell vorliegenden Teilkohorten aus Kohorte 1 und 2 und nicht der Gesamtkohorten.

mechanismen von Sprach- und Bildungsbiografien von Lehramtsstudierenden vor Beginn des Studiums.

Aufgrund der methodischen Güte des Instruments und aussagekräftiger statistischer Kennwerte der Ergebnisse werden sie als reliabel eingeschätzt. Durch den validierten Fragebogen (Fischer, 2018), die statistischen Berechnungen und die Güte der Ergebnisse wird ersichtlich, dass die Überzeugungen angemessen erfasst werden konnten. Bestimmte Aspekte müssen dennoch reflektiert werden: Im Rahmen der Studie konnten nur explizite Überzeugungen gemessen werden. Diese Ebene von Überzeugungen verortet sich eher an der Oberfläche des Bewusstseins von Personen (Fives & Buehl, 2012, S. 473). Für das Nachvollziehen impliziter Überzeugungen, die tiefer und komplexer verankert sind, werden andere oder zusätzliche Forschungsmethoden benötigt. Darüber hinaus können trotz methodischer Vorkehrungen – zum Beispiel durch Frageformulierung oder Anonymität (Moosbrugger & Kelava, 2012) – Verzerrungseffekte durch sozial erwünschtes Antwortverhalten nicht ausgeschlossen werden.[2]

4. Implikationen für die Bildungspraxis

Durch die präsentierten und zu erwartenden Ergebnisse der „EvaDaZ"-Studie können wichtige Schlussfolgerungen für die Bildungspraxis auf unterschiedlichen Ebenen hergestellt werden. Sie betreffen Hochschullehrende (als Forschende), angehende Lehrkräfte (als „Beforschte") und letztendlich die Unterrichtsgestaltung an Schulen sowie die Bildung der Lernenden.

Der Kontext und die Zielvorstellungen für das in diesem Beitrag vorgestellte Forschungsprojekt „EvaDaZ" sind in erster Linie mit der Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung an der Universität Duisburg-Essen und darüber hinaus verbunden. Wie oben beschrieben, besteht der Praxisbezug des Projekts in erster Linie zur Praxis der Lehrkräftebildung und indirekt zur schulischen Praxis an sich. Die Lehrkräftebildung an der Universität Duisburg-Essen ist stark verwoben mit der sozialräumlichen Umgebung des Ruhrgebiets und seiner Schullandschaft. Die Lehramtsstudierenden lernen im Rahmen des „DaZ-Moduls" daher nicht nur in der Theorie etwas über Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, sondern sollten das Gelernte auch in ihre Lehrtätigkeit übertragen, damit zukünftig ihre Lerngruppen davon profitieren können. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind neben theoretischen Inhalten im Studium auch praktische Erfahrungen notwendig (Cramer, 2012). Diese können die Lehr-

2 Neben dem hier beschriebenen methodischen Ansatz zur Erfassung der Beliefs gibt es auch andere Methoden, die bei einer großen Stichprobe tieferliegende Strukturen von Überzeugungen abbilden können (Adorno et al., 1950, in Kelle, 2017). Alternative Ansätze, die durchaus auch mit dem hier beschriebenen quantitativen Ansatz oder untereinander kombinierbar sind (Schroedler et al., 2023), sind zum Beispiel die Q-Methode (Lundberg, 2019) oder eine tiefenstrukturelle Auswertung von Interviews (Niehaus, 2023).

amtsstudierenden während des Studiums in Form von Praxisphasen erwerben. Durch die besondere Mehrsprachigkeit an Schulen im Ruhrgebiet machen angehende Lehrkräfte an der Universität Duisburg-Essen wertvolle Erfahrungen, die sich unter Umständen von Erfahrungen Lehramtsstudierender in anderen Regionen unterscheiden. Für die Entwicklung von Kompetenzen zum Unterrichten in mehrsprachigen Lerngruppen kann das theoretisch Gelernte hier in besonderer Weise mit der Praxis verbunden werden (Mavruk, 2018).

Damit die angehenden Lehrkräfte in Zukunft aber tatsächlich die Bedarfe von mehrsprachigen Lerngruppen in der schulischen Praxis berücksichtigen können, sollten die gelernten Inhalte auch von Personen aus der Praxis, zum Beispiel Ausbildenden der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung oder Ausbildungslehrkräften an Schulen im Vorbereitungsdienst, praktisch vermittelt werden (Böning, 2023). Gerade im Ruhrgebiet besteht hier großes Potenzial darin, dass sich nicht nur die Lehre an der Universität sozialräumlich verortet, sondern dass sie auch an die (zukünftige) Praxis der Lehrkräfte in dieser Region und anderen durch Mehrsprachigkeit geprägte Regionen anknüpft. Um eine sprachbildende Lehrpraxis an Schulen im Ruhrgebiet langfristig zu etablieren und die Lehrkräftebildung phasenübergreifend zu harmonisieren, könnten zum Beispiel Kooperationen mit Ausbildenden im Vorbereitungsdienst ausgebaut und vertieft werden.

Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften gelten als eine entscheidende Komponente im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Lehrpraxis. Um abschließend den Bogen wieder zum Projekt „EvaDaZ“ zurück zu spannen, ist die Gestaltung einer (universitären) Lehre, die die Entwicklung von (positiven) professionellen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht fördert, überaus relevant. Dies gilt vor allem im Hinblick auf das zukünftige sprachbildende Unterrichten der Lehrkräfte in der Praxis. Neben der Beschaffenheit und Entwicklung dieser Überzeugungen kann durch die Studie präzise nachgezeichnet werden, mit welchen einschlägigen Themen sich Lehramtsstudierende in welcher Intensität auseinandersetzen. Diese Informationen im Zusammenhang mit der Involviertheit der Forschenden in der Lehrkräftebildung bieten die Chance, auf Bedarfe in der Professionalisierung und schulischen Praxis zu reagieren.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“* (S. 7–13). Beltz Juventa.

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J., & Nevitt Sanford, R. (1950). *The Authoritarian Personality*. Harper.

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Binanzer, A., Seifert, H., & Wecker, V. (2024). Bildungssprache: Eine Bestandsaufnahme empirischer Zugänge und Evidenzen. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache* (S. 379–403). Walter de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110690279-025

Böning, C. (2023). Ein phasenübergreifender Blick auf sprachliche Bildung in der Lehrkräfteprofessionalisierung zwischen Theorie und Praxis: Das Desiderat Vorbereitungsdienst. *K:ON – Kölner Journal für Lehrer*innenbildung, 7*, 262–281.

Clark, C.M. (1988). Asking the Right Questions about Teacher Preparation: Contributions of Research on Teacher Thinking. *Educational Researcher, 17*(2), 5–12. https://doi.org/10.3102/0013189X017002005

Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Klinkhardt.

Ehmke, T., & Lemmrich, S. (2018). Bedeutung von Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenz. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 201–219). Waxmann.

Fischer, N. (2018). Empirische Arbeit: Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 65*(1), 35–51. https://doi.org/10.2378/peu2018.art02d

Fischer, N., & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22*(2), 411–433. https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2

Fives, H., & Buehl, M.M. (2012). Spring Cleaning for the “Messy” Construct of Teachers’ Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? In K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA Educational Psychology Handbook, Vol. 2*: *Individual Differences and Cultural and Contextual Factors* (S. 471–499). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/13274-019

Fives, H. & Buehl, M.M. (2016). Teachers’ Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 114–121. https://doi.org/10.1177/2372732215623554

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.) (Internationale Hochschulschriften). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830970989

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung* (umfassend aktual. Neuausg.). Klett Kallmeyer.

Kelle, U. (2017). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung – theoretische Grundlagen von Mixed Methods. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69*(Suppl. 2), 39–61. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0451-4

LIT NRW (Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen). (2021). *Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen nach Verwaltungsbezirk und Schulform.* LIT NRW. https://www.it.nrw/sites/default/files/itnrw_presse/317_21.pdf

Lundberg, A. (2019). Teachers' Beliefs About Multilingualism: Findings from Q Method Research. *Current Issues in Language Planning, 20*(3), 266–283. https://doi.org/10.1080/14664208.2018.1495373

Mavruk, G. (2018). *Microteaching in der universitären Lehrerausbildung. Rekonstruktionen studentischer Erfahrungsräume im Berufsfeldpraktikum im Bereich Deutsch als Zweitsprache.* Waxmann.

Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG).* Ministerium des Inneren. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&bes_id=12764

Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktual. u. überarb. Aufl.) (S. 7–26). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20072-4_2

Neokleous, G., & Karpava, S. (2023). Comparing Pre-Service Teacher Attitudes toward the Use of Students' Home Language(s) in Linguistically Diverse English as an Additional Language Classrooms in Norway and Cyprus. *Frontiers in Education, 8*(1254025). https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1254025

Niehaus, K. (2023). „Sprachförderbedarf mehrsprachiger Schüler ist nicht überraschend, aber auch nicht selbstverständlich […]" – Zur differierenden Wahrnehmung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften im Rahmen inklusiver Sprachbildungsprozesse. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, (Sonderausg. 2/2023), 16–44. https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2023.s.2

Paetsch, J., Heppt, B., & Meyer, J. (2023). Pre-Service Teachers' Beliefs About Linguistic and Cultural Diversity in Schools: The Role of Opportunities to Learn during University Teacher Training. *Frontiers in Education, 8*(1236415). https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1236415

Redder, A., Krause, A., Prediger, S., Uribe, Á., & Wagner, J. (2022). Mehrsprachige Ressourcen im Unterricht nutzen – worin bestehen die „Ressourcen"? *DDS – Die Deutsche Schule, 114*(3), 312–326. https://doi.org/10.31244/dds.2022.03.09

Riehl, C.M. (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung.* wbg.

Schroedler, T., & Fischer, N. (2020). The Role of Beliefs in Teacher Professionalisation for Multilingual Classroom Settings. *European Journal of Applied Linguistics, 8*(1), 49–72. https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040

Schroedler, T., Ritter, A., & Böning, C. (2024). Designing a Longitudinal, Quantitative Measurement of Teachers' Beliefs about Multilingualism: A Research Protocol. *Journal of Research in Social Sciences and Language, 4*(2), 65–95. https://doi.org/10.20375/0000-0012-b034-a

Schroedler, T., Rosner-Blumenthal, H., & Böning, C. (2023). A Mixed-Methods Approach to Analysing Interdependencies and Predictors of Pre-Service Teachers'

Beliefs about Multilingualism. *International Journal of Multilingualism, 20*(1), 11–30. https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2125975

Schroedler, T., & Stangen, I. (2019). Zusammenhänge zwischen handlungsorientierten und thematischen Lerngelegenheiten und der DaZ-Kompetenz angehender Lehrkräfte. In T. Ehmke, P. Kuhl & M. Pietsch (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 176–189). Beltz Juventa.

Stangen, I., Schroedler, T., & Lengyel, D. (2020). Kompetenzentwicklung für den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Fachunterricht: Universitäre Lerngelegenheiten und Kompetenzmessung in der Lehrer(innen)bildung. In I. Gogolin, B. Hannover & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* (Edition ZfE, Bd. 4) (S. 123–149). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_6

Ziegler, E. (2022). Diversität der Bevölkerung = Diversität der Sprachen? Diskrepanzen zwischen der Sichtbarkeit und Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in der Metropole Ruhr. In L. Hoffmann & E. Yüksel (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Konflikt* (S. 159–173). Iudicium.

Konzeption und Durchführung des Schulentwicklungsprogramms „Klasse!Digital“ und seiner wissenschaftlichen Begleitforschung

Reflexionen zur Bedeutung des sozialräumlichen Kontexts und der Wissenschaft-Praxis-Relation

Silvia-Iris Beutel, Martin Goy, Christiane Ruberg & Falko Schumpich

1. Gegenstand und Ziele

Als Querschnittsthema der Schulentwicklung erfordert der Einbezug digitaler Medien in Schule und Unterricht neue organisationale Regeln und Praktiken in verschiedenen Entwicklungsdimensionen (Endberg et al., 2020). Dies bedarf professioneller Unterfütterung und Begleitung durch adaptive, praxisorientierte Fortbildungsprogramme zur Förderung digitalisierungsbezogener Führungs- und Steuerungskompetenzen (Beutel et al., in Druck). Schulleitungen, die als „gatekeeper“ in Schulentwicklungsprozessen gelten (Klein & Tulowitzki, 2020), sind infolgedessen mit komplexen Entwicklungsaufgaben der schulischen Digitalisierung konfrontiert (Tulowitzki & Gerick, 2022). Entwicklungsprozesse gelingen an Schulen mit Leitungen, die im Sinne von „Teamleadership“ in geteilter Verantwortung auch Kolleg*innen an Leitungs- und Führungsaufgaben partizipieren lassen, sodass „Lehrkräfte mit Führungsverantwortung […] als Bindeglieder die Personal-, Unterrichts- und Schulentwicklung stärken [können]“ (Kriesche, 2014, S. 40). In diesem Zusammenhang gelten schulische Steuergruppen als zentrales Gremium für das *Change-Management* in Schulentwicklungsprozessen (Feldhoff, 2022), sodass die Qualifizierung und Fortbildung von Steuergruppenmitgliedern wesentliche Professionalisierungsanliegen darstellen.

Das Schulentwicklungsprogramm „Klasse!Digital – Ganzheitliche Schul- und Unterrichtsentwicklung für heute und morgen“ knüpfte an diese Herausforderungen an und zielte darauf, die schulische Digitalisierung durch möglichst passgenaue Lehrkräftefortbildungen zu fördern und Schulen aller Schulformen der Metropole Ruhr miteinander zu vernetzen. Die teilnehmenden Schulen wurden in ihren individuellen Entwicklungsprozessen sowie ihrer regionalen Vernetzung unterstützt, wobei Digitalisierung als Querschnittsthema einer ganzheitlichen Schulentwicklung verstanden wurde (RuhrFutur, o.J.). Das Programm wurde von Mai 2021 bis Juni 2023 gemeinsam vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, der Wübben Stiftung Bildung sowie der RuhrFutur gGmbH gefördert. Begründet war die

Anlage des Programms, neben der allgemeinen Herausforderung schulischer Digitalisierung und dem Mangel an flächendeckenden Fortbildungsangeboten für Schulleitungen und Lehrkräfte, auch durch die während der Coronapandemie deutlich gewordenen Defizite in der digitalen Schulentwicklung.

Die in diesem Beitrag zu reflektierenden, normativ angetragenen Zieldimensionen von Schul- und Unterrichtsentwicklung im Sinne eines möglichst gleichrangigen Dialogs von Wissenschaft und Praxis sowie eines Forschungs- und Entwicklungszusammenhangs, in dem der Sozialraum selbst zum Gegenstand wird, waren keine a priori definierten und expliziten Leitlinien des Programms „Klasse!Digital" und seiner wissenschaftlichen Begleitforschung. Dennoch wird eine Reihe von Aspekten sichtbar, die diese Dimensionen betreffen und zugleich als Ausgangspunkte für Entwicklungsperspektiven einer adaptiven Weiterführung struktureller und inhaltlicher Aspekte von Programm und Begleitforschung betrachtet werden können.

Im Hinblick auf die Rolle des Sozialraums bei der Konzeption von Gegenstand und Zielen des Programms lässt sich mit Forell (2023) die „Einzelschule als Sozialraum im Sozialraum" verstehen, „der […] in dieser Doppelbedeutung über die verschiedenen inner- wie außerschulischen Interaktionsgeflechte definiert [wird], die sowohl von den jeweils standortspezifischen Bedingungen gerahmt als auch von diesen beeinflusst" werden (S. 19). Der sozialräumliche Kontext der Schulen spielte konzeptionell durch die Zielvorgabe der Metropolregion Ruhr als Bedingung der Schulteilnahme im Hinblick auf das infrastrukturelle Angebot sowie die regionale Schullandschaft eine Rolle. Dies war mit Fragen von Bildungsgerechtigkeit verbunden, da anzunehmen ist, dass sich die digitale Kluft zwischen den Schulen und die Ungleichverteilung von Bildungschancen ihrer Schüler*innen verschärfen, wenn für verschiedene schulische Ausgangslagen passende Angebote digitalisierungsbezogener Schulentwicklung fehlen und nur besser aufgestellte und ausgestattete Schulen mit Schüler*innen aus tendenziell besser gestellten Elternhäusern sich entsprechend fortentwickeln können. Eine explizite Fokussierung auf Schulen in herausfordernden Lagen im Sinne bestimmter schulischer Einzugsgebiete bzw. Schüler*innenkompositionen lag dem Programm nicht zugrunde. Der schulische Sozialraum spielte jedoch mit Blick auf die inner- und außerschulischen Interaktionsgeflechte im schulischen Management des digitalen Wandels z. B. auch dadurch eine Rolle, dass die Schulen in einigen Programmangeboten entsprechend den individuellen Entwicklungsbedarfen gruppiert wurden bzw. diese bedarfsgemäß wählen konnten. Entsprechende Differenzierungsmöglichkeiten der Angebotsgestaltung nach schulischen Lagen berücksichtigten das Kriterium, ob die Schulen bereits an einem Schulentwicklungsprogramm zur Steuergruppenqualifizierung teilgenommen haben. Bei einigen Programmangeboten wurden zudem, unter Beachtung der je Schule vereinbarten Entwicklungsziele der Programmteilnahme sowie der jeweiligen Ausgangslagen und Unterstützungsbedarfe digitalisierungsbezogener Schulentwicklung, Gruppen von Schulen mit ähnlichen Bedingungen gebildet.

2. Design

Das Programmangebot von „Klasse!Digital“ umfasste insgesamt vier Bausteine, die in möglichst auf die Entwicklungsbedarfe der Einzelschulen zugeschnittener Weise digitalisierungsbezogene Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie damit einhergehende Möglichkeiten zur individuellen Förderung der Schüler*innen verbessern sollten. Hierzu vereinbarten die Schulen individuelle Entwicklungsvorhaben mit dem Programmträger. Die Entwicklungsvorhaben waren grundsätzlich am Medienkompetenzrahmen NRW orientiert, unterschieden sich aber, je nach Ausgangslagen und Bedarfen der Schulen, in ihrer strukturellen und inhaltlichen Orientierung. Schwerpunkte bildeten hierbei allgemeine Ziele der (Weiter-)Entwicklung des schulischen Medienkonzepts sowie spezifische Ziele digitalisierungsbezogener Unterrichts-, Personal-, Kooperations- und Organisationsentwicklung. Die Programmangebote fanden teils in Präsenz und teils in digitalen Formaten statt.

In Baustein 1 („Digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung“) wurden 49 Schulen verschiedener Schulformen, die noch nicht an einem Schulentwicklungsprogramm mit Steuergruppenqualifizierung teilgenommen hatten, unterstützt. Das Programmangebot umfasste Fortbildungen im Bereich von Steuergruppenqualifizierung, Fortbildungen im Bereich fachlicher Qualifizierung, die sich mit der Unterstützung und Weiterentwicklung neuer digitaler Lehr- und Lernkonzepte für den Fachunterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch befassten, sowie einzelschulische Prozessbegleitungen durch Schulentwicklungsberater*innen, die sich an den jeweiligen Zielen digitalisierungsbezogener Schulentwicklung orientierten.

Baustein 2 („Veranstaltungen“) umfasste monatliche bedarfsorientierte Fortbildungsangebote (Webinare, Workshops, Vorträge und Fachtagungen) – diese konnten neben den Programmteilnehmer*innen auch weitere Interessentengruppen wahrnehmen. Die Angebote umfassten unter anderem Fachtage zu den Themen „Digital in die Zukunft“ sowie „Schule von morgen – digital, nachhaltig und kreativ“ (in Kooperation mit der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule [QUA-LiS NRW]). Darüber hinaus wurden für die am Programm teilnehmenden Schulen bausteinübergreifende Themengruppen zur Konzeptentwicklung in den Bereichen „Tablet-Klassen“ und „Selbständiges Lernen fördern“ angeboten. Zu den Fortbildungsangeboten in Baustein 2 zählten zudem Webinar-Reihen für die am Programm teilnehmenden Schulen zur Nutzung der digitalen Lernplattform Logineo NRW sowie zu den Themen „Schulleitung im digitalen Wandel“ (in Kooperation mit der Wübben Stiftung Bildung) und „Digital und in Präsenz: Lernen und Leistungsbeurteilung neu und förderlich denken“ (in Kooperation mit dem Regionalen Bildungsbüro des Deutschen Schulpreises und der Deutschen Schulakademie).

In Baustein 3 („Digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung light“) wurden 21 Schulen verschiedener Schulformen, die bereits an einem Schulentwicklungsprogramm teilgenommen hatten, mithilfe von Fortbildungen zur Auffri-

schung der Steuergruppenqualifizierung und zu Themen der digitalisierungsbezogenen Schulentwicklung sowie einzelschulischen Prozessbegleitung unterstützt. Zudem standen den Teilnehmer*innen aus Baustein 1 und 3 zahlreiche Materialien auf einer Lernplattform zur Verfügung. Die Inhaltsmodule dieser Plattform umfassten die Bereiche „Schulentwicklung", „Die Steuergruppe als Team" sowie „Digitalisierung", wobei die digitalisierungsbezogenen Angebote ein breites inhaltliches Spektrum abdeckten, das von Aspekten digitaler Gesellschaftstransformation und bildungssystemischer Rahmungen über Fragen schulischer Voraussetzungen im Sinne von Ausstattung und Infrastruktur bis zu digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehrenden und Lernenden sowie Gestaltungen unterrichtlicher Lehr-Lern-Arrangements reichte.

Im Rahmen von Baustein 4 wurden 14 weiterführende Schulen verschiedener Schulformen darin unterstützt, eine Study Hall als individuellen Lernort einzurichten, der insbesondere für Schüler*innen, deren Elternhäuser keine geeigneten Arbeits- und Lernmöglichkeiten anbieten, ein passendes Angebot schaffen soll. Die Einrichtung der Study Halls zielte darauf, neben dem räumlichen Angebot auch eine adäquate digitale Infrastruktur einzubeziehen und hierbei in eine schüler*innenorientierte didaktische Konzeption einzubinden, die der Förderung selbstorganisierten und selbstverantworteten Lernens dienen soll. Hierzu wurden die teilnehmenden Schulen in ihrer Konzeptentwicklung und -umsetzung strukturorientiert begleitet (siehe u. a. die Handreichung „In 14 Schritten zur Study Hall"; Moog & Laub, 2022) und erhielten Angebote der einzelschulischen Prozessbegleitung, der schulübergreifenden Vernetzung, wissenschaftliche Inputs sowie Hospitationsmöglichkeiten und Austauschgelegenheiten.

Die Ruhr-Region spielte im Hinblick auf das Programmdesign eine eher implizite Rolle, die sich in der Zusammensetzung der teilnehmenden Schulen sowie regional und kommunal bzw. standortbedingt ähnlichen Rahmenbedingungen, Ausgangslagen und Entwicklungszielen niederschlug. Diese Aspekte spiegelten sich ihrerseits wiederum in der inhaltlichen und strukturellen Konkretisierung der Angebotsgestaltung wider. Vor dem Hintergrund vielfach herausfordernder Schullagen in der Metropolregion Ruhr (Jeworutzki et al., 2017; RuhrFutur gGmbH & Regionalverband Ruhr, 2020), die unter anderem durch bildungsbenachteiligte Elternhäuser von Schüler*innen bedingt sind, fand der regionale Kontext auch durch das Angebot der Einrichtung von Study Halls eine konkrete Berücksichtigung.

3. Rolle der Akteur*innen

Die Rolle der Schulen bzw. der einbezogenen schulischen Akteur*innen war zunächst diejenige von Adressat*innen. Ihnen wurden Angebote zur digitalen Schulentwicklung von Expert*innen der Programmträger sowie der beauftragten Agenturen gemacht. Diese Angebote basierten auf wissenschaftlichen Er-

kenntnissen und Erfahrungen im Schulbereich. Sie wurden von den Programmträgern sowie den von ihnen beauftragten Akteur*innen bzw. Agenturen und nicht durch die wissenschaftliche Begleitforschung des Programms erstellt.

Die Gestaltung der Programmangebote erfüllte auch eine Funktion des „brokerage“ im Sinne des Einsatzes von Vermittler*innen, die Akteursgruppen systematisch vernetzen sowie Wissen und Konzepte bündeln und teilen. In diese Angebotsgestaltung flossen teilweise auch Inputs und Expertisen der schulischen Akteur*innen ein, beispielsweise indem eine teilnehmende Schule ihr etabliertes Konzept einer Study Hall in digitalen Veranstaltungen vorstellte und eine weitere Schule ihr Wissen zur schulischen Raumgestaltung im Rahmen von Hospitationsmöglichkeiten zur Verfügung stellte.

Darüber hinaus erlaubte das Format digitaler Pinnwände (Padlets) die Wissensweitergabe im Sinne einer „Good-Practice“-Börse für die Einrichtung schulischer Study Halls. Dies räumte schulischen Akteur*innen die Möglichkeit einer Expert*innen-Rolle ein. Der Austausch über die Padlets wie auch der Austausch in den verschiedenen Gruppen, die in den unterschiedlichen Programmbausteinen zur thematischen Qualifizierung, Weiterbildung und Vernetzung gebildet wurden, sollten hierbei auch ko-konstruktive Möglichkeiten im Sinne von interaktiver Lösungserarbeitung bzw. wechselseitiger Zusammenarbeit der schulischen Akteur*innen in einem gemeinsamen Lernprozess eröffnen (zur Rolle von „brokerage“ und Ko-Konstruktion beim Wissenschaft-Praxis-Transfer im Kontext schulischer Digitalisierung siehe u. a. van Ackeren-Mindl & Endberg, 2023).

Ebenen jenseits der Einzelschule kamen im Programm „Klasse!Digital“ über die programminhärenten Angebote zur schulübergreifenden Vernetzung hinaus tendenziell durch die Einbindung der Bezirksregierungen zum Tragen, welche die Schulentwicklungsbegleiter*innen stellten, die sowohl die Steuergruppenqualifizierung als auch die einzelschulische Prozessbegleitung durchführten.

4. Feldzugang

Für die Programmteilnahme konnten sich Schulen aller Schulformen der Regierungsbezirke Arnsberg, Düsseldorf und Münster frei bewerben. Die Auswahl der Schulen erfolgte durch RuhrFutur. Die Teilnahme an den Erhebungen der Begleitforschung war freiwillig. Die Einladung zur Teilnahme an den Online-Befragungen erfolgte von Seiten RuhrFutur an die Steuergruppenmitglieder der teilnehmenden Schulen. Die Bereitschaft zur Teilnahme an einem vertiefenden Expert*inneninterview wurde im Rahmen der ersten Online-Befragung erfasst.

Im Hinblick auf das gegenseitige Erwartungsmanagement zwischen Programmkonzeption und Schulpraxis bot die Programmausschreibung einen Orientierungsrahmen für Teilnahmeinteressierte (RuhrFutur, 2021). Eine agile

Programmanpassung auf die Entwicklungsvorhaben sollte zudem eine möglichst enge Orientierung an den jeweiligen einzelschulischen Bedarfen erlauben.

5. Projektdurchführung und Zusammenarbeit

Die inhaltliche Umsetzung der einzelnen Programmbestandteile hing von den zuständigen Akteur*innen, den Bedarfs- und Ausgangslagen sowie den Entwicklungszielen der Schulen ab. In Baustein 1 wurden die Schulen in kleinere Gruppen mit ähnlichen Ausgangslagen und Unterstützungsbedarfen eingeteilt. Für die jeweiligen Gruppen waren dann entweder beauftragte Personalentwicklungs- und Kommunikationsagenturen oder die von den Bezirksregierungen gestellten Schulentwicklungsbegleiter*innen zuständig.

Die Praxisperspektiven kamen unter anderem durch die Berücksichtigung der einzelschulischen Entwicklungsvorhaben bei der Planung und Durchführung des Programms zum Tragen. Von Programmseite wurde darauf abgezielt, diese Entwicklungsvorhaben unter anderem durch die einzelschulische Prozessbegleitung adaptiv anzusprechen. Darüber hinaus berücksichtigte die Programmkonzeption die unterschiedlichen Ausgangslagen der Schulentwicklung zumindest in begrenztem Rahmen durch die Differenzierung der Bausteine 1 und 3. Auf Ebene der wissenschaftlichen Begleitforschung wurden die Programmangebote im Sinne der nachfolgend skizzierten Forschungsperspektiven evaluiert.

Im Hinblick auf eine Einbettung in einen größeren Entwicklungszusammenhang der Schul- und Unterrichtsentwicklung lässt sich eine Verbindung zu dem Programm „impakt schulleitung digital“ der Wübben Stiftung Bildung erwähnen, die es ermöglicht, die Befunde aus beiden Programmen aus Sicht der Begleitforschung aufeinander zu beziehen und gemeinsam zu diskutieren (Beutel et al., in Druck).

Zu verschiedenen Aspekten der sozialräumlichen Kontextualisierung und der Relationierung von Wissenschaft und Praxis in der Projektdurchführung geben die im folgenden Abschnitt berichteten, ausgewählten Befunde der Begleitforschung einen kursorischen Einblick.

6. Forschung

Im Fokus der wissenschaftlichen Begleitforschung unter Leitung von Prof. Dr. Silvia-Iris Beutel vom Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der Technischen Universität Dortmund standen insbesondere die Angebote der Bausteine 1 und 3. Die Begleitforschung adressierte Fragestellungen digitalisierungsbezogener Schulentwicklung, die aus theoretischen Zugängen schulischer Leitungs- und Steuerungsprozesse sowie digitalisierungsbezogener

Schulentwicklung abgeleitet wurden. Neben den Einschätzungen zur Prozess- und Ergebnisqualität der Programmteilnahme lag ein Fokus der Erhebungen auf der Steuergruppenarbeit und dem Zusammenspiel von Schulleitung, Steuergruppe und dem weiteren Kollegium beim *Change-Management* des Schulentwicklungsprozesses.

Für die Erhebungen entsprechender Daten wurden verschiedene Modi der Operationalisierung gewählt, die sich im Sinne eines *Multi-Method*-Ansatzes ergänzen: Dokumentenanalysen der schulischen Bewerbungsunterlagen und Entwicklungsvorhaben sowie Expert*inneninterviews und Fragebogenerhebungen mit Steuergruppenmitgliedern, zu denen auch die Schulleitungen gehören. Qualitative und methodenkombinierende Forschungszugänge erlaubten hierbei tendenziell einen dialogisch-klärenden Einbezug von Praxisperspektiven in die Erkenntnisgewinnung (für eine differenzierte Darstellung der theoretischen Rahmung und Operationalisierung der Begleitforschungsdimensionen siehe Beutel et al., 2023).

Insgesamt wurden im Rahmen der Dokumentenanalysen die Bewerbungsunterlagen ($n = 84$) und Entwicklungsvorhaben ($n = 83$) der teilnehmenden Schulen betrachtet. An den Online-Befragungen nahmen $n = 92$ (Erhebung 1) bzw. $n = 107$ (Erhebung 2) Steuergruppenmitglieder teil, an den Expert*inneninterviews $n = 6$ Steuergruppenmitglieder. Vor dem Hintergrund der Erhebungsbeteiligung und möglicher Motivations- und Selbstselektionseffekte bei der Teilnahme an Programm und Erhebungen stehen die folgenden Befunde zunächst für die Erhebungsteilnehmenden selbst und sind entsprechend behutsam einzuordnen.

Die Dokumentenanalysen der schulischen Bewerbungsunterlagen und Entwicklungsvorhaben zeigen, dass die Schulen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen im Bereich allgemeiner und digitaler Schulentwicklung, hinsichtlich zur Verfügung stehender digitaler Ressourcen und Infrastruktur sowie im Hinblick auf die Etablierung schulischer Steuergruppen in das Programm starteten, sodass ihre Entwicklungsbedarfe entsprechend heterogen waren. Für die Gestaltung und Moderation der Angebote des Programms bedeutete dies die Herausforderung, eine möglichst passgenaue Ausrichtung herzustellen.

Die Begleitforschung war nicht dezidiert für die Beantwortung von Fragestellungen zu sozialräumlichen Kontexten von Schulen mit Blick auf die schulischen Einzugsgebiete und dadurch bedingte Kompositionen der Schülerschaft, z. B. im Sinne herausfordernder Schullagen, angelegt. Auf Anfrage aus dem Expert*innenrat des Programms „Klasse!Digital“ für eine Expertise zur Thematik „Förderung von Chancengerechtigkeit im Kontext von Digitalisierung“ (Eickelmann, 2023) wurde im Rahmen einer Sonderauswertung von Begleitforschungsdaten ein vorsichtiger, näherungsweiser Bezug zu dieser Thematik über die Sozialindexzuordnungen der Schulen hergestellt (zu inhaltlichen und methodischen Rahmenbedingungen dieser Auswertung siehe Beutel et al., 2023).

Im Rahmen der Begleitforschung wurden zentrale Gelingensbedingungen erfolgreicher Steuergruppenarbeit an den teilnehmenden Schulen fokussiert, die – hier auf Ebene der Schulleitungen und Lehrkräfte – Einsichten in den schulischen Sozialraum als Möglichkeitsraum der Schulentwicklung in seiner organisationalen Ausgestaltbarkeit und seinen schulkulturellen Ausprägungsoptionen bieten.

Zu einer erfolgreichen Steuergruppenkonstitution tragen den Aussagen aus den Expert*inneninterviews mit den Steuergruppenmitgliedern zufolge transparente Wahlverfahren, eine paritätische Gruppenzusammensetzung sowie eine frühzeitige Klärung des Selbstverständnisses bei. Die Aussagen verdeutlichen zum einen, dass die Verankerung der Steuergruppe im Kollegium durch eine Mandatierung seitens des Kollegiums, eine Zuständigkeitsklärung und -kommunikation sowie durch Identifikationsangebote an das Kollegium fundiert werden kann. Zum anderen wird in den Interviews artikuliert, dass die Etablierung der Steuergruppe als kooperatives Gremium einer Ziel- und Rollenklarheit bedarf und von einer kollegialen und anerkennenden Arbeitsatmosphäre profitiert, wie in folgender Aussage eines Steuergruppenmitglieds beispielhaft deutlich wird:

> *Also jetzt für unsere Schule kann ich nur sagen, dass es eine große Rolle gespielt hat, weil wir, wie das glaube ich auch in jedem Kollegium ist, als es dann jetzt losging mit der Digitalisierung in Schulen für viele das eher so ein No-Go war ne und man sträubt sich dagegen. Und so konnte man das Ganze wirklich gut anstoßen nochmal, sodass man da halt nicht nur ein, zwei Kollegen nur alleine waren, sondern dass wirklich die Steuergruppe/. Dass da einfach ein Team war, dass gesagt hat: So wir kümmern uns darum, wir haben auch geguckt, dass wir ganz niederschwellig ansetzen beim Kollegium, dass wir halt da auch einsetzen bei den kleinen Sachen, die die Kolleginnen und Kollegen schon kannten und dann halt jetzt immer mehr das Ganze auch zu etablieren.* (Transkriptauszug, Expert*inneninterview mit Steuergruppenmitglied 1)

Im Hinblick auf die Programmangebote wurde in den Interviews insbesondere die einzelschulische Prozessbegleitung als entwicklungsrelevant hervorgehoben. Folgende Aussage veranschaulicht dies:

> *Dann haben wir ein gemeinsames Ziel vor Augen und haben ja dabei eben gute Unterstützung bekommen, wie wir das angehen sollen, dass wir die Beteiligten am Schulleben alle mit einbeziehen können. Und das hat wirklich super geklappt und das hätten wir auch ohne „Klasse!Digital" und ohne den Prozessbegleiter nicht so gut hingekriegt. Da bin ich ziemlich sicher. […]. Also auf jeden Fall der externe Blick. Einen externen Berater hier an der Schule zu haben, der nicht aus unserem System mit unseren Augen guckt, sondern wirklich neutral, wissenschaftlich fundiert.* (Transkriptauszug, Expert*inneninterview mit Steuergruppenmitglied 2)

Ergebnisse der Online-Befragung weisen in eine vergleichbare Richtung: Rund 80 Prozent der an der Befragung teilnehmenden Steuergruppenmitglieder aus Baustein 1 und Baustein 3 geben es im Hinblick auf die einzelschulische Pro-

zessbegleitung als völlig oder ziemlich zutreffend an, dass diese Begleitung eine passgenaue Unterstützung zur Erreichung der schulischen Entwicklungsziele ermöglicht und die Schulentwicklungsberater*innen helfen, das schulische Stärkenprofil zu entdecken und Entwicklungsbedarfe klar zu benennen. Diese Befunde können als Hinweis darauf verstanden werden, dass durch die Prozessbegleitung schulische Professionalität gesichert werden kann.

Im Hinblick auf die Projektzusammenarbeit zeigen Befunde aus den Expert*inneninterviews in Korrespondenz mit den Dokumentenanalysen der Entwicklungsvorhaben und den Daten der Online-Befragungen zudem, dass eine Heterogenität in den Ausgangslagen der Schulentwicklung dann förderlich sein kann und die Arbeit in Netzwerken profitiert, wenn die entwicklungsbezogene Zielmatrix der Schulen übereinstimmt oder zumindest anschlussfähig ist. Folgende Interviewaussage weist in diesem Kontext auf die Notwendigkeit hin, die Ausgangslagen durch ein kriteriengeleitetes und beteiligendes Matching der Schulen zu berücksichtigen:

> *Und Vernetzung finde ich so wertvoll wie nur irgendwas. Und ich bin auch gar nicht abgeneigt, mich mit anderen Schulformen zu vernetzen. […] Da habe ich ganz viele ganz tolle Kontakte auf anderen Wegen zu anderen Schulformen. Aber übertragbar ist so ein Digitalisierungsprozess nicht, wenn da nicht wenigstens irgendwie die Größe des Systems übereinstimmt oder so.* (Transkriptauszug, Expert*inneninterview mit Steuergruppenmitglied 2)

In diesem Zusammenhang kann das Ergebnis der Online-Befragung, dass es aus Sicht der Befragungsteilnehmer*innen in der Prozessbegleitung stärker als in den Modulen zur Steuergruppenqualifizierung gelungen ist bzw. gelingen kann, einzelschulische Bedarfe und Ziele zu bedienen, ebenfalls ein Hinweis auf die Bedeutung von Adaptivität als Gelingensbedingung der Passungsgestaltung bei Schulentwicklungsprogrammen sein, die mögliche Unterschiede in den individuellen schulischen Voraussetzungen und Ausgangslagen berücksichtigt.

Die Mitarbeit der Schulleitung in der Steuergruppe zeigt sich auf Basis der Interviewangaben insbesondere dann als zielführend, wenn die Schulleitung durch die Steuergruppe tatsächlich eine Entlastung wahrnimmt und der Schulentwicklungsprozess als gemeinsames Professionalisierungsanliegen erfahren wird. Zugleich zeigen die Daten der Online-Befragungen, dass gut 25 Prozent der befragten Steuergruppenmitglieder eine entsprechende Entlastungsfunktion als eher nicht oder gar nicht zutreffend angeben, sodass eine solche Funktion nicht automatisch mit der Einrichtung einer Steuergruppe einhergehen muss. Hier wäre entsprechenden Gelingensbedingungen weiter nachzugehen, unter denen Steuergruppen als entlastend wahrgenommen werden können.

Fortbildungsmaßnahmen können dann ihr Potenzial entfalten, wenn die Erwartungen der Teilnehmenden erfüllt werden (Lipowsky, 2014). Im Rahmen der Teilnahme am Programm „Klasse!Digital“ haben sich die Erwartungen aufgrund unterschiedlicher Entwicklungsstände und Zielperspektiven als unein-

heitlich erwiesen. So wird insbesondere in den Expert*inneninterviews deutlich, dass sich einzelne Teilnehmende nicht vollständig mit dem Vorgehen und der Zielsetzung identifizieren konnten. Als ausschlaggebend für das Passungserleben erweist sich die konkrete Entlastung, die die Teilnehmenden durch die Digitalisierung für ihre Schul- und Unterrichtsentwicklung erwarten. Die Programminhalte erscheinen hierbei denjenigen Teilnehmenden, welche die Lern- und Leistungskultur an ihrer Schule grundsätzlich verändern möchten, als relevant und sinnvoll. Demgegenüber äußern sich Steuergruppenmitglieder, die sich eine kurzfristige Entlastung durch den schnellen Einsatz digitaler Medien erhofft haben, in den Interviews eher enttäuscht.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde lassen sich folgende zentrale Ergebnisse der Begleitforschung als Thesen für eine perspektivische Weiterentwicklung von strukturellen und inhaltlichen Aspekten des Programms festhalten, deren Wirksamkeit durch eine entsprechend weiterentwickelte Begleitforschung abzubilden wäre (siehe auch Beutel et al., in Druck):

Zusammenarbeit in nicht hierarchischen Settings mit Moderation versehen. Die Zusammenarbeit in den Steuergruppen kann aufgrund verschiedener Rollenerwartungen zwischen Schulleitung und Kolleg*innen konflikthaft sein. Programmseitige Moderation und Schulleitungsbegleitung können den konstruktiven Umgang mit Erwartungen und Anforderungen unterstützen.

Selbstwirksamkeitserfahrungen und Erwartungsmanagement in Schulentwicklungsprogrammen konzeptionell verankern. Voraussetzung für gelingende Entwicklungsprozesse ist die Wahrnehmung von Fortbildungen als zielführend, lernintensiv und persönlich relevant. Eine klare Kommunikation der Programmziele sowie eine prozessbegleitende Bearbeitung durch begleitete Aktivitäts- und Reflexionsphasen beugen Erwartungsdiskrepanzen vor.

Zielbezogenes Matching der Netzwerkgruppen für einzelschulische Entwicklungsprozesse synergetisch nutzen. Damit die Netzwerkarbeit Synergieeffekte entfalten kann, ist ein Matching der Gruppen relevant, das die entwicklungsbezogene Zielmatrix der einzelnen Schulen stärker berücksichtigt. Eine eingehende Evaluation der Bewerbungsunterlagen im Hinblick auf Ausgangslagen, Entwicklungsfortschritte und Zielperspektiven der Schulen zu Beginn der Zusammenarbeit kann dies ermöglichen.

Kursangebote differenziell und agil gestalten. Unterschiedliche Entwicklungsstadien der Schulen erfordern individuelle Lernangebote. „Blended-Learning"-Formate können ein Weg für einzelschulisch differenzierte Angebote sein, die dann gemeinsam im Netzwerk bearbeitet werden.

Digitalisierung als Innovationstreiber für neues Lernen einbeziehen. Unter dem Eindruck des aktuellen und zu erwartenden Lehrkräftemangels brauchen Schulen Unterstützung und Entlastung. Digitale Medien können das selbstverantwortliche Lernen der Schüler*innen fördern und ein wichtiger Beitrag zur Lehrkräfteentlastung sein, wenn sie in ein kollegial abgestimmtes und systematisches Lern-Leistungs-Konzept eingebunden sind.

Im Rahmen dieser Entwicklungsperspektiven könnte eine entsprechend intensivierte Beschäftigung mit sozialräumlichen Aspekten und kooperativen Elementen schulischer Leitung und Steuerung einen Ausbau von Teilhabe und Partizipation sowohl innerhalb der Schulentwicklung der Einzelschulen als auch im schulübergreifend vernetzten und regionalen Entwicklungszusammenhang ermöglichen. Ein stärkerer Einbezug der Unterrichts- und Schüler*innenebene in die Anlage von Programm und Begleitforschung würde es darüber hinaus erlauben, Zusammenhänge einer solchen Intensivierung mit der übergeordneten Zielsetzung einer bestmöglichen individuellen Förderung aller Schüler*innen im Rahmen schulischer Digitalisierung im Sozialraum der Metropolregion Ruhr weiterführend abzubilden.

Literatur und Internetquellen

Ackeren-Mindl, I. van, & Endberg, M. (2023). Ansätze und Gelingensbedingungen von Transfer zwischen Wissenschaft und Schulpraxis im Kontext der Digitalisierung. *Plan BD.* https://magazin.forumbd.de/rahmenbedingungen/ansaetze-und-gelingensbedingungen-von-transfer-zwischen-wissenschaft-und-schulpraxis-im-kontext-der-digitalisierung/

Beutel, S.-I., Goy, M., Ruberg, C., & Schumpich, F. (2023). *Klasse!Digital – Ganzheitliche Schul- und Unterrichtsentwicklung für heute und morgen. Interner Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung.* Technische Universität Dortmund.

Beutel, S.-I., Goy, M., Ruberg, C., & Schumpich, F. (in Druck). Digitalisierung und Professionalisierung in Netzwerken. Konzepte und Befunde leitungsorientierter Schulentwicklungsprogramme in der Metropole Ruhr. Beutel, M. Busch & C. Ruberg (Hrsg.), *Krisenmodus verlassen – Transformationen gestalten* (3. Jahrbuch Demokratiepädagogik & Demokratiebildung, 2025/26). Wochenschau.

Eickelmann, B. (2023). *Förderung von Chancengerechtigkeit im Kontext von Digitalisierung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für die schulische Personalentwicklung und unterstützendes Schulleitungshandeln.* Eine Expertise angebunden an das Programm Klasse!Digital – Ganzheitliche Schul- und Unterrichtsentwicklung für heute und morgen. Essen. https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2023-04/expertise-klassedigital_birgit-eickelmann_chancengerechtigkeit-im-kontext-der-digitalisierung_web.pdf

Endberg, M. C., Gageik, L., Hasselkuß, M., Ackeren, I. van, Kerres, M., Bremm, N., Düttmann, T., & Racherbäumer, K. (2020). Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung. Innovation und Transformation durch schulische Netzwerkarbeit. *SchulVerwaltung, 31*(3), 87–90. https://doi.org/10.25656/01:20488

Feldhoff, T. (2022). Schulische Steuergruppen – Konzept, theoretische Grundlagen, Befunde und Forschungsbedarf. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (2., aktual. u. erw. Aufl., S. 794–804). Waxmann utb. https://doi.org/10.36198/9783838587967

Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. In M. Forrell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum* (S. 13–26). Waxmann. https://www.waxmann.com/buch4712

Jeworutzki, S., Knüttel, K., Niemand, C., Schmidt, B.-J., Schräpler, J.-P., & Terpoorten, T. (2017). Räumlich segregierte Bildungsteilhabe in NRW und im Ruhrgebiet. In J.-P. Schräpler, S. Jeworutzki, B. Butzin, T. Terpoorten, J. Goebel & G.G. Wagner (Hrsg.), *Wege zur Metropole Ruhr* (S. 13–213). Ruhr-Universität Bochum, Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR). http://www.zefir.rub.de/mam/content/zefir_mat_bd_6_wege_zur_metropole_ruhr.pdf

Klein, E.D., & Tulowitzki, P. (2020). Die Fortbildung von Schulleiter*innen in Forschung und Praxis. Ein Systematisierungsversuch. *DDS – Die Deutsche Schule, 112*(3), 257–276. doi.org/10.31244/dds.2020.03.02.

Kriesche, J. (2014). *Einführung neuer Führungsstrukturen an Schulen.* Cuvillier. https://epub.uni-bayreuth.de/id/eprint/1057/1/JuliaKriesche_21.2.14.pdf

Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 511–541). Waxmann. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830980759

Moog, P.R., & Laub, J.-J. (2022). *In 14 Schritten zur Study Hall.* RuhrFutur gGmbH. https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2022-12/klassedigital_studyhall.pdf

RuhrFutur gGmbH. (o. J.). *Klasse!Digital – Ganzheitliche Schul- und Unterrichtsentwicklung für heute und morgen* [Homepage]. https://www.ruhrfutur.de/schule/klasse-digital

RuhrFutur gGmbH. (2021). *Ausschreibung. Programm „Klasse!Digital – Ganzheitliche Schul- und Unterrichtsentwicklung für heute und morgen“.* https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2021-04/ausschreibung_klassedigital_final_0.pdf

RuhrFutur gGmbH & Regionalverband Ruhr (Hrsg). (2020). *Bildungsbericht Ruhr 2020.* RuhrFutur gGmbH & Regionalverband Ruhr. https://bildungsbericht.ruhr/documents/124/Bildungsbericht_Ruhr2020_Langfassung_Stand_05_02_21.pdf

Tulowitzki, P., & Gerick, J. (2022). Digitalisierung in der Schule und die Rolle der Führungskräfte: Herausforderungen und Anregungen. *#schuleverantworten, 2*(1), 31–36. https://doi.org/10.53349/sv.2022.i1.a161

Systemische Schulentwicklungsberatung zur digitalen Transformation

Fallbeispiele aus der Praxis

Anna Heinemann, Richard Heinen & Michael Kerres

1. Einleitung

Schulen stehen vor der Herausforderung, als Teil eines „zeitstabil[en]“ (Emmerich & Feldhoff, 2021, S. 2) Schulsystems in einer sich wandelnden, schnelllebigen Zeit auf der einen Seite für grundlegende Bildung in unserer Gesellschaft zu sorgen. Andererseits müssen sie auf eben jenen schnellen Wandel möglichst effizient und nicht zu verzögert in ihrem pädagogischen und didaktischen Wissen und Handeln reagieren. Die Erkenntnis, dass strukturelle Veränderungen v. a. auf der Ebene der Einzelschule zu thematisieren und zu ermöglichen sind, rückt dabei seit geraumer Zeit in den Mittelpunkt (z. B. Emmerich & Feldhoff, 2021; Rolff, 2012).

Die Digitalisierung als ein maßgeblicher Aspekt dieses Wandels bedeutet für die Schule als Ganzes eine Herausforderung, die als Transformation beschrieben werden kann (Endberg et al., 2020; Heinen & Kerres, 2017). Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und bildungspolitischer Diskussionen und Desiderate ist eine Antwort zu erarbeiten, die u. a. den sozialräumlichen Kontext einer Schule, ihre organisationalen Rahmenbedingungen und Ressourcen, die Fähigkeiten und Interessen der Lehrpersonen sowie die verfügbare Infrastruktur berücksichtigt. Die digitale Transformation von Schule lässt sich nicht auf ein Problem von Fortbildung der einzelnen Lehrperson reduzieren, sondern ist als ein weiterer Schulentwicklungsprozess aufzufassen (vgl. z. B. Eickelmann & Gerick, 2018; Schulz-Zander, 1999). Es bleibt aber die Frage, wie der Prozess (digitaler) Schulentwicklung, z. B. mit Unterstützung von externer Schulentwicklungsberatung (SEB), konkret ausgestaltet werden kann (Altrichter et al., 2021; Heinen et al., 2022). SEB ist ein Instrument, um Schulen bei der Verbesserung ihrer pädagogischen Praxis zu begleiten und die Chancen der Digitalisierung für die Entwicklung des eigenen Schulprofils zu nutzen. Typische Elemente sind dabei die Analyse von Rahmenbedingungen, wie dem sozialräumlichen Kontext, die Identifikation von Stärken und Schwächen sowie die Ableitung von Maßnahmen, die auf diese Bedingungen gezielt eingehen. Durch eine enge Zusammenarbeit aller Beteiligter (Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler*innen, Eltern, Schulträger, Schulamt) sollen die anvisierten Veränderungen erreicht werden.

Der Artikel thematisiert systemische SEB im Kontext der Digitalisierung als Schulentwicklungsaufgabe anhand von drei Fallbeispielen. Er ist entstanden vor dem Hintergrund der bestehenden Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Wissensmanagement und Mediendidaktik der Universität Duisburg-Essen mit der Learning Lab gGmbH als Ausgründung der Universität. Während der Lehrstuhl sich mit den grundlegenden Implikationen der Digitalisierung für die Bildung beschäftigt, unterstützt die Learning Lab gGmbH Bildungseinrichtungen, Bildungsträger und andere Akteur*innen bei der Planung, Einführung und Evaluation von Maßnahmen im digitalen Kontext.

Der vorliegende Beitrag ist das Ergebnis einer gemeinsamen Reflexion über die Anlage von SEB im Kontext der digitalen Transformation bezogen auf Schulen im urbanen und somit heterogen geprägten Sozialraum, insbesondere der Metropolregion Ruhr (z. B. van Ackeren et al., 2021). Es soll herausgearbeitet werden, wie unterschiedlich die dabei adressierten Entwicklungsziele und -maßnahmen in den jeweiligen Beispielen sind und welche Rolle die externe SEB in diesem Prozess einnehmen kann. Er dient in dieser ko-konstruktiven Anlage aus der Wissenschaft und der SEB-Praxis z. B. dazu, konkrete Beispiele aus der SEB sowohl in die Forschungscommunity als auch an interessierte Personen aus der Praxis zu tragen. Zugleich werden Desiderate für die weitere Forschung mit Blick auf die dabei stattfindenden Prozesse der Kommunikation und des Wissensaustauschs innerhalb der Schule und mit weiteren Beteiligten außerhalb der Schule deutlich.

2. Systemische Schulentwicklungsberatung

Die externe SEB als „professionelle Organisationsentwicklung und Organisationsberatung“ (Goecke, 2018, S. 67) möchte Schulen dabei unterstützen, ihre selbst definierten organisationalen Ziele zu erreichen. Die SEB kann stärker unterrichtsbezogen angelegt sein und darauf abzielen, die Entwicklung didaktischer Kompetenzen auf Seiten der Lehrpersonen anzuregen, oder stärker organisationsbezogen, Strukturen und Prozesse einer Einrichtung zu entwickeln (Dedering et al., 2022; Goecke, 2018). SEB im Kontext der Digitalisierung basiert in ähnlicher Hinsicht auf zwei Pfeilern: Sie benötigt einerseits eine inhaltliche Vorstellung von den Möglichkeiten der Digitalisierung und Pfaden ihrer – pädagogisch zielgerichteten – Implementierung und andererseits eine methodische Idee, wie die Arbeit mit einer Schulorganisation angelegt werden sollte. Die organisationsbezogene SEB stellt demnach v. a. Anforderungen hinsichtlich Methodik, Moderation und Kommunikation an die Beratenden (Dedering et al., 2022; Goecke, 2018). Sie kann durch Beratungsmethoden dazu beitragen, organisationale Chancen und Herausforderungen in der Einzelschule zu identifizieren, gemeinsame Lösungen zu finden und die darauffolgenden Prozesse zu definieren, zu strukturieren sowie zu begleiten (z. B. Mintrop et al., 2022). Die Schulentwicklungskapazität (Feldhoff, 2016) als Betrachtung der Einzelschule

als lernende Organisation steht dabei im Fokus. SEB kann zudem in schulnahe und schulferne Beratung (Dedering et al., 2013) eingeteilt werden. Schulnahe Beratung wird dabei von Personen ausgeübt, die selbst im Schulsystem, z. B. als Lehrkraft, tätig sind und schulferne Beratung von Personen, die z. B. aus Wissenschaft oder Beratungsfirmen stammen. Die Qualifikationen von Schulentwicklungsberater*innen sind demnach sehr vielfältig und bringen verschiedene Kompetenzen mit sich.

Grundsätzlich geht es der systemischen Beratung darum, die Ressourcen einer Organisation hinsichtlich ihrer Problemlöse- und Anpassungsfähigkeit zu nutzen und zu stärken (Berning, 2023). Es geht nicht primär um die Entwicklung der Einzelpersonen, sondern um ihre Beziehungen und wie sie sich in Prozessen und Strukturen einer Organisation niederschlagen. Essenziell für das systemische Verständnis einer solchen lernenden Organisation ist das „systemische […] Denken in Form von der reflexiven Kompetenz, das Handeln der eigenen Organisation analysieren, verstehen und verändern zu können" (Goecke, 2018, S. 33). Es wird davon ausgegangen, dass die Organisation ihre Ziele und Umsetzungsmaßnahmen mit methodischer Unterstützung selbst erarbeiten kann (Berning, 2023; König & Volmer, 2018). Ein Ansatzpunkt ist die Explikation von Zielvorstellungen in einem dialogischen Raum, der übliche Kommunikationsmuster aufbricht, und die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Digitalisierung: Damit die Digitalisierung nicht auf technische Ausstattung reduziert wird, muss erst ein gemeinsames Verständnis einer Perspektive auf das Digitale erarbeitet werden, die Schulentwicklung als organisationalen Lernprozess eröffnet. Im Fokus steht somit die Erarbeitung des Anliegens einer Einzelschule und das Ziel, bestehendes Wissen und bestehende Ressourcen sichtbar zu machen, zu aktivieren und gemeinsame Lösungswege zu erarbeiten. Die Beratung muss geschult sein, gruppendynamische Prozesse und Machtkonstellationen in der Kommunikation zu erkennen und angemessen zurück zu spiegeln, um bestimmte Prozesse der Veränderung anzuregen.

Ein inhaltlicher Ansatz zur Einordnung von Prozessen der digitalen Transformation ist das GROW-Modell (Abb. 1), welches vier Schritte der Beratung beschreibt und sich ursprünglich auf die Arbeit von Whitmore (2017) zurückführen lässt. Zunächst werden in der Orientierungsphase („Goal") das Anliegen und Thema sowie das Ziel formuliert. Danach folgen die Darstellung und Klärung der aktuellen Situation („Reality"), das Erarbeiten von möglichen Lösungswegen („Options") und eine Abschlussphase („What next"), in der die Strategie sowie der Plan zum Ziel definiert und festgehalten werden, damit die nächsten Schritte zur Implementierung von Seiten des Beratungsprozesses sichergestellt werden können (König & Volmer, 2018, S. 83 ff.). Die zu beratende Person ist dabei ein*e zuverlässige*r und moderierende*r Ansprechpartner*in für alle Beteiligten.

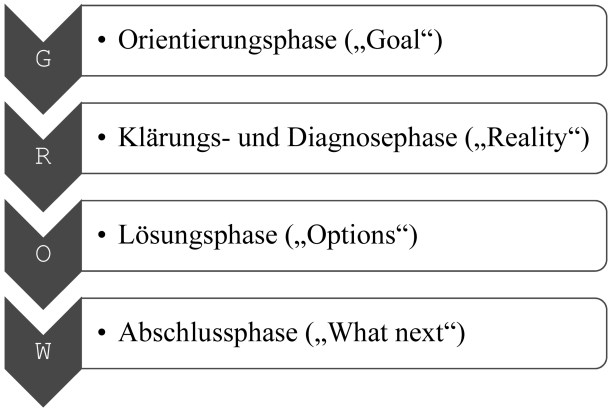


Abbildung 1: GROW Modell (in Anlehnung an König & Volmer, 2018, S. 84)

SEB basiert mitunter auf der Weiterentwicklung kooperativer und dialogischer Arbeitsformate innerhalb der Schule und mit weiteren Akteuren im sozialräumlichen Kontext. Die Etablierung entsprechender Arbeitsweisen erscheint als eine Voraussetzung für Schulentwicklung, da der intensive Austausch in z. B. ko-konstruktiven Formaten (Gräsel et al., 2006) gemeinsam formulierte Ziele und Problemlösungen fokussiert (Heinen et al., 2022). Kooperative und ko-konstruktive Arbeitsformen sind im schulischen Alltag aber oftmals schwierig umzusetzen (Trumpa et al., 2016) und erfordern deswegen spezielle Zeitfenster, in denen sich solche Arbeitsformen – methodisch unterstützt – entfalten können. Die klare Trennung zwischen Individuum und Organisation in der systemischen Beratung (Goecke, 2018) unterstreicht die Wichtigkeit von Kooperation und Ko-Konstruktion, um Interdependenzen von individuellen und organisationalen Zielen aufzuzeigen.

3. Fallbeispiele zur systemischen Schulentwicklungsberatung im digitalen Kontext

Im Folgenden werden die Arbeit der SEB und ihre Vorgehensweisen in verschiedenen Fallbeispielen skizziert. Die Fallbeispiele verdeutlichen, in welchem Schritt des GROW-Modells welche Überlegungen und Maßnahmen erforderlich werden. Alle drei Fallbeispiele beschreiben eine je nach Fall langfristig oder über einen bestimmten Zeitraum zur Lösung eines Anliegens benötigte Prozessbegleitung, in der die SEB angelegt ist (Dedering et al., 2022; Kamarianakis & Dedering, 2021). Die anonymisierten Fallbeispiele bewegen sich im Kontext von Digitalisierung als Schulentwicklungsaufgabe und beschreiben dabei jeweils auf unterschiedlichen schulischen Ebenen Perspektiventwicklungen, die auch durch den Sozialraum der Metropolregion geprägt sind. Hierbei fokussiert das erste Fallbeispiel einen konstruktiven Umgang mit der Heterogenität von

Schüler*innenleistung innerhalb von Klassen. Das zweite Fallbeispiel zeigt auf, wie Lernräume im Umfeld der Schule in schulische Aktivitäten miteinbezogen werden können und die Motivation verschiedener Lernenden sowie Lehrkräfte dadurch profitieren kann. Das dritte Fallbeispiel beschreibt keinen punktuellen Beratungsprozess zu einem konkreten Bildungsanliegen, sondern vielmehr einen langfristig angelegten, supervisorischen Prozess, um Raum zur Reflektion und Weiterentwicklung zu geben.

Die SEB wird von systemisch arbeitenden Organisationsentwickelnden und Supervidierenden durchgeführt, die über schulpraktische und/oder wissenschaftliche Erfahrung sowie über mediendidaktische Expertise verfügen. Als Mitarbeitende der gemeinnützigen Gesellschaft learninglab, einer Ausgründung des Lehrstuhls für Mediendidaktik und Wissensmanagement der Universität Duisburg-Essen, pflegen sie engen Kontakt mit der Wissenschaft. Die Arbeitsweise der SEB greift dabei auf einen großen Fundus an systemischen Interventionen zurück und konzentriert sich auf die Schule als Organisation. Das dargestellte GROW Modell wird dabei über diese Interventionen und Fragetechniken für jeden Einzelfall individuell ausgearbeitet.

Fallbeispiel 1: Vom Graduierungssystem zur offenen Tür

Eine Schule des längeren gemeinsamen Lernens möchte im Rahmen freier Lernzeiten und individualisierter Lernformate den Lernenden die Möglichkeit geben, den Lernort selbst zu wählen. Die Frage ist: Dürfen Lernende zu Hause, an einem frei gewählten Ort in der Stadt, an einem frei gewählten Ort in der Schule, an einem Ort in der Schule unter Aufsicht oder im Klassenzimmer lernen? Da aus Sicht der Lehrkräfte nicht alle Schüler*innen in gleicher Weise die Kompetenz besitzen, selbstverantwortlich an anderen Orten zu lernen, überlegt die Schule, ein System einzuführen, nach dem festgelegt wird, wer an welchen Orten lernen kann.

Schritt 1: Recherche

Ein Entwicklungsteam der Schule begibt sich auf eigenständige Lösungssuche und findet ein so genanntes „Graduierungsystem“ an einer anderen Schule in Deutschland. Die Schule versucht, das System zu implementieren, merkt aber, dass die Idee weder bei Lehrkräften noch bei den Lernenden auf Akzeptanz stößt.

Schritt 2: Orientierungsphase („Goal“): Auftragsklärung und Zieldefinition

An dieser Stelle zieht die Schule eine externe Beratung hinzu. Im ersten Beratungsgespräch findet eine Auftragsklärung mehrfacher Hinsicht statt:

- Die Anfrage an die Prozessbegleitung wird konkretisiert: Unterstützung bei der Entwicklung individueller Lernprozesse an unterschiedlichen Orten wird benötigt.
- Die Aufgabe, die sich das Entwicklungsteam gestellt hat, wird redefiniert. Anlass, die Begleitung anzufragen, war das Scheitern der Implementierung des Graduierungssystems. Im Beratungsprozess wird aber deutlich, dass das eigentliche Anliegen die Lerngelegenheiten an anderen Orten und die Einbindung digitaler Tools sind.

Durch diese Klärung eröffnen sich für das Entwicklungsteam neue Perspektiven der Erarbeitung.

Schritt 3: Klärungs- und Diagnosephase („Reality") sowie Lösungsphase („Options"): Perspektivenerweiterung und ko-konstruktive Arbeit

In den folgenden Beratungssitzungen werden die Anliegen unterschiedlicher Akteur*innen in den Blick genommen. Bisher hatten die Lehrkräfte die Frage nach dem Graduierungssystem vor allem aus eigener Perspektive betrachtet und vor allem mit dem Blick auf die zu gewährleistende Aufsichtspflicht. In Beratungssitzungen werden die Anliegen unterschiedlicher Lernender, verschiedener Lehrkräfte und der Eltern in den Blick genommen.

- Welche Aspekte der individuellen Förderung spielen eine Rolle, wenn Lernende den Lernort und das (digitale) Lernmedium selbst wählen können?
- Wie kann verhindert werden, dass ein Graduierungssystem zu einem Bewertungssystem wird?
- Wie kann gewährleistet werden, dass unterschiedliche Bedürfnisse von Lernenden in einem übersichtlichen System abgebildet werden?
- Wie kann ein System geschaffen werden, das flexibel ist und die sich verändernden Bedürfnisse der Lernenden abbildet?
- Wie kann das Digitale in das Raumkonzept integriert werden?

Aus der Beantwortung dieser Fragen heraus entwickelt das Team einen Kriterienkatalog, der – anders als das Graduierungssystem – keine feste Zuordnung zu einer „Stufe" ergibt, sondern die Grundlage für eine individuell auf das jeweilige Kind bezogene Entscheidung sein kann.

Schritt 4: Lösungsphase („Options"): Abwägen unterschiedlicher Optionen durch Feedback der Lernenden

Im Sinne einer partizipativen Entwicklung wird das erarbeitete System mit den Lernenden einer Pilotgruppe diskutiert. Ziel des Austauschs, das zuvor im Beratungsprozess festgelegt worden ist, ist der Abgleich der antizipierten Erwartungen der Lernenden mit dem erstellten Produkt. Der Austausch führt zu

einer Erweiterung des Kriterienkatalogs und zur Einführung einer Eigen- und Fremdeinschätzung. D. h., die Entscheidung über den Lernort wird aufgrund des gemeinsamen Blicks von lernender Person und Lernbegleitung getroffen.

Schritt 5: Lösungsphase („Options"): Kollegiale Beratung im Netzwerk

Im Rahmen einer Netzwerkveranstaltung mit anderen Schulen stellt die Schule das erarbeitete Konzept in einer durch die SEB moderierten kollegialen Beratung zur Diskussion und stellt eine konkrete Beratungsfrage.

Schritt 6: Abschlussphase („What next"): Erprobung in einer Pilot-Lerngruppe

Im Anschluss wird das Konzept erprobt. Die Auswertung der Erprobung steht noch aus.

Fallbeispiel 2: Von der Teilungsklasse zur Draußenklasse

In einem kommunalen Netzwerk stellen sich 2022 einige Grundschulen die Frage, welche Erfahrungen aus dem pandemiebedingt veränderten Unterricht weitergeführt bzw. weiterentwickelt werden könnten. Dazu gehört auch, die Raum- und Zeitstruktur zu verändern und neue Lernorte im Sozialraum zu integrieren. Eine Schule bemerkt, wie hilfreich es war, in Zeiten des so genannten Wechselunterrichts während der Covid-Pandemie geteilte Klassen in den Basiskompetenzen in den Fächern Mathematik und Deutsch zu fördern.

Schritt 1: Orientierungs- („Goal") und Klärungsphase („Reality"): Retrospektive

In einem ersten Beratungsgespräch analysiert eine Gruppe von Lehrkräften, was in der Pandemie in der Schule gut und weniger gut funktionierte. Daraus erarbeitet sie eine Idee, wie durch geschickte Stundenplanung auch im Präsenzunterricht mit allen Kindern Teilungsklassen ermöglicht werden könnten. Die Nutzung digitaler Tools wird an dieser Stelle zunächst bewusst ausgeklammert.

Schritt 2: Lösungsphase („Options"): Scheitern und Ressourcenarbeit

Nach etwa drei Monaten erfolgt ein zweiter Termin. Die Schule berichtet, dass das Pilotvorhaben gescheitert sei. Bei der Stundenplanung ist sichtbar geworden, dass nicht ausreichend Räume in der Schule zur Verfügung stehen und der immer noch hohe Krankenstand eine Teilung der Klassen und damit eine Doppelbesetzung nicht zulässt. Im Termin werden die genutzten und ungenutzten Ressourcen der Schule analysiert. Sichtbar wird: Die Schule hat bisher nur eigene Räume und Personen in die Betrachtung einbezogen; es werden aber weitere außerschulische Partner identifiziert, die es der Schule eröffnen, weitere Lernräume zu erschließen. Ein neues Pilotprojekt, das nun auch den

Sozialraum miteinschließt, wird kreiert. Die Schule plant nun eine Draußen-Klasse, die bewusst die Natur in der Umgebung der Schulen und externe Beteiligte, die in der Region arbeiten und vernetzt sind, einschließt. So wird auch neuer Raum für schulische Aktivitäten gewonnen, die in den sozialräumlichen Kontext verlegt werden.

Schritt 3: Lösungsphase („Options"): Ausweitung

Eine erste Umsetzung macht neue Optionen sichtbar. Der Pilot ermöglicht es den Lehrenden, in zunächst einer Klasse mit einem Teil der Lernenden Lernkonzepte im Wald zu nutzen und mit der anderen Hälfte der Lerngruppe an Basiskompetenzen in der Schule zu arbeiten. Das ursprüngliche Ziel der Schule lässt sich nun umsetzen. Es wird aber erkennbar, dass der zunächst als herausfordernd wahrgenommene Schritt aus dem Schulgebäude heraus die Lernmotivation der Kinder erhöht und sich das Klassenklima verbessert. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Beteiligten entlastet die Personalsituation an der Schule. Daraus erwächst ein größeres Interesse im Kollegium, am Pilotprojekt teilzunehmen. Die Beratungssitzung wird genutzt, um eine interne Fortbildung zu planen.

Schritt 4: Lösungsphase („Options"): Peer-Feedback und Digitalisierung

In einer weiteren Iteration rücken Optionen in den Blick, die sich aus der Digitalisierung ergeben. Diese werden in den Piloten integriert. Die Schule stellt das Pilotprojekt im kommunalen Netzwerk vor. Die Frage der anderen Schule: Wie wird der initiale Aspekt für das Netzwerk, die Digitalisierung in der Pandemie, in das Projekt integriert? Die Schule reflektiert die Frage und erweitert die „Draußenklasse" um ein BYOD[1]-Konzept, um die außerschulischen Lernerfahrungen zu dokumentieren, und nutzt einen Teil der Teilungsstunden, um eine „Digitalstunde" zur Förderung grundlegender digitaler Kompetenzen zu entwickeln. Nachdem der Pilot zunächst als gescheitert angesehen worden ist, sind mittlerweile mehr als die Hälfte der Lerngruppen in das Konzept integriert, und die Schule gibt das Konzept in Workshops an weitere Schulen im Netzwerk weiter.

Fallbeispiel 3: Prozessbegleitung als Reflexionsraum

Ein drittes Beispiel für die Prozessbegleitung ist eine Schule in sozial herausfordernder Lage. Viele Lernende stammen aus bildungsfernen Elternhäusern; die meisten Kinder und Jugendlichen sind berechtigt, Mittel aus dem Bundespro-

1 BYOD steht für das Konzept "Bring your own device"welches beschreibt, dass die eigenen Endgeräte mit in den Unterricht genommen und zielgerichtet für den Lernprozess eingesetzt werden.

gramm „Bildung und Teilhabe“ zu beziehen. Die Schule setzt sich das Ziel, eine steigende Anzahl von Lernenden nicht nur bis zum ersten Schulabschluss zu führen, sondern ihnen auch den Schritt in die Arbeitswelt zu ermöglichen. An der Schule arbeiten die Schulleitung und die Steuergruppe eng zusammen. Die Prozessbegleitung durch die SEB wird am Ende der Pandemie hinzugezogen.

Bei diesem Fallbeispiel wird auf die Darstellung der einzelnen Schritte im GROW-Modell verzichtet. Es soll hier aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten durch die SEB in einem längeren, prozessbegleitenden Zeitrahmen herausgearbeitet werden konnten.

Die Prozessbegleitung hat von Beginn an eher supervisorische Aufgaben. D. h., die Sitzungen werden genutzt, um aktuelle Herausforderungen im Arbeitsprozess zu fokussieren. Der Prozessbegleitung kommen folgende Aufgaben zu:

- Förderung der Reflexion der eigenen Arbeit,
- Förderung der digital gestützten Kommunikation im Leitungsteam,
- Förderung der digital gestützten Kommunikation in der Organisation,
- Moderation von Innovationsprozessen,
- Unterstützung beim Umgang mit herausfordernden Situationen, die auch durch die Nutzung digitaler Medien entstehen.

Im Prozess finden so zahlreiche Veränderungen an der Schule statt:

- neue Arbeitsweise auf der Leitungsebene,
- verstärkte Zusammenarbeit mit außerschulisch Agierenden im Viertel,
- Entwicklung neuer digitaler Lehr- und Lernformate,
- Entwicklung einer neuen internen Fortbildungskultur.

Das als grundlegend angebotene GROW-Modell wird hier iterativ in einzelnen konkreten Anliegen durchlaufen.

Die Prozessbegleitung gibt in diesem Fall weniger einen Input oder vernetzt, sondern unterstützt das Leitungsteam, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Für die Schule ist die regelmäßige Arbeit mit der Prozessbegleitung wichtig, um eine externe Perspektive in die Entwicklungsarbeit einzubeziehen, einen Raum für schwierige Situationen sowie für die regelmäßige gemeinsame Reflexionen zu haben. Die Arbeitssitzungen sind hier ohne Agenda und werden aus der aktuellen Situation an der Schule und der beteiligten Personen heraus gestaltet.

Die SEB ist im Grundsatz und über die Fallbeispiele hinweg immer neutral und ohne eigene Agenda. Dies ist vor allem deshalb möglich, weil sie selbst nicht Teil des Systems aus Schule, Schulträger, Schulaufsicht und Administration ist. Gleichwohl bringt SEB sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive als auch als Transferagent fachliche Expertise ein. Hierbei ist es wichtig, die-

sen Rollenwechsel von der Prozessbegleitung zur Fachexpertise immer klar zu markieren und den Angebotscharakter dieser Expertise zu erhalten.

4. Fazit und Ausblick

Auch wenn die beiden Beteiligten eine enge langjährige Zusammenarbeit verbindet, ist in der Reflexion die unterschiedliche Perspektive deutlich geworden: In der Praxis der SEB ist eine Lösung und ein Prozessansatz zu finden, der auf die Einzelschule und ihre soziostrukturelle Einbindung exakt eingeht. Die Forschung interessieren allgemeine und übergreifende Merkmale gelingender Schulentwicklung in der Auseinandersetzung mit dem Digitalen. Beide Anliegen kommen nicht selbstverständlich zusammen, sondern müssen als Herausforderung erkannt werden, die jedoch wertvolle Erkenntnisse für beide Seiten liefern kann (Kerres et al., 2022).

Die SEB muss die Bedeutung von Schulentwicklung in der digitalen Transformation verstehen und gleichzeitig über ein methodisches Repertoire verfügen, das die Auseinandersetzung mit Zielen und Maßnahmen – in neuen Bahnen – unterstützt. Das Entwicklungsanliegen und die Zielsetzung im Beratungsprozess sollten von Seiten der Schule definiert werden. Die Beratung kann in diesem Prozess dazu beitragen, dass die Einzelschule ihre Ressourcen und Kompetenzen besser wahrnimmt und weiterentwickelt (Feldhoff, 2016). Zu beachten ist, dass die hier aufgezeigte SEB nur funktioniert, wenn es sich um eine freiwillige Beratungskonstellation handelt und nicht um z. B. eine Beratung innerhalb von Verordnungen oder Inspektionen (Bauer & Schwarz, 2022).

Die SEB beruht auf zwei Pfeilern: Sie orientiert sich an einer inhaltlichen Idee, wie „gute" digitale Schulentwicklung inhaltlich und prozessual aussieht. Wir haben gezeigt, wie das GROW-Modell in den vorliegenden Fallbeispielen dazu dienen kann, solche Entwicklungsprozesse strukturiert zu beschreiben. In den Fallbeispielen wird deutlich, dass es für die Beteiligten wichtig ist, über ein definiertes Vorgehensmodell zu verfügen. Dabei bleibt festzuhalten, dass die vorliegenden Modelle dazu im Ganzen als nicht empirisch validiert einzuschätzen sind; zugleich bleibt die Frage, inwiefern sie angesichts der Komplexität organisationalen Handels überhaupt einer empirischen Prüfung unterzogen werden könnten.

Die SEB als externe Instanz ist darum bemüht, im Entwicklungsprozess der Schule eine neutrale Position einzunehmen. Es geht ihr nicht darum, Ziele von außen zu setzen oder Wissen in die Einzelschule zu bringen. Dazu gehört auch, dass etwa die Einbeziehung des Sozialraums nicht durch die SEB forciert wird; gleichwohl kann SEB den Blick für ungenutzte Ressourcen im Sozialraum öffnen und neue Perspektiven auf das Wechselspiel Schule und Sozialraum, auch im Kontext der „Verräumlichung sozialer Ungleichheit" (Fölker et al., 2015, S. 9), ermöglichen und neue, ko-konstruktive Arbeitsformate verschiedener Akteur*innen an der und um die Schule fördern. Die Fallbeispiele zeigen dabei

auf, dass die Digitalisierung als Schulentwicklungsaufgabe und der Sozialraum der Schule konstruktiv gemeinsam gedacht werden können.

Sie bringt vor allem methodische Expertise ein, um Prozesse zu ermöglichen und die der Schule eigenen Ressourcen und Kompetenzen sichtbar zu machen oder ggfs. notwendige, externe Inputs zu identifizieren. Die Beratung bringt Wissen über den Stand wissenschaftlicher Forschung ebenso wie Erfahrungswissen aus anderen Einrichtungen ein. Die Personen, die in der SEB tätig werden, bringen dabei auch ihre eigenen Sichten auf Schule ein. Ihre Vorstellungen schlagen sich zumeist implizit durch die methodische Strukturierung von Prozessen nieder. Es wird weiter zu reflektieren sein, inwieweit normative und präskriptive Vorstellungen über Ziele und Wege der Veränderung einer digitalen Schulentwicklung in jeder SEB hinterlegt sind und wie mit diesen impliziten Theorien der Beteiligten, hier: auf Seiten der SEB, umgegangen werden kann. Hier spielen auch die mitgebrachten heterogenen Qualifikationen sowie Kompetenzen der Beratenden eine Rolle (Altrichter et al., 2021; Dedering et al., 2022), um lösungsoffen agieren zu können.

Deutlich wird, dass SEB von einer fachlichen, z. B. mediendidaktischen, Beratung und Schulung sowie weiteren Formaten der Schulentwicklung abzugrenzen ist, wie Schul-Netzwerke oder Research-Practice-Communities (vgl. Bremm et al., 2017; Heinen et al., 2022; Kerres, 2023). Oftmals besteht eine Gratwanderung zwischen verschiedenen Ansätzen und damit einhergehenden Beteiligtenkonstellationen; ein Wechsel in der Rolle von einer SEB zu einer eher fachlichen Beratung sollte im Prozess deutlich markiert werden. Interessant erscheint auch die komplementäre Kombination verschiedener Unterstützungsszenarien, die in ihrer Anlage weiter zu erforschen wäre (Mintrop et al., 2022). Aufschlussreich erscheint dabei, welche Formen der Beratung sich für welche schulinternen Herausforderungen eignen, mit welchen weiteren Unterstützungsmaßnahmen sie komplementär verbunden eingesetzt werden kann und welche Folgen die Besonderheiten der Organisation Schule für die systemische Organisationsentwicklung und -beratung mit sich bringt (Rolff, 2012).

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van, Holtappels, H.G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A., & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H.G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand (Hrsg.), *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken"* (S. 14–37). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:21381

Altrichter, H., Krainz, U., Kemethofer, D., Jesacher-Rößler, L., Hautz, H., & Brauckmann-Sajkiewicz, S. (2021). Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungsforschung. In Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft,

Forschung (BMBWF) (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021* (S. 375–421). BMBWF.

Bauer, D., & Schwarz, J.E. (2022). Wirkungen & Einflüsse externer Schulentwicklungsberatung auf Schulentwicklungsaktivitäten. *R&E Source,* (17). https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1063

Berning, W. (2023). *Soziologie der Unternehmung*. Schäffer-Poeschel. https://doi.org/10.34156/978-3-791-05834-4_9

Bremm, N., Eiden, S., Neumann, C., Webs, T., van Ackeren, I., & Holtappels, H.G. (2017). Evidenzorientierter Schulentwicklungsansatz für Schulen in herausfordernden Lagen. Zum Potenzial der Integration von praxisbezogener Forschung und Entwicklung am Beispiel des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen Stärken". In V. Manitius & P. Dobbelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 140–158). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20629

Dedering, K., Kamarianakis, E., & Racherbäumer, K. (2022). Schulentwicklungsberatung. Begrifflich-konzeptionelle Grundlegung, empirische Betrachtung und (kritische) Perspektivierung. *DDS – Die Deutsche Schule, 114*(4), 345–362. https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.02

Dedering, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen: Externe Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5

Eickelmann, B., & Gerick, J. (2018). Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht (II). Fünf Dimensionen der Schulentwicklung zur erfolgreichen Integration digitaler Medien. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen, 29*(4), 111–115.

Emmerich, M., & Feldhoff, T. (2021). Schule als Organisation. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_23-1

Endberg, M., Gageik, L., Hasselkuß, M., van Ackeren, I., Kerres, M., Bremm, N., Düttmann, T., & Racherbäumer, K. (2020). Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung. Innovation und Transformation durch schulische Netzwerkarbeit. *Schulverwaltung: Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement Niedersachsen, 31*(3), 87–90. https://doi.org/10.25656/01:20488

Feldhoff, T. (2016). Eine dialektische Schulentwicklung – zwei Perspektiven auf Schulentwicklung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 169–182). Waxmann.

Fölker, L., Hertel, T., & Pfaff, N. (2015). *Brennpunkt(-)Schule: Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0dt8

Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrhein-westfälischen Schulen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21317-6

Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–19. https://doi.org/10.25656/01:4453

Heinen, R., Heinemann, A., Diekmann, D., Düttmann, T., & Kerres, M. (2022). Schulnetzwerke und Digitalisierung: (Wie) kann kooperative Schulentwicklung zur digitalen Transformation beitragen? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *49*(Schulentwicklung), 377–400. https://doi.org/10.21240/mpaed/49/2022.10.13.X

Heinen, R., & Kerres, M. (2017). „Bildung in der digitalen Welt" als Herausforderung für Schule. *DDS – Die deutsche Schule, 109*(2), 128–45. https://www.waxmann.com/artikelART102178

Kamarianakis, E., & Dedering, K. (2021). Schulentwicklungsberatung als Unterstützungssystem der Schulentwicklung. Gelingensbedingungen einer Beratung der Schule als Organisation. In T. Webs & V. Manitius (Hrsg.), *Unterstützungssysteme für Schulen* (S. 331–352). wbv. https://dx.doi.org/10.3278/6004853w

Kerres, M. (2023). Bildung in der digitalen Welt: (Wie) Kann digitale Kompetenz vermittelt werden? In N. McElvany, R. Lorenz, M. Becker, H. Gaspard & F. Lauermann (Hrsg.), *Lernen in und für die Schule im Zeitalter der Digitalität – Chancen und Herausforderungen für Lehrkräfte, Unterricht und Lernende* (IFS-Bildungsdialoge, Bd. 6). Waxmann.

Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung,* (2), 1–18. https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i2.935

König, E., & Volmer, G. (2018). *Handbuch Systemische Organisationsberatung – Grundlagen und Methoden.* Beltz.

Mintrop, R., Bremm, N., Kose, C., & bildung.komplex. (2022). Designbasierte Schulentwicklung im deutschen Kontext. Erste Erfahrungen eines Pilotprojekts im Land Berlin. *DDS – Die Deutsche Schule, 114*(4), 389–396. https://doi.org/10.31244/dds.2022.04.06

Rolff, H.G. (2012). Schule als soziale Organisation – Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (Bildung und Gesellschaft) (S. 1001–1016). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_58

Schulz-Zander, R. (1999). Neue Medien und Schulentwicklung. In E. Rösner (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulqualität* (S. 35–56). IFS.

Trumpa, S., Franz, E.K., & Greiten, S. (2016). Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. *DDS – Die deutsche Schule, 108*(1), 80–92. https://www.waxmann.com/artikelART101860

Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership* (5., vollst. überarb. Aufl.). Nicholas Brealey.

Potenziale und praktische Erfahrungen

Programmiercamps als Beitrag zur Förderung von Medienkompetenz und Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen

Jane Lia Jürgens, Sandra Aßmann & Katja Serova

1. Einleitung

Der Beitrag leitet Handlungsempfehlungen aus einem wissenschaftlich begleiteten, non-formalen Bildungsangebot ab, das Jugendlichen ab 14 Jahren sowie Studierenden der ersten Generation im Raum des Ruhrgebiets den Erwerb von (Programmier-)Kompetenzen für eine digitale Welt während drei- bis viertägiger Camps ermöglichen möchte. Weiter wird dargelegt, inwiefern diese Angebote zu einer Förderung der Medienkompetenz (Baacke, 2007) und Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem, 2002) bei den Teilnehmenden führen können.

Bei der Code+Design Initiative e. V. handelt es sich um eine gemeinnützige Initiative, die seit 2017 Events für Jugendliche im Alter von 14 bis 21 Jahren durchführt (Betz, 2020). Die Initiative wurde von der Code University in Berlin gegründet und bietet Programmiercamps für Jugendliche an (RAG-Stiftung, 2020). Gefördert wird sie seit 2021 von der RAG-Stiftung (Code+Design Initiative e. V., 2023). Die Programmiercamps wurden in einem Zeitraum von über einem Jahr im Rahmen des Projekts CoDe Eva (Code+Design Initiative – Evaluation) von einem Team der Ruhr-Universität Bochum unter der Leitung von Prof. Dr. Sandra Aßmann und Dr. Katja Serova wissenschaftlich begleitet.

Die Camps orientieren sich am Stil eines Hackathons (Betz, 2020). Ein Ziel der Camps ist es, „eine internationale und inklusive Lernumgebung zu kreieren“ und „[d]igitale[n] Pionier:innen und jene[n], die es werden möchten“ (Code+Design Initiative e. V., 2023), die Möglichkeit zu eröffnen, Kenntnisse zu erlangen oder zu erweitern. Sowohl digitale Grundkompetenzen als auch Medienkompetenz (u. a. Digital Literacy) sollen im Rahmen der Camps erworben werden. Im Gegensatz zur Schule lernen die Teilnehmenden selbstgesteuert und interessengeleitet, bspw. an Apps, Webseiten und Algorithmen (vgl. RAG-Stiftung, 2020). Während der Camps werden die Teams einerseits von sogenannten Team-Coaches angeleitet, die für die organisatorische und pädagogische Betreuung zuständig sind, und andererseits von Tech-Coaches, die dem technischen und medienpädagogischen Bereich zugeordnet sind. Das vorgestellte Bildungsangebot soll der Förderung von Autonomie und von sozialem Miteinander der Teilnehmenden sowie der Anregung von selbstgesteuerten Lernprozessen dienen. Hierfür ist eine bestimmte pädagogische Haltung bei

den Coaches erforderlich, die neben spezifischen Fachkenntnissen auch Reflexivität und Flexibilität umfasst. Didaktische Kompetenz ist dienlich, um die Lernbereitschaft der Teilnehmenden zu fördern. Wenngleich die Camps informell gestaltet sein sollen, sind Aspekte wie beispielsweise die *Anknüpfung an die Lebenswelt der Teilnehmenden*, der *Einbezug von Wünschen der Teilnehmenden* und die *Arbeitsformen* für eine optimale Ausgestaltung der Camps sowie Lernzuwachs der Teilnehmenden tragend. Die Aspekte *Förderung von Autonomie* und *Eigenständigkeit* der Teilnehmenden sind auch für die Initiator*innen der wissenschaftlich begleiteten Camps tragend.

Ziel der Camps ist es zudem, sowohl Anfänger*innen als auch Fortgeschrittenen Programmier- und Design-Skills zu vermitteln (Betz, 2020). Die Förderung der Medienkompetenz sowie der Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden und das Entgegenwirken gegen soziale Ungleichheit sind Kernanliegen der Camps. Zudem sollen die Camps die berufliche Teilhabe fördern bzw. sichern. Die Vorkenntnisse sowie die breite Altersspanne der Teilnehmenden resultieren in einer Teilnehmendengruppe, die unterschiedliche Unterstützungsbedarfe hat. Zudem erweisen sich die ungleichen fachlichen und pädagogischen Vorkenntnisse der Coaches als Herausforderung.

Nach der Vorstellung des Projekts wird die theoretische Grundlage in Bezug auf Medienkompetenz und Selbstwirksamkeit(-serwartung) in ihren wesentlichen Grundzügen dargelegt, um anschließend das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung pointiert offenzulegen. Schließlich werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, und es wird mit einem Fazit samt Handlungsempfehlungen abgeschlossen.

2. Theorie: Medienkompetenz und Selbstwirksamkeit(-serwartung)

Zur theoretischen Rahmung von Medienkompetenz wird das Bielefelder Modell nach Baacke (2007) herangezogen, welches sich insbesondere an außerschulischer Bildung orientiert. Medienkompetenz ist nach Baacke eine Fähigkeit eines Individuums, mit (digitalen) Medien agieren zu können, die von verschiedenen Institutionen und der Umwelt gefördert und gefordert wird. Zentral bei diesem Konzept ist, dass lebenslanges Lernen vorausgesetzt wird (Treumann et al., 2007). Die „Medienkompetenz [soll] den Nutzer [oder die Nutzerin] dazu befähigen, die neuen Möglichkeiten der Informationsverarbeitung auch souverän handhaben zu können“ (Baacke, 2007, S. 98). Die Dimension der Zielorientierung beinhaltet die *Medienkritik*. Diese umfasst den kritischen und reflexiven Umgang mit Medien sowie die analytische Wahrnehmung von Konzentrationsbewegungen im Medienbereich. Das Erkennen und Nachvollziehen von Zusammenhängen innerhalb eines Mediums oder zwischen verschiedenen Medien zählt zur analytischen Dimension von Medienkritik. Das

erlernte analytische Wissen soll dazu dienen, die zweite, reflexive Dimension der Medienkritik auf die eigene Person und das eigene Handeln anzuwenden (Baacke, 2007, S. 98). Demnach müssen Medien und ihre Entwicklungen kritisch betrachtet werden, „um die eigene Medienkompetenz angemessen einsetzen zu können" (Treumann et al., 2002, S. 36 f.). Hieraus ergibt sich die dritte, ethische Dimension der sozialen Verantwortung, bei der verschiedene Medien und deren Inhalte bewertet und Urteile gefällt werden (vgl. Treumann et al., 2007, S. 33). Medienkritik zielt somit auf Metawissen ab.

Die Dimension *Mediennutzung* beschreibt den Umgang mit Medien auf quantitativer und qualitativer Ebene. Die rezeptiv-anwendende Dimension der Mediennutzung betrachtet insbesondere quantitative Nutzungsgewohnheiten verschiedener Programme sowie die Informationsverarbeitung des Aufgenommenen. Handeln und Aktivitäten, die bei der Mediennutzung auftreten, fallen unter die interaktive Dimension der Mediennutzung: Hierzu zählen verschiedene Beschäftigungsformen, die individuelle Präferenzen und Gewohnheiten der Nutzenden beinhalten. Die *Mediengestaltung* zählt ebenfalls zur Dimension der Zielorientierung. Hierunter wird zum einen die innovative Art der Mediengestaltung, d. h. das Verändern und Weiterentwickeln eines bereits bestehenden Mediums, gefasst (Baacke, 2007). Zum anderen ist die kreative Art der Mediengestaltung auf die Ästhetik fokussiert: Hier stehen die gestalterischen Aspekte sowie ein kreativer Umgang mit Medien im Mittelpunkt (Treumann et al., 2007). Medienkompetenz nach Baacke umfasst die Entwicklung von Fähigkeiten, die Reflexion von neu aufkommenden Technologien sowie die kritische und kreative Auseinandersetzung zur Orientierung im digitalen Zeitalter. Baacke entwickelt damit eine dynamische Auslegung des Medienkompetenzbegriffes, der die Weiterentwicklung, Veränderung und Anpassung von Medienkompetenz durch die Auseinandersetzung mit der Informationsgesellschaft berücksichtigt.

Als weiterer theoretischer Bezugspunkt der wissenschaftlichen Begleitforschung fungiert die Selbstwirksamkeit(-serwartung), worunter die Überzeugung einer Person verstanden wird, mit Herausforderungen umgehen zu können (Barouti, 2020). Die eigene Einschätzung dessen, ob eine Handlung ausgeführt werden kann oder nicht, steht dabei im Fokus der Selbstwirksamkeit (Barysch, 2016). Es geht also nicht nur um die tatsächlichen Fähigkeiten einer Person, sondern auch um die eigene Wahrnehmung und Einschätzung dieser Fähigkeiten. Jerusalem und Schwarzer (2002) definieren Selbstwirksamkeitserwartung „als die subjektive Gewissheit einer Person, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können" (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Zentral ist, dass es sich dabei um Aufgaben handeln muss, die eine gewisse Ausdauer und Anstrengung erfordern. Anhand der Selbstwirksamkeitserwartung lassen sich Schlüsse ziehen, welche Motivation eine Person hat, um gewisse Schwierigkeiten durch eigene Stärken und Fähigkeiten bewältigen zu können (Barysch, 2016). Die Selbstwirksam-

keitserwartung inkludiert demnach die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in zukünftigen Situationen (Möller & Trautwein, 2015).

Die Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich in drei Generalitätsdimensionen gliedern: erstens die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, die alle Lebensbereiche einschließt und die generelle Lebensbewältigungskompetenz beurteilt; zweitens die situationsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung, die sich als eine subjektive Gewissheit äußert, eine Handlung erfolgreich ausführen zu können, auch wenn Hindernisse vorhanden sind; und drittens die bereichs- oder domänenspezifische Selbstwirksamkeitserwartung, die zwischen den beiden oben genannten verortet werden kann und sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht. Dabei handelt es sich um *individuelle* Arten der Selbstwirksamkeitserwartung. *Kollektive* Selbstwirksamkeitserwartungen beinhalten Überzeugungen einer Gruppe oder Gemeinschaft, gemeinsam bestimmte Ziele erreichen und Herausforderungen erfolgreich bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002). „Wohldosierte Erfolgserfahrungen sind das stärkste Mittel, um Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. Man muss den Lernenden Erfolge vermitteln, die sie ihrer Anstrengung und Fähigkeit zuschreiben können" (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42). An dieser Stelle setzen die Camps an und versuchen gezielt, solche Erfolgserfahrungen zu eröffnen.

3. Methodisches Vorgehen

Das Forschungsanliegen der wissenschaftlichen Begleitung lag auf der potenziellen Förderung von Medienkompetenz und Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden in den Programmiercamps. Hierfür wurde ein Mixed-Methods-Design (Cresswell & Plano-Clark, 2011) genutzt. Dieses Design wurde ausgewählt, um der Komplexität der Camps und den beteiligten Akteur*innen gerecht werden zu können. Bei der anvisierten Zielgruppe, (potenziell) benachteiligte Jugendliche im Sozialraum Ruhrgebiet, handelt es sich um eine heterogene und diverse Gruppe. Die Schwerpunkte der Begleitforschung waren zum einen die Förderung der Medienkompetenz der Teilnehmenden in den Camps, die sich im und durch den Umgang mit Camp-Inhalten zeigt, zum anderen die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden in den Camps sowie die damit verbundenen Faktoren, darunter u. a. Motivation, Interesse und Kompetenzerleben. Die Untersuchung von Medienkompetenz erfolgte mit einem qualitativen Zugang, um aus dem konkreten Campgeschehen heraus zu analysieren, welche Aspekte und Facetten von Medienkompetenz zum Tragen kommen. Für die Erforschung der Selbstwirksamkeit wurde ein quantitativer Zugang gewählt, da für dieses Konzept und dessen Korrelate bereits zahlreiche theoretische und empirische Studien vorliegen sowie dieses Forschungsgebiet sowohl aus theoretischer als auch empirischer Sicht eine bewährte Struktur aufweist. Den genannten Schwerpunkten wurde in zwei parallel durchgeführten Teilstudien nachgegangen, und die Ergebnisse wurden anschließend trianguliert.

Das Datenmaterial setzt sich aus teilnehmenden Beobachtungen (Lüders, 2013), Leitfadeninterviews sowie Gruppendiskussionen mit den verschiedenen Akteur*innen (Coaches, Teilnehmenden, Initiator*innen) und einer standardisierten Fragebogenerhebung der Teilnehmenden zusammen. Die quantitativen und qualitativen Untersuchungen wurden sowohl parallel als auch sequentiell aufeinander folgend durchgeführt, wobei den qualitativen sowie quantitativen Methoden eine gleichwertige Priorität zugesprochen wurde. Die quantitativen Untersuchungen fokussierten sich auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die qualitativen Erhebungen auf Medienkompetenz. Die Ergebnisse wurden anschließend durch Triangulation miteinander in Beziehung gesetzt und integriert.

Ziel der wissenschaftlichen Begleitforschung ist die Entwicklung von Handlungsempfehlungen im Rahmen der Qualitätssicherung und -verbesserung, die sich an die organisierenden und durchführenden Akteur*innen des Camps richten. Dabei wurden regelmäßig Zwischenstände präsentiert, sodass die Initiative nachsteuern und die Camps sukzessive an die Bedingungen der Teilnehmer*innen in der Metropolregion Ruhr anpassen konnte. Das Mixed-Methods-Evaluationsdesign ermöglicht es, potenzielle Wirkfaktoren und Synergieeffekte, insbesondere in Hinblick auf die Teilnehmenden und Coaches, zu identifizieren. Somit können Bedingungen für eine nachhaltige Verstetigung der Camps aufgedeckt werden, wozu als zu erstrebendes Ziel insbesondere die Professionalisierung der Coaches zählt.

4. Ergebnisse, Fazit und Handlungsempfehlungen

Die Auswertungen der teilnehmenden Beobachtung sowie der Interviews mit den Coaches haben aufgezeigt, dass die Rollen der Coaches für sie selbst und für die Teilnehmenden nicht ausreichend geklärt sind. Obgleich eine Differenzierung von Team- und Tech-Coaches formal gegeben ist, wird diese während der Camps zu unspezifisch kommuniziert. Daher ist eine Stärkung der Rollenverständnisse der Coaches zu empfehlen, indem die verschiedenen Coach-Rollen zuvor besprochenen Aufgabenfeldern zugeordnet werden und die Zuständigkeiten für alle involvierten Akteur*innen, d. h. Coaches und Teilnehmende, transparent sind. Die Ergebnisse der standardisierten Fragebogenerhebung bekräftigen die qualitativen Befunde und heben hervor, dass die Förderung der Selbstwirksamkeit durch die Camps nur unter bestimmten Bedingungen, wozu neben der Professionalisierung der Coaches auch die Berücksichtigung des Alters und des Geschlechts der Teilnehmenden zählt, erreicht werden kann.

Die Relevanz von Transparenz zeigt sich auch für die Struktur des Camps und der Handlungsmöglichkeiten für die Teilnehmenden. Eine Vorbereitung auf die Camps seitens der Initiator*innen erfolgt lediglich am Vorabend des jeweiligen Camps. Insbesondere neue Coaches sollten mittels Team-Teaching sowie einer Zuordnung von Aufgabenfeldern und einer pädagogischen Schulung

eingegliedert werden. Der Aufbau eines Materialpools, z. B. mit Workshop-Präsentationen zu einzelnen Inhalten des Camps, könnte der Professionalisierung dienlich sein. Aufgrund der bereits genannten Heterogenität der Teilnehmenden sollten binnendifferenzierende Maßnahmen implementiert werden, um auf die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden einzugehen. Darüber hinaus sollten Angebote zur Reflexion des eigenen Handelns während der Camps für die Coaches bestehen. Diese Angebote können dazu beitragen, dass die Coaches kontinuierlich ihre pädagogischen Ansätze hinterfragen und ggf. anpassen.

4.1 Handlungsempfehlungen zur Förderung der Medienkompetenz

Die *Medienkompetenzförderung* wird in den Code+Design-Camps auf unterschiedlichen Ebenen betrieben. Die Coaches stellen heraus, dass die Camps für einige Teilnehmende erste Berührungspunkte mit technischen und digitalen Programmen schaffen, die über die Vermittlung basaler Fertigkeiten im Schulkontext hinausreichen. Andererseits gebe es aus Sicht der Coaches auch Teilnehmende, die sich bewusst, angeregt durch ihr eigenes Interesse und das Bewusstsein ihrer Kompetenzen, für die Teilnahme an den Camps entscheiden. Die heterogene Teilnehmendenschaft im Sozialraum Ruhrgebiet stellt die Coaches vor Herausforderungen, da sie auf die bisherigen Kenntnisse sowie Bedürfnisse der Teilnehmenden möglichst individuell eingehen möchten. Hier wäre es sinnvoll, zur besseren Vorbereitung der Camps schon vorab ein detaillierteres Bild der Teilnehmendenschaft zu bekommen, u. a. durch engere Absprachen mit den Lehrkräften.

In den Camps geht es den Coaches um das Vermitteln von basalen Kenntnissen im Umgang mit Technik, das Erlernen von Fachsprache und Programmierfähigkeiten. Dabei richtet sich das Camp stark an der Lebenswelt der Teilnehmenden aus und versucht, mit aktuellen Programmen und digitalen Trends zu arbeiten. Hier ist es wichtig, dass die Coaches einen altersadäquaten Zugang wählen und die *Mediennutzung* der Teilnehmenden realistisch einschätzen können. Dabei könnte verstärkt auf Mitsprache bzw. Feedback der Teilnehmenden gesetzt werden, um zu überprüfen, ob die Themen, Programme und Inhalte der Camps aus Sicht der Teilnehmenden „up to date" sind.

Auch die Entwicklung eines *medienkritischen Bewusstseins* streben die Coaches in den Camps an. Dafür könnte etwa eine „Checkliste to go" dienlich sein, die es den Teilnehmenden auch nach Ende der Camps erleichtert, seriöse Quellen zu erkennen oder Programme zu bewerten.

Darüber hinaus wird die *Mediengestaltung* in den Camps gefördert. Hier geht es v. a. um ästhetische und gestalterische Aspekte, etwa bei dem Design von Websites, wobei die Teilnehmenden selbst kreativ werden können und ihre Vorstellungen umsetzen können. Die Erwartungen an das eigene Schaffen werden von den Teilnehmenden dabei im Verlauf des Camps angepasst und reflektiert. Selbiges trifft auf die Coaches zu: Sie erlernen durch das Zusam-

menarbeiten mit den Teilnehmenden, ihre Strategien und Vorgehensweisen in den Camps zu hinterfragen und an die jeweiligen Teilnehmenden anzupassen. Die Verstetigung des regen Austausches und des Beobachtens der jeweiligen Lernsituation von Seiten der Coaches ist ebenfalls für die Weiterentwicklung der Camps zuträglich. Ziel ist es dabei, die Hilfestellungen an die Vorkenntnisse und das Alter der Teilnehmenden anzupassen, um diesen ein *„Erlebnisgefühl"* (Interview mit Coach D, Position 36) zu ermöglichen. So wird ihnen etwa die Möglichkeit eingeräumt, selbst Lösungen für ihre Probleme, z. B. beim Programmieren oder Gestalten von Websites, zu finden und so Selbstwirksamkeit zu erleben. Die Selbstwirksamkeitserfahrungen in den Camps sind dabei stark an die Medienkompetenzförderung angebunden. Die Coaches berichten von Erfolgserlebnissen und dem Stolz der Teilnehmenden, wenn etwas Neues umgesetzt und gelernt wurde. Diese Zufriedenheit der Teilnehmenden ist dabei stark an eine altersadäquate, d. h. für die Teilnehmenden lösbare, Aufgabenstellung gebunden. Dieser Aspekt zeigt erneut die Relevanz auf, Angebote für eine heterogene Teilnehmendenschaft zu entwickeln.

4.2 Didaktischer Rahmen zur Förderung von Selbstwirksamkeit

Die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person kann durch eine Förderung ihrer Stärken und ihrer positiven Erfahrungen bestärkt werden (Barysch, 2016). Nach Bandura gibt es vier Faktoren, die einen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung haben können (Barouti, 2020):

Der erste Faktor ist das Erleben von *Erfolg*. Erfolge stärken die Selbstwirksamkeitserwartung, wohingegen Misserfolge diese schwächen, was für große und kleinere Vorhaben gleichermaßen gilt. Durch das Erreichen von kleinen Zielen oder das Bewältigen von kleinen Herausforderungen kann das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Eine Möglichkeit zur expliziten Förderung wäre, die komplexeren Aufgaben der Code+Design-Camp-Projekte in kleinschrittige Aufgaben zu unterteilen, Ziele zu fokussieren und die Erreichung von diesen auch explizit hervorzuheben.

Der zweite Faktor ist das *Modelllernen*. Das Beobachten anderer Personen, die eine ähnliche Aufgabe erfolgreich bewältigen, kann dazu beitragen, dass man sich selbst ebenfalls diese Aufgabe zutraut. Modelle haben in der Regel ihre höchste Wirkung, wenn die Person sich mit ihnen identifizieren kann, wobei sowohl das Alter als auch das Geschlecht zu berücksichtigen sind (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Für den Ablauf der Code+Design-Camps würde das bedeuten, dass die Teilnehmenden die Möglichkeit bekommen sollten, einem erfolgreichen Tun am besten von Peers, aber auch von Coaches, mit denen sie sich identifizieren können, beizuwohnen. Das Gefühl der Identifikation kann durch vertrauensbildende Maßnahmen (wie Kennenlernen-Spiele o. ä.) gestärkt werden.

Der dritte Faktor sind *verbale Überzeugungen und Ermutigungen*. Positive Rückmeldungen und ermutigende Worte von anderen können das Selbstvertrauen steigern. Wenn von einer anderen Person bekräftigt wird, dass man selbst ein gewisses Ziel erreichen kann, und diese Person eine gewisse Autorität ausstrahlt, kann das einen positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben. Es ist jedoch zu betonen, dass bei einer erfolglosen Handlung solche Überzeugungen an Wirkung verlieren (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Daher wäre es für die Code+Design-Camps empfehlenswert, didaktisch kleinschrittige Ziele bzw. Schritte einer Aufgabe in den Ablauf einzubauen, die dann erreicht werden können. Weiter könnten die Coaches gezielt dahingehend geschult bzw. noch mehr dahingehend sensibilisiert werden, auch kleinere Erfolge der Teilnehmenden wahrzunehmen und diese mit positiven und ermutigenden Rückmeldungen zu bekräftigen.

Der vierte Faktor stellt die *emotionale Aktivierung* dar. Der Erregungszustand hat Einfluss auf die Bewältigungskompetenz in Bezug auf eine Handlung. Damit ist gemeint, dass eine hohe Erregung, in Form von z. B. Angst, Nervosität, einen Hinweis auf unzureichende Kompetenzen liefert und das wiederum Folgen für die Selbstwirksamkeit hat (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Daher wäre es für die Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmenden förderlich, wenn die Coaches in den Code+Design-Camps körperliche und emotionale Signale der Teilnehmenden sensibel und korrekt deuten. Außerdem könnte hier eine (gemeinsame) Übung helfen, die auf die Fertigkeiten zur Reduktion und kognitiven Kontrolle von Erregung zielt.

Bei der Berücksichtigung dieser Faktoren in dem didaktischen Konzept muss beachtet werden, dass die eigenen Erfolgserlebnisse als wichtigste Grundlage der Selbstwirksamkeit gelten und die emotionale Aktivierung den am wenigsten relevanten Faktor darstellt, der einen Einfluss auf Selbstwirksamkeit hat (Barouti, 2020).

4.3 Ausblick

Die vorgestellten Handlungsempfehlungen sind nicht nur für die vorgestellten Camps zweckdienlich, sondern eignen sich für (mehrtägige) (Lern-)Angebote für (potenziell sozial benachteiligte) Jugendliche in der Metropolregion Ruhr. Die Berücksichtigung dieser Handlungsempfehlungen kann der Förderung von Medienkompetenz und Selbstwirksamkeit auch in anderen Maßnahmen dienlich sein.

Literatur und Internetquellen

Baacke, D. (2007). *Medienpädagogik*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110938043

Barouti, I. (2020). *Selbstwirksamkeit aufbauen: Wie Sie Herausforderungen aus eigener Kraft bewältigen* (2. Aufl.). Haufe-Lexware.

Barysch, K.N. (2016). Selbstwirksamkeit. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 201–211). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_18

Betz, M. (2020). Code+Design: Jugendliche durch Mitmachevents für digitale Berufe begeistern. In A. Ternès von Hattburg & M. Schäfer (Hrsg.), *Digitalpakt—was nun? Ideen und Konzepte für zukunftsorientiertes Lernen* (S. 267–273). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25530-5_30

Code+Design Initiative e. V. (2023). Zugriffsdatum: 27. 02. 2024. https://code.design/about-us#initiative

Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. Aufl.). Sage.

Lüders, C. (2013). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10. Aufl.) (S. 384–401). Rowohlt.

Möller, J., & Trautwein, U. (2015). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.) (S. 177–199). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_8

RAG-Stiftung. (2020). *CODE+DESIGN-INITIATIVE*. https://www.rag-stiftung.de/foerderung/bildung/mint-foerderung/code-design-initiative/

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft) (S. 28–53). Beltz. https://doi.org/10.25656/01:7863

Treumann, K.P., Baacke, D., Haacke, K., Hugger, K.U., & Vollbrecht, R. (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. VS.

Treumann, K.P., Meister, D.M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M., & Wegener, C. (2007). *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz. Bielefelder Medienkompetenzmodell*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90509-9

Lehrkräftebildung in NRW: bildungsgerecht, digital, ko-konstruktiv

Ein standortübergreifendes bildungswissenschaftliches Seminarkonzept auf der Basis eines MOOCs

Manuela Endberg, Gabriele Bellenberg, Johanna Schulze-Uludasdemir & Birgit Eickelmann

1. Einführung und Relevanz bildungsgerechter, digitaler, ko-konstruktiver Lehr- und Lernangebote für die Lehrkräftebildung

Im Kontext der digitalen Transformation besteht ein erweiterter schulischer Bildungsauftrag (KMK, 2016), der allen Heranwachsenden eine Teilhabe in einer digital geprägten Welt ermöglichen soll; gleichzeitig gehen mit dem digitalen Wandel neue Fragen von Gerechtigkeit einher (u. a. Gerick, 2021; Heinz, 2023). Insbesondere die Kluft, die sich in Unterschieden im Zugang zu digitaler Infrastruktur und digitalen Endgeräten, Nutzungsverhalten, Einstellungen gegenüber der Nutzung digitaler Medien sowie erworbenen Kompetenzen im Umgang mit diesen zeigt (Gerick, 2021; van Dijk, 2020), ist im Zuge der Corona-Pandemie besonders deutlich geworden (u. a. Bremm & Racherbäumer, 2020; Eickelmann & Gerick, 2020; Endberg & van Ackeren, 2020). Dabei haben die Bedingungen des zur Pandemieeindämmung notwendigen Distanzunterrichts, der häufig digital unterstützt durchgeführt wurde, bestehende Ungleichheiten sowohl bei den Schüler*innen bzw. ihren häuslichen Lerngelegenheiten als auch auf Seiten der Schulen und Lehrkräfte stark in den Blick der Öffentlichkeit, aber auch der Bildungspolitik gerückt. Festzuhalten bleibt, dass die digitale Ausstattung an Schulen in Deutschland sehr heterogen ist und die Einstellungen und Kompetenzen von (angehenden) Lehrpersonen weiterer Förderung bedürfen, um dem (erweiterten) schulischen Bildungsauftrag nachzukommen.

In der Lehrkräfteausbildung gezielt das Zusammenspiel von Schulentwicklung, Digitalisierung und Bildungsgerechtigkeit in den Blick zu nehmen und so eine zukunftsweisende Schul- und Unterrichtsentwicklung nachhaltig anzubahnen, ist demnach dringlicher denn je – nicht zuletzt, da die selbst eingeschätzten digitalisierungsbezogenen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden als ausbaufähig beschrieben werden (Zinn et al., 2022) und gleichzeitig im Studium (fest verankerte) Lerngelegenheiten zum Erwerb eben solcher digitalisierungsbezogenen Kompetenzen fehlen bzw. sich je nach Standort höchst heterogen ausgestalten (Schiefner-Rohs & Krein, 2023). Diese Diskrepanz zeigt

sich deutschlandweit und geht zumeist auch mit regionalen, herkunftsbedingten sowie sozialen Disparitäten einher. Entsprechend stellt sie auch in der Metropolregion Ruhr eine besondere Herausforderung für die Gestaltung von Bildungsprozessen dar (Eickelmann, 2023; RuhrFutur gGmbH & Regionalverband Ruhr, 2020). Qualifizierungsangebote für eine verbesserte und an den benötigten Bedarfen und Kompetenzen ausgerichtete Lehrkräfteprofessionalisierung in Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten daher auch die Potenziale und Erkenntnisse zu den Besonderheiten der Ruhrregion aufnehmen und über den sozialräumlichen Kontext hinaus teilen. Ko-konstruktive Ansätze über die drei Phasen der Lehrkräftebildung hinweg können hierbei eine besondere Bedeutung für die Verbesserung der Lehrkräfteprofessionalisierung haben und werden vermehrt gefordert (SWK, 2022).

Ziel dieses Beitrags ist es, einen Ansatz vorzustellen, der die aufgezeigten Desiderate und die Besonderheiten der Metropolregion Ruhr berücksichtigt: Es wird die ko-konstruktive Gestaltung und Umsetzung eines universitätsübergreifenden Seminarkonzepts zum Thema „Bildungsgerechte Schulentwicklung im Zuge digitaler Transformationsprozesse“ aus dem Sommersemester 2023 im bildungswissenschaftlichen Lehramtsmasterstudium unterschiedlicher Schulformen mit ersten standardisierten Evaluationsergebnissen präsentiert. Das Seminar zeichnet sich dabei neben seiner thematischen und ko-konstruktiven Ausrichtung insbesondere durch den Einsatz einer digitalen Bildungsressource, eines Massive Open Online Course (kurz: MOOC), aus. Dieser MOOC wurde im Rahmen des Com^{e}In-Verbundvorhabens (https://comein.nrw/portal/; QLB) unter Einbezug der Expertise von Beteiligten aller drei Phasen der Lehrkräftebildung in Nordrhein-Westfalen entwickelt und dient im standortübergreifenden Seminar als Kernelement und Lernressource für die Studierenden. Der MOOC ist theoretisiert entlang der zentralen Schulentwicklungsdimensionen im Zuge der Digitalisierung konzipiert, unter freier Lizenz auf der Plattform On Campus veröffentlicht (Eickelmann et al., 2022; Schulze et al., 2024, im Erscheinen) und allen interessierten Personen kostenlos zugänglich. Primär richtet sich der MOOC an Lehrkräfte sowie Multiplikator*innen der Lehrkräftebildung (u. a. in Fortbildungs- und Beratungskontexten tätige Personen), und er wird durch das standortübergreifende Seminarkonzept für Studierende angepasst. Eine nähere Beschreibung des Aufbaus und der verschiedenen Nutzungsmöglichkeiten des MOOCs sind bei Schulze, Eickelmann und Drossel (2024, im Erscheinen) nachlesbar.

2. Das Konzept der standortübergreifenden Lehrveranstaltung

Die Lehrveranstaltung wurde im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Masterstudiums in den standortspezifisch unterschiedlichen Lehrämtern für Haupt-, Real-, Gesamtschulen sowie z. T. für Gymnasien und Grundschulen in vergleichbarer Form im Sommersemester 2023 (z. T. an parallel liegenden Ter-

minen) standortübergreifend an der Universität Paderborn, der Ruhr-Universität Bochum (RUB) und der Universität Duisburg-Essen (UDE) durchgeführt und war strukturell und inhaltlich zwischen den Standorten abgestimmt. So erhielten alle Studierenden in zwei Sitzungen (April und Mai) inhaltliche, standortübergreifende Einführungen in die drei übergeordneten Themen Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit und Digitalisierung sowie Anregungen und Beispiele, wie die Themen zusammengedacht werden können. Dazu dienten zwischen den Dozentinnen abgestimmte Präsentationsinhalte sowie aufgezeichnete Inputvorträge zu den Themen „Schulentwicklung im Kontext der Digitalisierung" und „Bildungsgerechtigkeit", die so standortunabhängig zur Vermittlung des Grundlagenwissens genutzt wurden. Zudem wurden didaktische Erläuterungen zur anschließenden Selbstlern- und Erarbeitungsphase (Mai bis Juli) gegeben. In dieser bearbeiteten die Studierenden in Kleingruppen jeweils ein Modul bzw. eine zentrale Dimension der Schulentwicklung im Zuge der Digitalisierung (Unterrichts-, Personal-, Kooperations-, Technologie- und Organisationsentwicklung) des MOOC in Anlehnung an die vorgegebenen Kompetenzfelder aus den zentralen Bezugsrahmen der Lehrkräftebildung und bereiteten diese in theoretischer, empirischer sowie praxisorientierter Weise in Form eines Marktes der Möglichkeiten sowie eines Expert*inneninputs auf. In zwei Blockterminen (Juli) wurden die Ergebnisse der Projektphase präsentiert, und es erfolgte eine Reflexion des Seminars und der Seminarinhalte. Zudem wurde die Evaluation des Seminars als Onlinebefragung an allen drei Standorten durchgeführt. Das generelle Seminarkonzept baute auf ein Pilotprojekt vom Standort Paderborn auf und erweiterte dies mit dem standortübergreifenden Faktor. Das Konzept ist in dem Artikel zum Pilotprojekt aus dem vorangegangenen Sommersemester in Gänze bei Schulze und Eickelmann (2023) nachzuvollziehen.

Über die standortübergreifende Konzeption rückt die Frage nach der Rolle des Sozialraums in den Fokus. Mit der RUB und der UDE sind zwei Universitäten der Universitätsallianz Ruhr und mit der Universität Paderborn eine weitere Region Nordrhein-Westfalens involviert. Allerdings spielten standort- und sozialraumorientierte Fragen für die Konzeption des Seminars eine untergeordnete Rolle. Vielmehr ist herauszustellen, dass sozialräumliche Grenzen mittels des gewählten didaktischen Konzepts auf verschiedenen Ebenen überwunden werden konnten, u. a. durch die gemeinsame Expertise der Dozentinnen sowie deren stetigen Austausch und die geteilte Bereitstellung von Materialien über ein Seminar hinaus, die Möglichkeit der kooperativen standortübergreifenden Zusammenarbeit der Studierenden durch Nutzung der Kommunikationsfunktionen des MOOC (z. B. Foren oder die Bereitstellung von Arbeitsergebnissen) sowie die Gelegenheit, mit anderen in den MOOC eingeschriebenen Personen (z. B. Lehrpersonen, multiplizierend Tätige) in den Austausch zu treten. Zudem ist der Sozialraum durch die im MOOC und entsprechend im Seminarkontext fokussierte Thematik der „Bildungsgerechten Schulentwicklung im Zuge der Digitalisierung" repräsentiert, sodass die Studierenden den Sozialraum als

Faktor im Kontext von Bildungs(un)gerechtigkeit reflektieren konnten. Nicht zuletzt ermöglicht die Auseinandersetzung mit dem MOOC die Erschließung des digitalen (Sozial)Raums und reduziert gleichsam die Bedeutung des Sozialraums der Standorte, insbesondere im Rahmen der zeit- und ortsunabhängig umsetzbaren asynchronen Selbstlernphase. Neben der Überwindung sozialräumlicher Grenzen, liegt eine Besonderheit des Seminarkonzepts in der Doppelrolle, die sowohl den Lehrenden als auch den Studierenden zuteilwird: So waren die Dozentinnen gleichzeitig auch Co-Entwicklerinnen des MOOC; die Studierenden waren einerseits Lernende im universitären Kontext (inklusive standort- und studiengangspezifischer Leistungsbewertung) und anderseits zu einem Großteil auch Anwendende der gelernten Inhalte in der schulischen Praxis (z. B. durch die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft). Der Transfer der Lerninhalte in die schulpraktische Arbeit stand in der Entwicklungsphase des MOOC stets im Vordergrund. Entsprechend sind in den einzelnen Modulen viele Beispiele im Schulkontext gelebter Praxis integriert, u. a. Beiträge des Forum Bildung Digitalisierung und des Deutschen Schulportals. Ferner können durch Diskussions- und Austauschmöglichkeiten eigene Erfahrungen und/oder offene Fragestellungen durch die Teilnehmenden (wie die Studierenden) integriert und über Standorte hinweg diskutiert werden. In der Lehrveranstaltung selbst bestand Gelegenheit für inspirierenden Austausch zwischen den Lehramtsstudierenden, die bereits vielfältige Praxiserfahrungen (eigene Schulzeit, Praktika, Vertretungsstellen, soziales Netzwerk) mitbringen (s. u.). Ein besonderes Highlight stellte die Kooperation mit einer didaktischen Leiterin einer Dortmunder Gesamtschule dar, die in Form eines Gastvortrags mit anschließender Diskussionsrunde digitalisierungsbezogene Unterrichtsprojekte aus verschiedenen Fächern an ihrer Schule vorstellte. Der Vortrag, der in Bochum stattfand, wurde aufgezeichnet und den Studierenden in Paderborn und Duisburg-Essen in Ergänzung zu anderen Materialien anderer Standorte (z. B. aufgezeichnete Inputvorträge) digital zur Verfügung gestellt. Die Studierenden verbanden im selbst erstellten Marktplatz die dargebotenen Theoriehintergründe mit sozialräumlichen Perspektiven. So führte beispielsweise eine Gruppe Studierender unter der Perspektive der Technologieentwicklung Interviews an zwei Schulen im Ruhrgebiet (eine in herausfordernder Lage und eine mit einem solitären inklusiven Profil, welches der Schule ein großes Einzugsgebiet erschließt) zur bildungsgerechten digital gestützten Schulentwicklung und reflektierte die Ergebnisse vor dem Hintergrund der im Seminar dargebotenen Theorie kritisch und sozialraumsensibel. Studierende, die sich vertieft mit der Kooperationsentwicklung befasst hatten, stellten das Konzept des Kooperativen Lernens vor, ergänzten ein im Seminarkontext durchgeführtes und aufgezeichnetes Interview mit einer Lehrerin an einer Duisburger Gesamtschule (Sozialindexstufe 7) und gestalteten darüber hinaus ein Poster mit Standorten weiterer kooperativ arbeitenden Schulen in NRW mit besonderem Fokus auf die Metropolregion Ruhr. Durch derartige Verbindungen der Theoriekonzepte mit realen Schulerfahrungen konnte die komplexe Thematik für die Studierenden

greif- und reflektierbar gemacht werden. Gleichermaßen wurden Ergebnisse, die für den Marktplatz entlang der konkreten, individuellen Fragestellungen der Studierenden erarbeitet wurden, über die Standorte hinweg (z. B. durch die Erstellung digitaler Plattformen, wie TaskCards) geteilt, um diese auch über den Seminarkontext hinaus, nutzbar zu machen. Am Standort Duisburg-Essen belegten einige Studierende das Seminar im Rahmen der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft" (ZuS) und brachten damit auch weitere Perspektiven zu den Themen Sprachbildung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität mit in den Diskurs.

3. Evaluation der Lehrveranstaltung

Die Evaluation des aufgezeigten Konzeptes wurde anonymisiert und mittels einer Online-Befragung aus geschlossenen und offenen Fragen an allen drei Standorten durchgeführt. Sie knüpfte an eine erste noch einzelstandortspezifische Pilotierung im Sommersemester 2023 an (vgl. dazu auch Schulze & Eickelmann, 2023).

Die Stichprobe besteht aus Lehramtsstudierenden, die an den Standorten Bochum, Paderborn und Duisburg-Essen das Seminar „Bildungsgerechte Schulentwicklung im Zuge digitaler Transformationsprozesse" im Sommersemester 2023 besucht haben. Insgesamt haben 74 Studierende an der freiwilligen Evaluation teilgenommen. Für die zur Auswertung herangezogenen Variablen liegen von mindestens 67 Studierenden verwertbare Angaben vor.

Mehr als die Hälfte der Studierenden ist zwischen 24 und 27 Jahren alt. Etwas weniger als zwei Drittel sind nach eigenen Angaben weiblich. Aufgrund des insgesamt kleinen Sampling-Umfangs und der ungleich gewichteten standortbezogenen Teilstichproben wird im Folgenden auf standortspezifische Auswertungen verzichtet.

Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden hat im Sommersemester 2023 das Praxissemester bereits abgeschlossen (54,3 %), und zwei Drittel der Studierenden geben an, neben den verpflichtenden, studienbegleitenden Praktika weitere Erfahrungen im Berufsfeld als Lehrkraft gesammelt zu haben (z. B. als Vertretungslehrkraft, in einem freiwilligen sozialen Jahr etc.).

In einem ersten inhaltlichen Fragenblock wurden die Einschätzungen der Studierenden zur Lehrveranstaltung an sich erfasst. Die Weiterempfehlungsquote spiegelt die positive Gesamteinschätzung wider und fällt mit 98,5 Prozent sehr hoch aus. Den Antworten der Studierenden ist ebenfalls zu entnehmen, dass die inhaltliche Verknüpfung der drei Metathemen Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit und Digitalisierung als gelungen eingeschätzt wird: So stimmen jeweils 37,3 Prozent eher und 53,7 Prozent voll zu, dass sie komplizierte Sachverhalte der behandelten Metathemen anschaulich darstellen bzw. wiedergeben können. Auch die Praxisorientierung der Seminarkonzeption wurde positiv evaluiert. Knapp zwei Drittel stimmen zu, dass der Nutzen

und mögliche Anwendungsbereiche der Inhalte im (zukünftigen) Berufsfeld im Seminar thematisiert wurden, und mehr als die Hälfte der Studierenden äußert gegenüber der Aussage „In der Lehrveranstaltung konnte ich Einblicke in spätere berufliche Tätigkeitsbereiche gewinnen“ Zustimmung (weitere 38,8 % stimmen der Aussage eher zu).

Neben der allgemeinen Einschätzung des standortübergreifenden Lehrveranstaltungskonzeptes sind vor allem die Rückmeldungen der Studierenden zur Arbeit mit dem MOOC relevant. Lediglich zwei Studierende gaben an, bereits vor Besuch des Seminars mit einem MOOC gearbeitet zu haben; den meisten war diese Lernressource noch unbekannt. Der Anteil der Studierenden, die angeben, den MOOC auch in Zukunft wiederverwenden zu wollen, liegt bei 82 Prozent.

Die Inhalte des MOOC sind in verschiedener Weise aufbereitet (vgl. auch Schulze et al., 2024). Die Studierenden sollten angeben, welche Möglichkeiten der Nutzung des MOOC sie als besonders hilfreich für die asynchrone Selbstlern-/Kleingruppenarbeitsphase einschätzten. Die geringste Zustimmungsquote entfällt auf die Nutzung weiterführender Materialien wie Arbeitsblätter, Leitfragen für die praktische Anwendung oder ähnliches. Den größten Anteil an Zustimmung erhalten im MOOC eingebettete Videos. Drei Viertel der Studierenden bewerten Videos als besonders hilfreich. Auch im MOOC verfügbare (z. T. interaktiv gestaltete) Schaubilder werden von der Mehrheit der Studierenden als hilfreich erachtet. Weitere Materialen wie Texte, Literaturhinweise und Best-Practice-Beispiele werden von knapp der Hälfte der Studierenden als hilfreich für die Gruppenarbeitsphase eingeschätzt. Abschließend ist herauszustellen, dass über 80 Prozent der Studierenden die Auseinandersetzung mit dem MOOC als Grundlage der Selbstlern-/Kleingruppenarbeitsphase als motivierend empfinden.

4. Diskussion

Die Evaluation zeigt, dass sich der ko-konstruktiv entwickelte MOOC in ein erfolgreiches standortübergreifendes Seminarkonzept einbinden lässt. In herausragender Weise wurde dies durch die mit besonderer Kreativität und mit großem Engagement gestalteten Stände auf dem Markt der Möglichkeiten sichtbar. Auch wenn die Märkte von den Studierenden nur standortspezifisch in Form eines physischen Rundgangs besucht werden konnten, wurden die im Einzelnen erarbeiteten Produkte und Konzepte im Nachgang über eine digitale Plattform standortübergreifend geteilt. Insbesondere die Offenheit der Gestaltungsmöglichkeiten offerierte allen Studierenden die Gelegenheit, die Seminarinhalte bzw. den MOOC kennenzulernen und das von den Dozentinnen vorstrukturierte Seminarkonzept mit eigenen Vorerfahrungen und Überlegungen zu bereichern. Herauszustellen ist zudem, dass das Seminarkonzept für alle allgemeinbildenden Lehramtsstudiengänge greift und für die Studie-

renden Gelegenheiten bestanden, gelernte Inhalte gezielt auf Ihren Studiengang bzw. die angestrebte schulformspezifische Lehrtätigkeit zu adaptieren. Dass Studierende die eingebetteten Videos, welche praktische Erfahrungen von Schulen zum Thema anbieten, als besonders nützlich bewerten, Leitfragen und vergleichbare Angebote hingegen weniger hilfreich empfinden, ist vor dem Hintergrund ihrer Qualifikationsphase nachvollziehbar.

Die Rückmeldung zeigt, wie motivierend die Integration dieser medialen Angebote für die Nutzung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung ist, während die praxisnahen Angebote auf die Anwendung in der Schulpraxis zielen. Zu bedenken ist in diesem Kontext, dass der MOOC, welcher die fachliche Grundlage des universitären Seminars darstellt, sich in erster Linie an erfahrene Lehrpersonen sowie Multiplikator*innen im Schulkontext richtet. Für die Studierenden boten die angeleitete Arbeit mit dem MOOC sowie die vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung mit einer Schulentwicklungsdimension vor allem eine neue Erfahrung im universitären Lernkontext. Hier stellte sich vor allem auch die standortübergreifende Konzeption als Mehrwert dar, der Perspektiverweiterungen über den eigenen standortspezifischen Sozialraum, aber auch über ggf. sozialräumlich geprägte Praxiserfahrungen bot. Darüber hinaus ist mit Blick auf den Input der Lehrenden am Standort Bochum festzuhalten, dass dieser den MOOC und die Arbeit mit ihm gleichermaßen bereichert hat und als empfehlenswert für eine gute Verzahnung von Theorie und Praxis hervorzuheben ist.

5. Fazit

Mit den Darstellungen in diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass im Rahmen des vom BMBF geförderten Verbundprojekts Com^{e}In eine zielführende Kooperation und praxisnahe Gestaltung der Lehrkräftebildung nicht nur standortübergreifend in der ersten Phase der Lehrkräftebildung, sondern auch phasenübergreifend ermöglicht wurde.

Insbesondere wird mit den Ergebnissen der Evaluation deutlich, dass eine hohe positive Gesamteinschätzung der angehenden Lehrkräfte im Hinblick auf die Verknüpfung der drei Metathemen Schulentwicklung, Bildungsgerechtigkeit und Digitalisierung als sehr praxisorientiert und an die tatsächliche Unterrichtspraxis anknüpfend eingeschätzt wird.

Angesichts der Erkenntnis, dass Lehrkräftebildung nach wie vor standortspezifisch sehr unterschiedlich umgesetzt wird und sich insbesondere bei der Integration überfachlicher Themen wie Demokratiebildung, Chancengerechtigkeit oder Digitalisierung große Unterschiede und damit auch ungleiche Ausgangslagen auf verschiedenen Ebenen verstärken können, wäre ein Ausbau von bildungsgerechten, digitalen, ko-konstruktiven Lehr- und Lernangeboten wünschenswert. Neben dem praxisnahen Zusammendenken verschiedener Themen bei der Gestaltung von Lehr- und Lerngelegenheiten, die in der

Schulpraxis auf die Lehrkräfte zukommen, ist es essenziell, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen – und dies über Projektstrukturen hinaus. Nur so kann die Zusammenarbeit zwischen Standorten nachhaltig dazu beitragen, bestehende Diskrepanzen in der Praxis zu überwinden.

Literatur und Internetquellen

Bremm, N., & Racherbäumer, K. (2020). Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 202–215). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992318.13

Eickelmann, B. (2023, April). *Förderung von Chancengerechtigkeit im Kontext von Digitalisierung. Bestandsaufnahme und Perspektiven für die schulische Personalentwicklung und unterstützendes Schulleitungshandeln.* Gefördert vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, der Wübben Stiftung Bildung & RuhrFutur. Klasse!Digital. https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2023-04/expertise-klassedigital_birgit-eickelmann_chancengerechtigkeit-im-kontext-der-digitalisierung_web.pdf

Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 153–162). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830992318.13

Eickelmann, B., Schulze, J., Drossel, K., Bellenberg, G., Endberg, M., Fahrenkamp, K. Janzen, U., Krippendorf, U., Lorenz, R., Schaub, I. & Teschner, S. (2022). *Massive Open Online Course: Bildungsgerechte Schulentwicklung im Zuge der Digitalisierung. Eine Online-Ressource des QLB-Projektes COMeIN (Communities of Practice für einen innovative Lehrerbildung).* Universität Paderborn, 2022.

Endberg, M., & van Ackeren, I. (2020). Bildungs(un)gerechtigkeit in der Corona-Krise. Wie kann die digitale Kluft durch Unterschiede beim Zugang zu digitalen Medien aufgehoben werden? *Thema Jugend. Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung, 31*(4), 6–8. https://www.thema-jugend.de/fileadmin/redakteurinnen/archiv23/THEMA_JUGEND/TJ_4_2020_Korr_5.pdf

Gerick, J. (2021, 15. April). *Bildungsgerechtigkeit in einer digitalisierten Welt – Herkunftsbedingte Unterschiede und Perspektiven für Schule und Unterricht.* Heinrich Böll Stiftung. https://www.boell.de/de/2021/04/15/bildungsgerechtigkeit-in-einer-digitalisierten-welt.

Heinz, J. (2023). Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 23*(52: Gerecht, digital, nachhaltig! Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt, hrsg. von U. Hauck-Thum, J. Heinz & C. Hoiß), 191–216. https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.10.X

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland). (2016, Dezember). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08. 12. 2016 in der Fassung vom 07. 12. 2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

RuhrFutur gGmbH & Regionalverband Ruhr (Hrsg.). (2020). *Bildungsbericht Ruhr 2020. Bildung in der Region gemeinsam gestalten.* RuhrFutur gGmbH & Regionalverband Ruhr. https://bildungsbericht.ruhr/documents/124/Bildungsbericht_Ruhr2020_Langfassung_Stand_05_02_21.pdf

Schiefner-Rohs, M., & Krein, U. (2023). Medienbezogene Praktiken von Lehramtsstudierenden. Erkenntnisse aus Sicht von Studierenden. *Unterrichtswissenschaft, 51*(4), 623–642. https://doi.org/10.1007/s42010-023-00187-w

Schulze, J., & Eickelmann, B. (2023). MOOCs in Inverted-Classroom-Szenarien in der Lehrkräftebildung – Erkenntnisse einer Evaluationsstudie. In J. Buchner, C.F. Freisleben-Teutscher, J. Hüther, I. Neiske, K. Morisse, R. Reimer & K. Tengler (Hrsg.), *Inverted Classroom and Beyond 2023: Agile Didaktik für nachhaltige Bildung* (S. 89–102). Books on Demand.

Schulze, J., Eickelmann, B., & Drossel, K. (2024). Schulentwicklung, Chancengerechtigkeit und Digitalität Verbindung zentraler Metathemen in einer zeitgemäßen Lehrkräftebildung. In B. Herzig, B. Eickelmann, F. Schwabl, J. Schulze & J. Niemann (Eds.), *Lehrkräftebildung in der digitalen Welt zukunftsorientierte Forschungs- und Praxisperspektiven* (S. 6573). Waxmann Verlag GmbH. https://doi.org/10.31244/9783830998372

SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2022). *Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule.* Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf

van Dijk, J. A. G.M. (2020). *Closing the Digital Divide. The Role of Digital Technologies on Social Development, Well-Being of All and the Approach of the Covid-19 Pandemic.* https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/Closing-the-Digital-Divide-by-Jan-A.G.M-van-Dijk-.pdf

Zinn, B., Brändle, M., Pletz, C., & Schaal, S. (2022). Wie schätzen Lehramtsstudierende ihre digitalisierungsbezogenen Kompetenzen ein? Eine hochschul- und fächerübergreifende Studie. *die hochschullehre, 8*(11), 156–171. https://doi.org/10.3278/HSL2211W

Virtuelle Welten in der Schule

Über Virtual Reality gemeinsame Lernanlässe für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende gestalten

David Wiesche, Helena Sträter & Caterina Schäfer

1. Einleitung

*Virtual Reality (VR) in der Schule? Wie soll das funktionieren? Ist das nicht Zukunftsmusik? Und wissen wir denn überhaupt, wie das geht? Und wissen wir, was das Ganze mit unseren Schüler*innen macht?*

Solche und ähnliche Fragen werden sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext oft gestellt, wenn über die Arbeit mit VR in der Bildungswissenschaft gesprochen wird. Wenngleich es selbstverständlich keine abschließenden Antworten auf diese Fragen gibt, setzen sich sowohl einige Lehrkräfte und Schulen als auch Wissenschaftler*innen mit diesem Themenbereich auseinander. Wenn Technologien als Medium im bildungswissenschaftlichen Setting eingesetzt werden, resultieren Anforderungen, die über technisches Wissen hinausgehen (ausführliches Modell DPaCK; Huwer et al., 2019): Neben einem inhaltlichen Wissen und einem pädagogischen Wissen ist auch digitalitätsbezogenes Wissen notwendig. Insbesondere in den Überschneidungsbereichen wie zum Beispiel digitalitätsbezogenes, pädagogisches und inhaltliches Wissen liegen komplexe Anforderungen vor, die vor allem im praktischen Handeln sichtbar werden. Dieser Beitrag beschreibt ein Projekt, in dem im praktischen Handeln von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden konkrete Lernanlässe in diesen Überschneidungsbereichen am Gegenstand VR und Schule geschaffen werden.

2. Gegenstand und Ziele

Im wissenschaftlichen Diskurs zu VR in der Schule erscheinen drei Aspekte relevant:

Erstens: Auch wenn angehende Lehrkräfte mit digitalen Medien aufgewachsen sind, stehen sie vor denselben Aufgaben und Herausforderungen wie Lehrkräfte, die den Beruf schon lange ausführen. Lehramtsstudierende fühlen sich in der Entwicklung innovativer, digitaler Lernformate im Unterricht unsicher (Rubach & Lazarides, 2019), und gleichzeitig erarbeiten Schulen geeignete Konzepte, um dem gesellschaftlichen Transformationsprozess der Digitalisierung zu begegnen.

Zweitens: Das Themenfeld ist mit hohen Erwartungen an Schule, Lehrkräfte und angehende Lehrkräfte verbunden (van Ackeren et al., 2019). Dabei ist die technische Ausstattung an Schulen sehr unterschiedlich. Weiterhin ist jede Schule mit individuellen Herausforderungen konfrontiert, die teilweise im Sozialraum begründet sind. Gleichzeitig fordert die Kultusministerkonferenz (KMK, 2021), dass beispielsweise auch immersive Technologien wie VR bei der Digitalisierung der Schulen zu beachten, zu reflektieren und einzubeziehen sind.

Drittens: VR ist als Bildungstechnologie anerkannt (Radianti et al., 2020) und ermöglicht durch handlungsorientierte Simulationen einen Perspektivwechsel im diversitätssensiblen Unterricht (Wiesche et al., 2022), wenngleich Bedenken für den Einsatz von VR bei Schüler*innen diskutiert werden (Zender et al., 2022). In diesem Spannungsfeld bewegen sich Lehrkräfte und Lehramtsstudierende gleichermaßen.

Um diesen drei Aspekten aktiv und gestaltend zu begegnen, wurde gemeinsam mit Dozierenden der Universitäten Duisburg-Essen und Wuppertal (Dozierende) sowie der Schulleitung und mehreren Lehrkräften des Amplonius Gymnasiums in Rheinberg ein Konzept entwickelt, in dem der Einsatz von VR in der Schule konzipiert, durchgeführt und kritisch reflektiert wird. Es wurde ein Lehr- und Forschungskonzept entwickelt, in dem Studierende, Dozierende, Lehrkräfte und Schulleitung an Bedarfen aus der Schulpraxis arbeiten können. So werden Lernanlässe für alle Akteur*innen ermöglicht, die situativ den Besonderheiten des jeweiligen Standorts im Rahmen der Schulentwicklung Rechnung tragen.

3. Design

Das Lehr- und Forschungskonzept wurde seitens der wissenschaftlichen Akteur*innen entwickelt und parallel mit den Akteur*innen aus der Praxis abgestimmt und präzisiert. Im Laufe des Projekts beteiligt sich als weiterer Akteur aus der Praxis die Nelli-Neumann-Schule, eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Essen. Das Konzept beruht auf dem Lehr- und Lernformat des Service Learning (Hagemus-Becker & Altenschmidt, 2009; Schank et al., 2020). Dieses Format ermöglicht die Zusammenarbeit von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften. Die gemeinsame Arbeit an realen Problemstellungen der Schule, die unweigerlich mit dem Sozialraum und dem oben skizzierten Spannungsfeld zusammenhängen, ist das Besondere dieses Lehr- und Forschungskonzeptes. Es werden realistische Lernanlässe eröffnet, und die teilnehmenden Schulen entwickeln digitalisierungsbezogene Strategien weiter. Ziel ist dabei, dass Studierende ihr theoretisches Wissen in sozialem Engagement in der Praxis anwenden und gleichzeitig Schlüsselkompetenzen – in diesem Fall digitalisierungsbezogene Kompetenzen im Sinne des DPaCK-Modells – entwickeln. Besondere Merkmale sind die enge Zusammen-

arbeit aller Akteur*innen sowie ein gemeinsamer Lernweg (Schank et al., 2020). In insgesamt drei Phasen erarbeiten sich die Studierenden an der Hochschule mit Begleitung der Wissenschaftler*innen die theoretischen Grundlagen zu VR als Bildungstechnologie und erproben diese. Die Projektphase in der Schule und die enge Zusammenarbeit mit den Lehrkräften bilden die Kernphase zur Unterrichts- und Schulentwicklung. Diese wird in einer gemeinsamen Abschlussphase mit Ergebnispräsentation und -diskussion beendet (s. Abb. 1; Hagemus-Becker & Altenschmidt, 2009).

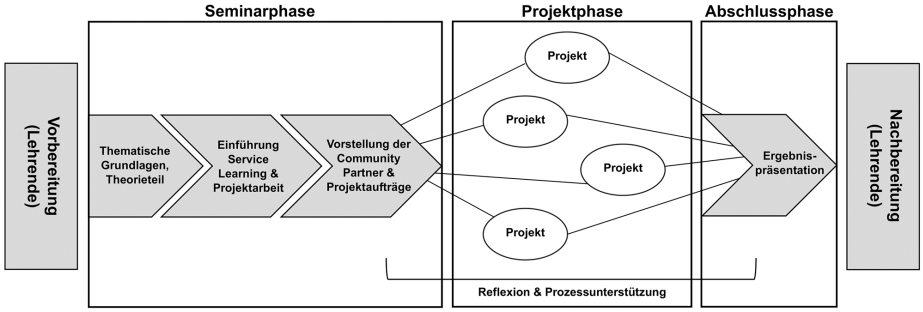


Abbildung 1: Service-Learning-Phasen (Hagemus-Becker & Altenschmidt, 2009, S. 391)

Das Themenfeld der *digitalen Schulentwicklung am Beispiel VR* wird durch Bedarfe aus der Praxis konkretisiert, die sich aus folgenden Ebenen ergeben: (1) dem didaktischen Einsatz in verschiedenen Unterrichtsfächern, (2) der technischen Perspektive sowie aus (3) einer grundsätzlichen Einführung und Einrichtung der Infrastruktur. Die individuellen Besonderheiten des Sozialraums werden gleichzeitig als Grundlage der Bedarfe der Schulen und damit auch der gemeinsamen Projekte sowie in der abschließenden Reflexion im Seminar aufgegriffen.

4. Rolle der Akteur*innen

Die Arbeitsweise der Wissenschaftler*innen, Studierenden, Lehrkräfte und Schulleitungen ist auf drei aufeinander aufbauenden Kooperationsniveaus zu sehen: 1) Informationsaustausch, 2) Arbeitsteilung und 3) Ko-Konstruktion, die im Folgenden anhand der Rollen und Aufgaben exemplarisch erläutert werden:

1) Informationsaustausch: Die Wissenschaftler*innen informieren die Studierenden und Praktiker*innen über die Ziele des Projektseminares und eröffnen Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Rahmen des Service Learning. Die Praktiker*innen informieren die Beteiligten der Hochschule über bisherige Aktivitäten der Schule zum Einsatz digitaler Medien und insbesondere von VR. Sie berichten von Abläufen im Schulalltag und benennen

konkrete Bedarfe wie z. B., dass sie Unterstützung bei der Konzeption eines Unterrichtsvorhabens im Fach Biologie mittels VR benötigen.

2) Arbeitsteilung: In kleineren Projektgruppen finden sich Studierende mit einer Lehrkraft der Schule zusammen, beschreiben gemeinsam Ziele und Meilensteine und teilen erste Arbeitsschritte auf. Die Lehrkräfte stellen eine Schüler*innengruppe und die Einbindung des Lehrplanes vor, während die Studierenden geeignete VR-Anwendungen recherchieren und zusammenfassen. Die Wissenschaftler*innen übernehmen hier die Rolle der Projektgruppenbegleitung, indem sie als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen und die Kommunikation mit allen anderen Beteiligten pflegen.
3) Ko-Konstruktion: Alle Akteur*innen begeben sich in unterschiedlichen Teilprojekten auf einen gemeinsamen Lernweg. Während die Bedarfe der Praxis für die einzelnen Projekte konstitutiv und zielgebend sind, entwickeln sie gemeinsam Lösungsstrategien, setzen diese im Unterricht um und reflektieren diese anschließend.

5. Feldzugang

Die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule wurde auf zwei Wegen und nacheinander über zwei Akteur*innen aus der Schulpraxis initiiert:

(1) Herr Marcus Padtberg, Schulleiter des Amplonius-Gymnasiums in Rheinberg, meldete sich mit einem konkreten Anliegen im Frühjahr 2021 bei der Universität Duisburg-Essen. Die Schule konnte durch eine kommunale Förderung insgesamt 30 VR-Brillen für den Unterricht anschaffen. Zur Einrichtung und Nutzung fehlten jedoch zeitliche und personelle Ressourcen sowie Erfahrung und Expertise. Ob die Universität für den Start an der Schule aushelfen könne? Im Rahmen von zu diesem Zeitpunkt bestehenden Forschungsprojekten war dies nicht möglich. Es bot sich allerdings eine Anbindung an eine zeitlich von den Autor*innen entwickelte Seminarkonzeption an. Nach persönlicher Vorstellung des Projektteams am Amplonius-Gymnasium wurde die Zusammenarbeit beider Einrichtungen vereinbart.
(2) Frau Barbara Zapke, Leitung der Außenstelle der Nelli-Neumann-Schule, Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, erfuhr über den fachlichen Austausch zur sonderpädagogischen Förderung im Sport mit einer der Autorinnen von den Aktivitäten zu VR im Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften in Essen und zeigte großes Interesse an einer Erprobung des Angebotes mit ihren Schüler*innen. Nach einem persönlichen Besuch in der Schule und einem Besuch einer Lerngruppe im VR-Labor an der UDE wurde die Zusammenarbeit beider Einrichtungen vereinbart.

Bedenken wurden während des Feldzugangs vonseiten der Praxis nicht geäußert – im Gegenteil: Die beiden Leitungen zeigten sich sehr an der Projektumsetzung interessiert, motiviert und verbindlich in Absprachen. Wünsche und Erwartungen wurden in den Vorbesprechungen zum Projekt thematisiert und in Gesprächsprotokollen und Zeitabläufen für alle Beteiligten einsehbar und modifizierbar dokumentiert.

6. Projektdurchführung und Zusammenarbeit

Um die individuelle Eingebundenheit der Schulen zu skizzieren, wird die Durchführung zunächst am Beispiel des Amplonius-Gymnasiums in Rheinberg beschrieben, um anschließend die Besonderheiten der Förderschule im Ruhrgebiet in den Blick zu nehmen.

Damit die Universität mit Ressourcen in der Praxis aushelfen und die Studierenden sich gemeinsam mit den Lehrkräften im Sinne des Service Learning auf einen Lernweg begeben konnten, initiierten die Projektpartner eine Kick-off-Veranstaltung in der Schule. Lehrkräfte, Studierende und Dozierende tauschten sich über Bedarfe und Ziele aus und bildeten in den Fachschaften Kleingruppen für eine ca. zweimonatige Umsetzungsphase. Anschließend präsentierten und diskutierten die Beteiligten gemeinsam ihre Arbeitsergebnisse zu VR im Unterricht. Diese wurden auf einer digitalen Pinnwand gesichert und den Studierenden der nachfolgenden Semester zur Verfügung gestellt – mit dem Ziel, an diesem Arbeitsstand weiterzuarbeiten.

Besonderes Merkmal der Nelli-Neumann-Schule ist die Gruppierung E+, die der intensivpädagogischen Förderung der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bedarf. Das bedeutet, dass die Schüler*innen aufgrund extremer persönlicher Belastungen am Hauptstandort nicht gefördert werden können und zur Erfüllung der Schulpflicht alternative Bildungsangebote benötigen. Die Schüler*innen zeigen oft wenig bis keinen Antrieb, die Schule zu besuchen, und benötigen eine enge, beziehungsorientierte Begleitung sowie handlungsorientierte Maßnahmen. Außergewöhnliche und digitalisierungsbezogene Angebote haben in diesem Umfeld laut Barbara Zapke einen hohen Aufforderungscharakter.

Die Studierenden bildeten für die Zusammenarbeit Kleingruppen und hospitierten zunächst im Unterricht, um sich ein Bild von der Gruppierung und dem aktuellen Bedarf zu machen. Anschließend entwickelten sie für die Lehrkräfte sowie die Lerngruppe(n) ein Angebot zur Selbsterfahrung und Reflexion mit dem Schwerpunkt Bewegung, Körpererfahrung und VR. Dabei konnten sie u. a. auf die bereits am Amplonius-Gymnasiums erarbeiteten Grundlagen zurückgreifen.

So erprobten die Lehrkräfte wie auch Schüler*innen beispielsweise im Rahmen des Sportunterrichts die VR-Anwendungen *Richies Plank*, *Eleven Table Tennis* und *Beat Saber*. Die bewegungsorientierte Aufgabe bei Beat Saber lautet:

„Zerschlage die auf dich zufliegenden Blöcke mit zwei Laserschwertern im Takt der Musik“. Dies erfordert eine hohe visuelle Aufmerksamkeit mit einer gezielten Hand-Auge-Koordination sowie eine Rhythmisierung der Bewegungen. Die beiden Handcontroller der VR-Apparatur fungieren dabei als Laserschwerter. Zudem sollen die Teilnehmenden größeren Wänden ausweichen. Dazu ist es erforderlich, sich beispielsweise rechtzeitig zu ducken. Irritationen entstanden, da die vom Lehrplan befreite und sehr individuelle Unterrichtsgestaltung für die Studierenden der allgemeinbildenden Fächer neu war.

7. Forschung

Die wissenschaftliche Begleitung des Kooperationsprojektes zwischen den beteiligten Schulen und Universitäten wurde in Absprache mit den Fach- und Schulleitungen durch die Universität Duisburg-Essen und die Bergische Universität Wuppertal initiiert, durchgeführt und ausgewertet. Dabei werden projektbegleitend zu verschiedenen Zeiten Daten erhoben, die nach der Analyse mit den Akteur*innen besprochen werden, um einerseits die Erkenntnisse zu validieren und um andererseits gemeinsam Ableitungen für den weiteren Prozess zu treffen.

Zur Evaluierung der Zusammenarbeit von Schule und Hochschule sowie zur Exploration der Chancen und Grenzen des Einsatzes von VR im Schulunterricht wurden die folgenden Forschungsfragen aufgestellt und untersucht:

(1) Welche Gelingensbedingungen lassen sich zur Implementierung von VR in Schule aus Perspektive von Studierenden und Lehrkräften abbilden?
(2) Welchen Beitrag leistet Service Learning dabei?
(3) Welche didaktischen Einsatzmöglichkeiten sehen Lehrkräfte für VR im Fachunterricht?

Aus der Perspektive der Unterrichtsentwicklung ist vor allem die dritte Forschungsfrage relevant. Auf einer systemischen Ebene der Schulentwicklung sind Erkenntnisse zu der ersten Frage besonders gewinnbringend, die mit Erkenntnissen aus der gemeinsamen Arbeit aller Akteur*innen im Projekt präzisiert werden.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden zwei Ansätze gewählt: Zunächst wurden Ratingkonferenzen (Keller et al., 2012) zwischen Studierenden und beteiligten Lehrkräften durchgeführt, aufgezeichnet und ausgewertet. Grundlage dieser Gespräche ist die Beantwortung eines Kurzfragebogens durch die Teilnehmenden. Durch den Kurzfragebogen konnten alle Beteiligten ihre jeweilige Einschätzung zum Projekt mitteilen. Dazu wurde beispielsweise Folgendes auf einer sechsstufigen Skala abgefragt: „Ich schätze die Zusammenarbeit von Studierenden und Lehrkräften in diesem Projekt als gewinnbringend ein.“ oder

„VR hat Potenzial für den Einsatz in Schulfächern." Die Antworten dienen als Impuls für die Gruppengespräche zwischen Studierenden und Lehrkräften.

Darauf aufbauend wurden nach dem Abschluss der ersten Projektphase im September 2022 zehn Interviews mit beteiligten Lehrkräften geführt und ausgewertet. Die Lehrkräfte erhalten damit die Gelegenheit, spezifisch auf die Hauptthemen der Gruppengespräche einzugehen, sie aus ihrer Perspektive einzuordnen und individuelle Bedarfe zu äußern. Der Leitfaden umfasst acht Erzählimpulse zu den Bereichen 1) Gelingensbedingungen, 2) Service Learning und 3) VR im Fachunterricht.

Für die Befragung der Schulleitung ist der Leitfaden im Bereich 1) angepasst: Im Interview werden die Arbeitsschritte von der ersten Idee von VR in Schule, die Kooperation zwischen Universität und Schule, die Entscheidungen der Schulleitung sowie die Schulentwicklung besonders in den Blick genommen. Der Fokus dieser Teilstudie liegt auf den Akteur*innen der Schule, da differenzierte Aussagen über den Einsatz im Fachunterricht vor allem aus der Perspektive der Praxis zu erwarten sind.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) mittels deduktiver und induktiver Kategorisierung. Neben den Gesprächen im Projekt wurden die Ergebnisse der Untersuchung auf nationalen und internationalen Konferenzen vorgestellt und besprochen (Wiesche et al., 2023).

8. Learnings

Die Schulleitung schätzt im Interview das Konzept als Chancen sowohl für Lehrkräfte als auch für Studierende bereithaltend ein: *„[Es] ist ein beiderseitiges Lernen"* (S. 5). Studierende können durch das Kooperationsprojekt z. B. Einblicke in (Kern-)Lehrpläne sowie deren Umsetzung in Schule und Unterricht erhalten. Durch die gemeinsame Entwicklung eines Unterrichtsszenarios bringen sie sich aktiv mit ihren bisherigen Kenntnissen und Erfahrungen zur Gestaltung von Unterricht ein und lernen in der Auseinandersetzung mit den Lehrkräften das praktische Vorgehen in Planung und Umsetzung. Im Sinne des DPaCK-Modells wird für die Studierenden ein Lernanlass im Bereich pädagogisches und didaktisches Wissen (PCK) geschaffen.

Gleichzeitig profitieren die Lehrkräfte, da diese bisher keine bis wenig Erfahrungen mit VR gemacht haben: *„VR, da fehlt uns einfach die Expertise"* (S. 2). Die Lehrkräfte erfahren nicht nur technische Unterstützung durch einen Erfahrungs- und Wissensvorsprung durch die Studierenden, sondern erproben gemeinsam mit ihnen bisher unbekannte Anwendungen und deren methodisch-didaktische Einsatzmöglichkeiten im Unterricht. Insgesamt habe das *„Konzept unglaublich viel Innovationspotenzial"* (S. 6), und gleichzeitig entstehen in der Umsetzung im Alltag handfeste Herausforderungen, wie der ständige Wechsel der Studierendenschaft nach einem Semester oder die unterschiedlichen Kern-

zeiten von Universität (Vorlesungszeit sowie Prüfungs- und vorlesungsfreie Zeit) und Schule (Ferien und weitere feste Prüfungszeiträume wie z. B. Abitur). Für die Schulleitung überwiegt bei allen zu meisternden Herausforderungen jedoch das Potenzial hin zu einer zukunftsorientierten, digitalisierungsbezogenen, innovativen Schulentwicklung. Dieser Entwicklungsprozess brauche Zeit. Intrinsisch motivierte oder technologieaffine Kolleg*innen, die der Schulleiter gezielt anspricht, können den Prozess vorantreiben. Für die Lehrkräfte bieten dementsprechend eher die Bereiche des digitalitätsbezogenen inhaltlichen Wissens (DCP) sowie die dreifache Schnittstelle (DPaCK) eine Möglichkeit zur Kompetenzerweiterung.

Insgesamt zeigen Lehrkräfte und Studierende ein hohes Interesse an einer konkreten Umsetzung von VR-Lernszenarien im Unterricht. Am ersten Standort war dabei die Orientierung am Kernlehrplan zentral, während am zweiten Standort das Ziel verfolgt wurde, dass die Lernenden überhaupt etwas tun und eine Motivation für die Erarbeitung eines Lerngegenstandes entwickeln. Laut Aussagen der Beteiligten wird das Format als positiv bewertet und führt durch die Zusammenarbeit von Studierenden und Praktiker*innen zu neuen, innovativen Unterrichtsszenarien. So konnte beispielhaft im Kunstunterricht das Thema *Graffiti* ohne Schäden für Umwelt und Gesundheit erfahrbar gemacht werden, und vermeintlich schwer zugängliche Themen in Geschichte konnten durch virtuelle Reisen in die Vergangenheit anschaulich und authentisch aufbereitet werden. Zudem zeigten sich im Sportunterricht erste Anknüpfungspunkte an verschiedene Bewegungsfelder, die die Bewegungswahrnehmung schulen und Inhalte wie *Fitness* oder Sportarten wie beispielsweise *Tischtennis* oder *Klettern* thematisieren. Eine ausführliche Darstellung und Diskussion der Forschungsergebnisse sowie der Beantwortung der Forschungsfragen sind in Wiesche, Schäfer und Sträter (2023) zu finden.

In einzelnen Kleingruppen wird eine divergierende Erwartungshaltung aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen zur Absprache und Durchführung sichtbar: Während sich einige Lehrkräfte mehr Engagement der Studierenden wünschen, erwarten die Studierenden eine engere Begleitung durch die Praktiker*innen. Die teilweise noch unklaren Verantwortlichkeiten für die Wartung und Bereitstellung der VR-Brillen führen zu mehrfachen Absprachen auch zwischen Hochschuldozierenden und der Schulleitung. Gleichzeitig treffen in einigen Projektgruppen unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der Zeitinvestition aufeinander. Die Erreichbarkeit der Lehrkräfte war teilweise durch den hohen zeitlichen Alltagsdruck in der Schule eingeschränkt, und es wurde mehr *Service* durch die Studierenden erhofft, als nach dem Service-Learning-Konzept vorgesehen war. Gleichzeitig gab es Studierende, die in der Projektdurchführung den einfachsten Weg suchten.

Bezogen auf die Schulentwicklung am Beispiel VR in der Schule ist die Organisation der Technik an der Schule ein zentraler Punkt. Es benötigt hauptverantwortliche Ansprechpartner*innen, die für Ausleihe und Funktionsfähigkeit

zuständig sind. Vor allem die Sicherstellung der Funktionsfähigkeit ist, je nach Voraussetzungen der Schule, zeit- und nervenaufreibend.

9. Fazit

Wenngleich sicherlich nicht alle Ergebnisse der Projektgruppen zu einer flächendeckenden innovativen Transformation des Unterrichts führen können, ist das Gesamtfazit ein positives. Viele Projekte waren erfolgreich und gewinnbringend, da Unterrichtsvorhaben konkret umgesetzt wurden und aus verschiedenen Perspektiven reflektiert werden können. Die Ko-Konstruktion von Bildungspraxis und Bildungswissenschaft gelingt nicht reibungslos, doch der gemeinsame Lernweg von Personen zu verschiedenen Zeitpunkten der Karriere wird von allen Beteiligten als konstruktiv und perspektiverweiternd beschrieben. Somit soll dieser Beitrag dabei unterstützen, phasenübergreifendes Arbeiten z. B. im Format des Service Learning zukünftig zu berücksichtigen. Akteur*innen von Schule und Universität sollen dazu ermutigt werden, den gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und Expertise trotz teils herausfordernder Rahmenbedingungen als Chance zu ergreifen, um gemeinsam an realen Herausforderungen von Schulentwicklungsprozessen zu arbeiten. Für Lehrkräfte eröffnet sich durch die Zusammenarbeit mit den Studierenden der Zugang zu neuester Technologie und notwendigem Wissen, um diese im Schulalltag anzuwenden, und gleichzeitig können sie Studierende an ihren nicht zuletzt umfangreichen pädagogischen sowie methodisch-didaktischen Erfahrungen aus der Schulpraxis teilhaben lassen.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., & Knopf, J. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung: Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule, 111*(1), 103–119. https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10

Hagemus-Becker, N., & Altenschmidt, K. (2019). Service-Learning: Lernen durch Engagement in der Öffentlichkeitsarbeit. In S. Kauffeld & J. Othmer (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 387–399). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22797-5_28

Huwer, J., Irion, T., Kuntze, S., Schaal, S., & Thyssen, C. (2019). Von TPaCK zu DPaCK – Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. *MNU Journal,* (5), 358–364.

Keller, H., Heinemann, E., & Kruse, M. (2012). Die Ratingkonferenz. *Zeitschrift für Evaluation, 11*(2), 287–298.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. KMK. https://www.kmk.org/

fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden) (4. Aufl.). Beltz. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1138552

Radianti, J., Majchrzak, T.A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A Systematic Review of Immersive Virtual Reality Applications for Higher Education: Design Elements, Lessons Learned, and Research Agenda. *Computers & Education,* (147). https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

Rubach, C., & Lazarides, R. (2019). Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung,* (9), 245–374. https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0

Schank, C., Biberhofer, P., Halberstadt, J., & Lorch, A. (2020). Service-Learning als kompetenzorientierte Lehr- und Lernform. In C. Fridrich, R. Hedtke & W. Ötsch (Hrsg.), *Grenzen überschreiten, Pluralismus wagen – Perspektiven sozioökonomischer Hochschullehre* (Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft) (S. 217–239). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29642-1_12

Wiesche, D., Lipinski, K., Schäfer, C., & Weber, A.-C. (2022). Extended Embodied Education: Learning with VR and AR. Eine Projektentwicklung zum diversitätssensiblen Lehren, Lernen und Forschen mittels virtueller und erweiterter Realitäten in der Lehrkräftebildung. In N. Bürger, U. Schütte & C. Wecker (Hrsg.), *Digitalisierungsbezogene Kompetenzen fördern – Herausforderungen, Ansätze und Entwicklungsfelder im Kontext von Schule und Hochschule* (S. 200–207). Universitätsverlag Hildesheim.

Wiesche, D., Schäfer, C., & Sträter, H. (2023). Implementierung von Virtual Reality in der Schule. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 6*(2), 129–147. https://doi.org/10.11576/hlz-6222

Zender, R., Buchner, J., Schäfer, C., Wiesche, D., Kelly, K., & Tüshaus, L. (2022). Virtual Reality für Schüler:innen: Ein „Beipackzettel" für die Durchführung immersiver Lernszenarien im schulischen Kontext. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung,* (47), 26–52.

Lernen über digitale Medien im Sportunterricht

Die Anwendung der „Walkthrough"-Methode im Spannungsfeld von universitärer Theorie und schulischer Praxis

Dirk Blotzheim & Svenja Kamper

1. Einleitung

Digitalisierung und die damit verbundene Vermittlung von Medienkompetenz ist eine Aufgabe, die alle schulischen Fächer betrifft. Auch im Sportunterricht existiert mittlerweile eine Reihe von Vorschlägen für den Einsatz digitaler Medien, die sich vorrangig mit der Frage des Lernens *mit* digitalen Medien, weniger *über* digitale Medien beschäftigen (Greve et al., 2020). Um die Schüler*innen „zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt" zu befähigen (KMK, 2017, S. 11), erscheint es allerdings ratsam, nicht nur die Nutzung dieser Medien im Sportunterricht einzuüben, sondern sich mit diesen auch kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen.

Hieran anknüpfend untersucht das vorzustellende Kooperationsprojekt von Universität und Schule zum einen die Fragestellung, wie sich die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Sportunterricht – also das Lernen über digitale Medien – in den Sportunterricht integrieren lässt und sich damit die Reflexionskompetenz bezüglich digitaler Medien bei den Schüler*innen entwickeln lässt. Da hierfür ein im hochschuldidaktischen Kontext entwickeltes Lehrkonzept für den Schulkontext weiterentwickelt wurde, untersucht das Projekt zum anderen die Frage, welche Gelingens- und Misslingensbedingungen die Zusammenarbeit von Universität und Schule kennzeichnen.

Im Beitrag wird zunächst das Lernen mit und über digitale(n) Medien im Sportunterricht vor dem Hintergrund der Grundanliegen des Faches legitimiert und die eigene Schwerpunktsetzung herausgearbeitet (2). Es folgen die Darstellung des Kooperationsprojektes (3) sowie die genauere Ausgestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität (4). Anschließend werden erste Ergebnisse präsentiert (5) und diese abschließend im Hinblick auf besondere Chancen und Herausforderungen diskutiert (6).

2. Lernen mit und über digitale Medien im Spannungsfeld des erziehenden Sportunterrichts

2.1 Digitale Medien im erziehenden Sportunterricht

Beim Unterricht als einem Interaktionsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden können digitale Medien als Instrument, d. h. als Lernmaterialien bzw. Lernwerkzeuge, eingesetzt werden. Eine solche Nutzung nicht nur von analogen, sondern von digitalen Medien zur Begleitung von motorisch-koordinativen Prozessen zählt zum Repertoire sportdidaktischer Vermittlung. Besondere Herausforderungen für das Fach Sport stellen sich aber, wenn neben dem sportmotorischen Lernen weitere Zielstellungen verfolgt werden. So hat sich als Auftrag des Sportunterrichts ein Konsens herausgebildet, in einem „erziehenden Sportunterricht" folgenden Doppelauftrag zu realisieren: In einer Erziehung *zum* Sport sind Schüler*innen zum lebenslangen Sporttreiben anzuleiten und zu befähigen, an der Vielfalt der Sportkultur teilzuhaben. Die Erziehung *durch* Sport hingegen rechnet mit den pädagogischen Potenzialen, die Sport für eine individuelle Entwicklungsförderung bietet (Kurz & Wolters, 2004).

Wie lässt sich dieser Anspruch an das Fach mit dem Lernen mit und über digitale(n) Medien verknüpfen? Als didaktisch-methodisches Werkzeug unterstützt das Lernen *mit* digitalen Medien schwerpunktmäßig den einen Teil des Doppelauftrags einer Erziehung *zum* Sport, indem das sportmotorische Handeln optimiert werden soll. Im Rahmen der mannigfaltigen Möglichkeiten, digitale Medien im Sportunterricht einzusetzen (Jastrow et al., 2022), kommt dieser Bereich der „Repräsentationsformen" (Greve et al., 2020, S. 496) am häufigsten beim Einsatz digitaler Medien in der Sportunterrichtswirklichkeit vor.

Während einerseits die Potenziale des Lernens mit digitalen Medien im Sinne einer Erziehung zum Sport hervorgehoben werden (Fabian et al., 2021), wird andererseits auf didaktische Verkürzungen hingewiesen, die dem Auftrag des Faches mit der zu flankierenden Erziehung durch Sport nicht gerecht werden (Klinge & Przybylka, 2021). Demzufolge ist es wünschenswert, dass digitale Medien im Sportunterricht verstärkt selbst zum Unterrichtsgegenstand werden, um eine kritisch-reflexive Haltung hierzu zu entwickeln und stärker die Potenziale für eine Erziehung *durch* Sport zu nutzen.

2.2 Lernen über digitale Medien

Für das Lernen über digitale Medien im Sportunterricht liegen wenige praktische Beispiele und Studien vor (im Überblick Jastrow et al., 2022; Wendeborn et al., 2022); die Notwendigkeit der Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber digitalen Medien wird aber zunehmend betont (Klinge & Przybylka, 2021). Diese kritisch-reflexive Haltung wird im vorliegenden Projekt anhand des EDAMA-Modells konkretisiert. Ein Merkmal ist dabei die Unterteilung des Reflexionsprozesses in vier Phasen (Erleben, Darstellen, Analysieren, Maß-

nahmen-Entwickeln, Anwenden) (Aeppli & Lötscher, 2016). In Anlehnung an dieses und das Rahmenmodell von von Aufschnaiter et al. (2019), das reflexionsbezogene Dispositionen, Denkprozesse und Performanz unterscheidet, wird das Lernen über digitale Medien als Reflexionskompetenz konzipiert und ein heuristisches Modell hierzu entwickelt:

Die Reflexionskompetenz bezüglich digitaler Medien ist die Fähigkeit, sich auf der Basis digitalisierungsbezogener Dispositionen gedanklich mit der Nutzung digitaler Medien auseinanderzusetzen und aus der gedanklichen Analyse heraus Konsequenzen für die eigene Nutzung argumentativ zu entwickeln, zu artikulieren und umzusetzen.

3. Forschungspraktische und methodologische Aspekte zum Kooperationsprojekt von Schule und Universität

3.1 Entstehungshintergrund und Rolle der Akteure im Projekt

Die beiden kooperierenden Akteure von Universität und Schule kennen sich seit langer Zeit, haben bereits im Universitätskontext zusammengearbeitet und beide mehrere Jahre sowohl an der Universität als auch an der Schule gearbeitet. Von Seiten der Universität stellte sich dabei die Frage nach einem möglichen Transfer eines entwickelten Lehrkonzepts in den Sportunterricht und von Seiten der Schule die Frage, welchen Beitrag digitale Medien liefern können, um den Anspruch eines erziehenden Sportunterrichts in der Praxis zu erfüllen und das digitale Profil der Schule im Bereich des Sportunterrichts zu schärfen.

Mit diesen Fragen startete die Zusammenarbeit, worauf die Universitätsseite das in der universitären Lehre entwickelte Lehrkonzept vorstellte. Beide Seiten entschieden sich schließlich für eine fluide Ko-Konstruktion mit einer im Prozess zu erfolgenden Veränderung und Weiterentwicklung des Ausgangskonzepts, um den schulischen Gegebenheiten Rechnung zu tragen.

Neben der Gleichberechtigung bei der Entwicklung des Lehrkonzeptes setzt das Projekt auf eine „symbiotische Strategie“ (Gräsel, 2011), bei der beide Seiten von der Zusammenarbeit profitieren: Die Universitätsseite profitiert von dem Anliegen, hochschuldidaktische Überlegungen in die Schulpraxis zu transferieren, deren Realisierung zu untersuchen und Erkenntnisse aus der und über die Zusammenarbeit der beiden Institutionen zu generieren. Die Schulseite profitiert davon, aktuelle Überlegungen zum Themenkomplex Digitalisierung zu erproben und einen Beitrag zur Medienbildung im Unterricht zu leisten, die im Schulprofil zentral ist.

3.2 Die „Walkthrough-Methode“

Im Rahmen der fachdidaktischen Entwicklungsforschung (Prediger et al., 2012) ist im hochschuldidaktischen Kontext das oben angedeutete EDAMA-Lehr-

konzept entwickelt worden: Lehramtsstudierende des Faches Sport durchlaufen, eingebunden in ein Theorieseminar „Digitalisierung im Sportunterricht", die Phasen des Modells, indem sie eigene Forschungsprojekte zu ausgewählten Apps durchführen und aus den Analyseergebnissen Konsequenzen für die Nutzung dieser App im Sportunterricht entwickeln. In drei Semesterdurchläufen wird dieses Lehrkonzept derzeit empirisch evaluiert (Kamper, 2024, im Review). Das Kernstück bildet dabei die sogenannte „Walkthrough-Methode" (Meister & Slunecko, 2021).

Die Methode wurde ursprünglich zur wissenschaftlichen Analyse von Apps entwickelt. Die Grundannahme lautet, dass das Interface einer App kein passives Objekt ist, sondern ein dynamischer Raum mit zahlreichen Wechselwirkungen, Implikationen und Affordanzen[1] (Meister & Slunecko, 2021, S. 245), die anhand der Methode aufgedeckt werden sollen. Hierfür durchläuft man die bei der Nutzung von Apps üblichen Schritte 1. Einstieg, 2. Alltäglicher Gebrauch, 3. Ausstieg. Eine „ethnographische Grundgeste" (ebd.) ist beim Durchlaufen der Schritte zentral: Die eigenen Beeinflussungen und Irritationen sollen während der Nutzung in Feldnotizen möglichst detailliert verschriftlicht werden, um sie in einem zeitlich abgesetzten Schritt der Analyse zugänglich zu machen und somit als Teil des Erkenntnisprozesses zu nutzen. Für die Analyse der Feldnotizen werden mit Hilfe des Frankfurt-Dreiecks (Brinda et al., 2019) Analysefragen formuliert, um gezielte Reflexionsprozesse hinsichtlich der App anzustoßen.

3.3 Das Untersuchungsdesign

Um zu untersuchen, wie sich die Reflexionskompetenz bezüglich digitaler Medien im Sportunterricht vermitteln lässt, wird die Umsetzung des Unterrichts möglichst genau dokumentiert, und die entstandenen Unterrichtsdokumente und verschriftlichten Schüler*innenergebnisse in Lerntagebüchern werden für die weitergehende Analyse genutzt. Zur Untersuchung der Fragestellung, welche Gelingens- und Misslingensbedingungen die Zusammenarbeit der Kooperationspartner kennzeichnen, werden Forschungstagebücher genutzt. Darüber hinaus werden Interviews mit zwei Schüler*innen und den Kooperationspartnern durchgeführt. Die vorliegenden Dokumente werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Das Projekt findet in einem Leistungskurs (Q1) Sport (16 Schüler, 4 Schülerinnen) eines Gymnasiums statt. Der Kurs hat fünf Stunden Sport pro Woche. Die Schule ist von einem sozialstarken sozialräumlichen Umfeld im Ruhrgebiet mit sehr guten Voraussetzungen im Bereich der Digitalisierung geprägt.

---

1 Der Begriff Affordanzen lässt sich „als ‚Angebots-' oder ‚Aufforderungscharakter' übersetzen" (Meister & Slunecko, 2021, S. 264). Er verweist u. a. auf relationale Beziehungen zwischen Gegenständen und deren Nutzer*innen im praktischen Gebrauch. Hinsichtlich der App-Nutzung wird damit betont, dass das Interface mit User*innen interagiert und bestimmte Aktivitäten und Verhaltensweisen unterstützt oder provoziert (Meister & Slunecko, 2021, S. 245).

Umsetzung der Walkthrough-Methode
(Reflexionsphasen EDAMA-Modell)

E – Erleben: „Gesundheits-App“ nutzen, Feldnotizen erstellen (in Lerntagebuch)

D – Darstellen: Kurzzusammenfassung der Erfahrungen beim Einstieg, Gebrauch, Ausstieg sowie Beschreibung des Kontextes

A – Analysieren: im Hinblick auf die drei Seiten des Frankfurt-Dreiecks (Leitfragen)

Technik: Welche Funktionen sind möglich? Welche technischen Besonderheiten/Herausforderungen gibt es?
Interaktion: „Wie werden User adressiert und was für ein Verhältnis wird zwischen Usern evoziert?“
Gesellschaft:
„Wie wird Gesundheit/Sport/Sportunterricht in der App und ihrem Kontext eingebettet und materiell (digital) vermittelt?“
„Welches Gesundheits-/Sport-/Sportunterrichtsverständnis wird hier vermittelt?“
„Was bedeutet Erfolg in der App und wie wird er erfasst?“
„In welche Ziel- und Zweckanforderungen werden User eingespannt?“
„Von wem wurde die App mit welchem Ziel entwickelt?“

M – Maßnahmen: Welche Maßnahmen wären denkbar/notwendig, um diese App für eine ganzheitliche Gesundheitsförderung mit einem weiten Sportverständnis zu nutzen? Worauf müsste ich bezüglich der Technik, Interaktion, gesellschaftlichen Implikation achten?

A – Anwenden: Entwicklung einer Beispielsituation zur Nutzung der App im gesundheitsförderlichen Sinne

Abbildung 1: Grundgerüst der Lehrmethode (eigene Darstellung)

4. Die Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Universität und Schule

Nach einem ersten Austausch des Grundgerüstes der angedachten Lehrmethode von Seiten der Universität (s. Abb. 1) wurde von der Schulseite der Einsatz auf einen konkreten Fokus hin zugeschnitten. Eine erste Modifikation richtete sich auf die stärkere Einbindung selbstorganisierter Lernformen und eine didaktische Reduktion des Ausgangskonzeptes. Die Schüler*innen suchten – nach einer kurzen Einführung in die Welt der digitalen Apps – für die Vorbereitung auf den abiturrelevanten 5-km-Lauf eine Lauf-App aus und formulierten Fragen zur Handhabbarkeit der Methode. Hierauf aufbauend schlug die Universitätsseite eine weitere Modifikation vor, um neben den formulierten anwendungsbezogenen Analysefragen stärker die Reflexionsphasen und das Analysieren hinsichtlich der drei Seiten des Frankfurt-Dreiecks (Brinda et al., 2019) aufzurufen (s. Abb. 2).

Die aufgezeigten Schnittstellen zwischen Universität und Schule sowie die wechselseitigen Modifikationen lassen die Grundproblematik des Faches Sport aufscheinen: Aus einer engen Fachsicht und angelehnt an den Anspruch, eine Erziehung zum Sport zu ermöglichen, ist bereits die Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit das zentrale Ziel. Vor dem Hintergrund des Ziels, die Reflexionskompetenz in Bezug auf Lauf-Apps zu verbessern, ist die Ausdauerleistungsfähigkeit eher das Mittel zum eigentlichen Zweck, die App genauer zu analysieren und beurteilen zu können. Mit dieser weiten Fachsicht wäre eher der Anspruch einer Erziehung durch Sport im Blick.

Aufgabenstellungen zur Reflexion über die ausgewählte App

1) Beschreibt, wie ihr die folgenden Phasen der App erlebt habt:
   a. Einstieg: Beschreibt die Art und Wiese, wie neue User in die App eingeführt werden und welchen Anforderungen sie ausgesetzt sind (hier werden häufig bereits Erwartungen zur Nutzungspraxis kommuniziert).
   b. Nutzung: Beschreibt den alltäglichen Gebrauch der App. Gab es bestimmte Beeinflussungen, Irritationen, die Euch aufgefallen sind?
   c. Ausstieg: Die Beendigung der App-Nutzung ist oft eine „heiße Phase", in der Apps versuchen, das Engagement der User aufrechtzuerhalten. Wie fand der Ausstieg statt?

   Falls möglich, zieht Kontextmaterial zur Beschreibung der App heran (z. B. Werbematerial, Zeitungsartikel, FAQ, AGB, Geschäftsmodell, Social-Media-Auftritte, Websites, Appstore-Auftritt).

2) Analysiert die App hinsichtlich der folgenden Fragen (drei Seiten des Frankfurt-Dreiecks):
   a. Technisch-mediale Strukturen und Funktionen:
      – Welche technischen Merkmale kennzeichnen die App?
      – Welche Funktionen sind möglich?
      – Welche Herausforderungen/Einschränkungen/Vorteile gibt es?
   b. Interaktion: Nutzung – Handlung – Subjektivierung:
      – Wie ist die Interaktion zwischen Mensch – Medium gestaltet?
      – Welche Aufforderungen der App gibt es an mich (explizit oder versteckt) und wie werden User adressiert?
      – Was für ein Verhältnis zwischen Usern wird evoziert?
   c. Gesellschaftliche und kulturelle Wechselwirkungen:
      – Welche gesellschaftlichen Implikationen gibt es?
      – Welche gesellschaftlichen Normen und welches Verständnis von Ausdauertraining liegen zugrunde?
      – Was bedeutet Erfolg in der App und in welche Ziel-/Zweckanforderungen werden User eingespannt?

3) Welche Maßnahmen wären aus Deiner Sicht notwendig, um diese App für eine gute Vorbereitung eines 5-km-Laufs zu nutzen? Was würdest Du besonders beachten/verändern? Begründe Deine Entscheidung.

4) Entwickle eine Beispielsituation, wie Du diese App anwenden würdest, damit sie für Dich persönlich eine hilfreiche App zur Vorbereitung auf einen 5-km-Lauf darstellt. Welche Möglichkeiten der App würdest Du wie nutzen/ignorieren? Erkläre Deine Überlegungen.

Abbildung 2: Aufgabenblatt für die Schüler*innen (eigene Darstellung)

Ohne den Austausch der Aufgabenstellungen wäre die Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit stärker im Vordergrund geblieben und die App schwerpunktmäßig daraufhin analysiert worden, inwiefern sie hilfreich war, die eigene Ausdauerleistungsfähigkeit zu verbessern. Der Austausch hat möglicherweise dazu beitragen können, die geforderte, aber als schwierig betrachtete

Verknüpfung einer Erziehung zum und durch Sport zumindest konzeptionell zu unterstützen. Dadurch werden weitergehende Analysefragen gestellt, mit denen Reflexions- und Verstehensprozesse bei den Schüler*innen in Gang gesetzt werden sollten.

5. Erste empirische Ergebnisse zur Zusammenarbeit von Universität und Schule

Derzeit findet die Umsetzung des Projekts an der Schule statt. Eine detaillierte Sichtung der Materialien steht daher noch aus. Vorläufige Ergebnisse können an dieser Stelle für die Teilfrage berichtet werden, welche Gelingensbedingungen die Kooperation zwischen Schule und Universität kennzeichnen:

1. *Kenntnis* der jeweiligen Strukturen: Dass beide Kooperationspartner die jeweils andere Institution aus eigener beruflicher Tätigkeit kennen, erscheint besonders hilfreich. Denn dadurch besteht ein gegenseitiges Verständnis der je Institut herrschenden Anliegen und Bedingungen. Außerdem führt dies zu realistischen Einschätzungen des jeweils Mach- und Erwartbaren.
2. Unmittelbare *Beteiligung*: Beide Kooperationspartner sind und waren die Akteure, die im unmittelbaren Geschehen in der Unterrichtspraxis und in der Hochschullehre und -forschung eingebunden sind. Darüber hinaus besteht auf beiden Seiten die Offenheit, dass der andere Kooperationspartner an der Lehr- und Forschungspraxis teilnimmt und diese mitgestaltet. Dadurch werden unmittelbare „Kurskorrekturen" auch kurzfristig möglich.
3. Geteilte *Ziele* und *Inhalte*: Beide Seiten haben ein Einverständnis darüber, dass Sportunterricht eine Erziehung durch und zum Sport ermöglichen sollte. Trotz einer gewissen Skepsis darüber, inwiefern dies im alltäglichen Sportunterrichtsgeschehen immer realisierbar ist, erscheint das Grundanliegen dennoch als wünschenswert und wertvoll. Die Konzentration auf die Reflexion über digitale Medien halten beide Seiten für einen besonders zentralen Aspekt im Gesamtkomplex Digitalisierung im Sportunterricht.
4. Thematische *Nähe*: Von der Universitätsseite bestand aufgrund des bereits laufenden Forschungsprojektes zur Entwicklung und Evaluation einer hochschuldidaktischen Lehrmethode bereits eine gewisse Nähe zur didaktischen Entwicklungsforschung. Für die Schulseite bestand ein Interesse am Einbezug digitaler Medien, da diese das Schulprofil kennzeichnen.
5. Gegenseitiges *Interesse*: Beide Seiten haben Interesse für aktuelle Fragen und Entwicklungen der jeweils anderen Seite, was u. a. an der beruflichen Vorerfahrung im jeweils anderen Bereich liegen könnte.
6. Kontinuierliche *Flexibilität* und *Weiterarbeit* an der Weiterentwicklung während des laufenden Projektes: Die Grundhaltung eines ko-konstruk-

tiven Ansatzes, bei dem beide Kooperationspartner im kontinuierlichen Austausch stehen und gleichrangig an der Entwicklung mitwirken, scheint eine besondere Stärke und für das Projekt förderliche Bedingung zu sein. Denn erst dadurch können aktuelle Entwicklungen, vorher nicht antizipierbare Fragen, Ideen und Abänderungen situationsadäquat aufgegriffen werden. Diese Flexibilität scheint mit einer besonderen Realitätsnähe einherzugehen.

Bezüglich der Herausforderungen lässt sich ausschnitthaft feststellen, dass der Faktor Zeit eine zentrale Stellung einnimmt. Da die Arbeitsphasen an beiden Institutionen zumeist konträr verlaufen, ist es nicht immer leicht, Zeitfenster für den Austausch zu finden. Außerdem bringen beide Akteure zusätzliche Zeit für das Kooperationsprojekt auf. Daneben können die gegenseitigen Erwartungen herausfordernd sein. Die Universitätsseite startete mit dem Anliegen, das entwickelte Konzept als Ausgangsbasis zu nehmen und dies gemeinsam weiterzuentwickeln. Die Schulseite erwartete – überspitzt formuliert –, ein handhabbares Konzept zu erhalten, das eine Umsetzung und Passung zum Unterrichtsgegenstand, der Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit, ermöglicht.

6. Fazit und Ausblick

Im Rahmen des Kooperationsprojektes konnte ein Unterrichtsbeispiel dafür entwickelt werden, wie digitale Medien so in den Sportunterricht integriert werden, dass dabei zum einen fachliche Ziele (Kenntnisse zur und Verbesserung der Ausdauerleistungsfähigkeit), zum anderen aber auch überfachliche Ziele (kritische Analyse und Beurteilung digitaler Medien) verfolgt werden. Damit liefert das Projekt einen Beitrag zur Frage, wie sich eine Erziehung zum und durch Sport in einem modernen Sportunterricht realisieren lassen könnte. Außerdem wird der bislang nur randständig berücksichtigte Aspekt des Lernens über digitale Medien mit einem Unterrichtsbeispiel inhaltlich konkretisiert.

Konkret muss sich im Zuge des schulischen Anliegens, den Schüler*innen eine verantwortungsvolle und mündige Teilhabe an den Entwicklungen der Digitalisierung zu ermöglichen, auch das Fach Sport die Frage stellen, welche fachspezifischen Entwicklungen besonders in den Fokus rücken sollten. Die Analyse der Lauf-Apps im vorliegenden Unterrichtsbeispiel stellt nur einen Teilausschnitt dar, in dem das Lernen mit und über digitale Medien im Sportunterricht stattfinden kann. Hinter Apps als tägliche Begleiter zu schauen, gezielte Fragen an diese zu stellen und damit deren Funktionieren, versteckte Anliegen, Beeinflussungen des eigenen Verhaltens, Empfindens und Interagierens mit dem Medium und anderen Personen aufzudecken, ist eine zentrale Notwendigkeit im Bereich des Lernens über digitale Medien.

Für die Kooperation zwischen Universität und Schule ließen sich mehrere förderliche Bedingungen herausarbeiten. Insbesondere die Kenntnis und das Verständnis der beiden Institutionen, aber auch ein Einverständnis über die Grundanliegen des Faches Sport und im Bereich Digitalisierung wurden als besonders gewinnbringend wahrgenommen. Konstruktiv gewendet erwiesen sich in der ko-konstruktiven Zusammenarbeit die Divergenz und die blinden Flecke der jeweiligen Institution als Gewinn, da so ein fortwährender Austausch und die Übernahme der gegenteiligen Perspektive mit dem Ziel des Findens eines Konsenses erfolgen muss.

Nach der weitergehenden Auswertung des Projektes sollen die Ergebnisse in eine weiterentwickelte Form des Unterrichtskonzepts münden und an einer anderen Schule mit konträren Rahmenbedingungen umgesetzt werden.

Literatur und Internetquellen

Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34*(1), 78–97. https://doi.org/10.36950/bzl.34.1.2016.9540

Brinda, T., Brüggen, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F., & Weich, A. (2019). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt. Ein interdisziplinäres Modell. *Merz – Medien+Erziehung. zeitschrift für medienpädagogik, 63*(4), 69–75. https://dagstuhl.gi.de/frankfurt-dreieck

Fabian, A., Hapke, J., Lachner, A., Waigel, S., & Röderer, D. (2021). Ein Lernvideo als Beispiel für gelungene Medienintegration im Sportunterricht im Rahmen eines Moduls zur Förderung digitalisierungsbezogenen Professionswissens. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 4*(3), 50–53.

Gräsel, C. (2011). Die Kooperation von Forschung und Lehrer/innen bei der Realisierung didaktischer Innovationen. In W. Einsiedler (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und didaktische Entwicklungsforschung* (S. 88–104). Klinkhardt.

Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Schwedler, A., Krieger, C., & Süßenbach, J. (2020). Digitale Medien im Sportunterricht. Mehrwerte und Herausforderungen interdisziplinärer Verzahnung. *sportunterricht, 69*(11), 494–498. https://doi.org/10.30426/SU-2020-11-3

Jastrow, F., Greve, S., Thumel, M., Diekhoff,·H., & Süßenbach, J. (2022). Digital Technology in Physical Education: A Systematic Review of Research from 2009 to 2020. *German Journal of Exercise and Sport Research, 52*(4), 504–528: https://doi.org/10.1007/s12662-022-00848-5

Kamper, S. (2024, im Review). Die „Walkthrough-Methode“ als Möglichkeit zur Förderung der digitalisierungsbezogenen Reflexionskompetenz in der SportlehrerInnenausbildung. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung,* (Sonderheft „Rückblicke – Ausblicke – Einblicke“ zum Jubiläum der Zeitschrift).

Klinge, A., & Przybylka, N. (2021). Digitalisierung in der Sportlehrer*innenbildung: alte Fragen neu gestellt. Zum Verhältnis von Fachlichkeit und Medien im Fach Sport. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft, 4*(3: Digitalisierung in der Sportlehrer*innenbildung, Teil 1, hrsg. v. J. Mierau), 54–60.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2017). *Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. KMK. https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt/strategie-bildung-in-der-digitalen-welt.html

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden) (5. Aufl.). Beltz Juventa.

Kurz, D., & Wolters, P. (2004). Sport und Erziehung in der Schule. Eine aktuelle Gratwanderung. In E. Balz (Hrsg.), *Schulsport verstehen und gestalten* (S. 39–51). Meyer & Meyer.

Meister, M., & Slunecko, T. (2021). Digitale Dispositive psychischer Gesundheit. Eine Analyse der Resilienz-App ‚Super Better‘. *Zeitschrift für qualitative Forschung, 22*(2), 242–265. https://doi.org/10.3224/zqf.v22i2.05

Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Ralle, B., & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU – Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht, 65*(8), 452–457.

von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 2*(1), 144–159. https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-144

Wendeborn, T., Drogge, L., & Kühn, A. (2022). Sportliche Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Sportdidaktik. In V. Frederking, R. Romeike & S. Bach (Hrsg.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken* (Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 3) (S. 388–412). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:21659

Bildungsnetzwerke als neue Sozialräume am Beispiel der „XPRTN für das Lesen“

Ein Aus- und Weiterbildungsangebot disziplin- und institutionsübergreifend für Hochschule, Schule und Öffentliche Bibliotheken

Tatjana Vogel-Lefèbre & Gudrun Marci-Boehncke

1. Einleitung

Unser Leben und damit auch Bildung finden immer in konkreten Räumen statt. Diese sind von sozialen und mentalitätsspezifischen Merkmalen geprägt (regionale Besonderheiten, Urbanität vs. Ländlichkeit, Diversität, Institutionen, …) und angesichts zunehmender Digitalisierung auch von der Frage analoger oder virtueller Partizipationsmöglichkeiten. Die Ausweitung des Raumverständnisses auf die Ebene der Digitalität eröffnet gerade für die Bildung neue Möglichkeiten.[1] Digitale Räume schaffen unabhängig von eigener Mobilität zeitunabhängige Teilhabe- und Kommunikationsmöglichkeiten, analoge Räume können überbrückt werden und damit gerade im Bildungswesen Verbindungen auch von Institutionen schaffen, die sonst schwerer zusammenfinden. Die Gründe dazu sind vielfältig. Betrachtet werden im folgenden Beispiel die Rollen von Universitäten/Hochschulen, Schulen und Öffentlichen Bibliotheken in einem Netzwerk zur engen Verzahnung von Lese- und Medienbildung.

Jenseits der vielen anderen Verpflichtungen im eigenen Kontext und der grundsätzlich erkannten bildungspolitischen Notwendigkeit fehlt vielen Mitarbeitenden in diesen Institutionen häufig die Zeit zu inhaltlich grundsätzlich als sinnvoll erkannten Kooperationen (Marci-Bohencke 2017). Die Koordination von Bildung über die verschiedenen Ebenen und Einrichtungen ist jedoch von grundlegender Bedeutung. Dabei geht es nicht um eine Steuerung auf einer reinen Makroebene – etwa um Hinweise in den Lehrplänen, dass die Kooperationen von Schulen und Bibliotheken und entsprechende Besuche zur Recherche erwartet werden. Vielmehr geht es um eine Verständigung der konkreten Stakeholder über die gemeinsamen Begegnungen. Jenseits analog betretbarer Räume – etwa der Bibliotheken – scheint es wichtig, dass wechselseitige Erwartungen und *bildungsrelevante Möblierungen* ausgetauscht werden, damit die Besuche und Zeiten im gegenseitigen Sinn erfolgreich werden, weil

1 Die Risiken (Datenschutz etc.) sollen an dieser Stelle nicht näher in den Blick genommen werden, der Beitrag fokussiert die chancenorientierte Betrachtungsweise.

beide Institutionen hohe zeitliche Investitionen machen und Räume verlassen bzw. Räume öffnen, was beides mit Erwartungen an den im Besuch angestrebten „Bildungsraum“ verknüpft ist. Damit ist gemeint, dass ein gemeinsames Wissen bei den Verantwortlichen vorhanden sein sollte, auf Basis welcher Theorien/Curricula/Kompetenzen etc. die Angebote geplant werden. Dazu gehört etwa die Verständigung über die gemeinsame Arbeit nach dem „erweiterten Textbegriff“ (Kallmeyer et al. 1974) (der auch digitale Texte in Fördersettings einschließt), über „inklusive Medienbildung“ (Marci-Boehncke, 2018b), ein Verständnis vom Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2018), von Scaffolding-Maßnahmen (vgl. Kniffka, 2010), die Kenntnis und Orientierung an bestimmten fachspezifischen und übergeordneten nationalen und internationalen Curricula (fachspezifische Lehrpläne, Medienkompetenzrahmen, DigComp Edu, 21st Century Skills, …), ein Bild der eigenen Kompetenzen und idealiter auch Beliefs (z. B. Medienbildung eher fördernd oder bewahrend; Leseförderung eher funktional oder subjekt-/verstehensorientiert, (detaillierter: Vogel-Lefèbre, 2025). Bibliotheken erwarten eine positive Auswirkung auf die Nutzung ihrer Einrichtung auch über den Kooperationstermin hinaus, die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Angebote. Lehrkräfte erwarten die Vermittlung neuer Kompetenzen an ihre Schüler*innen sowie eine Stärkung von deren intrinsischer oder wenigstens extrinsischer Lesemotivation. Der Besuch der Bibliothek als außerschulischem Lernort soll darüber hinaus auch grundsätzlich die Bildungsaspiration der Kinder und Jugendlichen selbst anregen. Vor dem Hintergrund der Überzeugung, dass gute wechselseitige Informationen über diese „bildungsrelevanten Möblierungen“ im Kontext einer gemeinsamen Bildungsverantwortung von Schulen und Bibliotheken Grundvoraussetzung sind, versucht das Bildungsnetzwerk „XPRTN für das Lesen“ seit mehr als zehn Jahren, die verantwortlichen Einrichtungen zu adressieren. Nordrhein-Westfalen, das Ruhrgebiet zwischen Köln, Niederrhein und Lipperland, ist der geografische und soziale Raum, in dem sich diese Vernetzungen abspielen. Der folgende Beitrag geht zunächst auf die gegenwärtigen Bildungsparadigmen ein, die Institutionen vor disruptive Veränderungsanforderungen stellen. Alsdann wird das im Netzwerk grundgelegte Raumverständnis skizziert, um schließlich beispielhaft die Struktur der „XPRTN für das Lesen“ und ihre Weiterentwicklung zu den „XPRTN für das Lesen – Futures Literacy“ bei den unterschiedlichen beteiligten Institutionen vorzustellen. Im Ausblick soll der Bezug hergestellt werden zur Bildungsadministration, die beteiligt bleiben muss, damit solche Strukturen nachhaltig werden können.

2. Vernetzung als aktuelles Paradigma der Bildung

Als Didaktikerinnen im Fach Deutsch an der Universität beginnen wir mit der Perspektive der Lehramtsanwärter*innen. Jenseits von Fachkompetenzen stehen Lehramtsstudierende aller Fächer bundesweit vor der Herausforderung,

sich in neue Strukturen und Rollen einzuarbeiten (Kosinár, 2014). Sie kennen zwar ihren avisierten, künftigen Arbeitsort, die Schule, jedoch aus anderer Perspektive. Mit der Orientierung auf den Lehrberuf sind Professionalisierungsanforderungen verbunden. Zentrale Aspekte (so Baumert & Kunter, 2006, 2011) professioneller Kompetenz sind neben dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und pädagogisch-psychologischem Wissen vor allem Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Selbstregulation der Lehrkräfte. Zu diesen Überzeugungen gehören Vorstellungen über die Lernenden, über Gelingensbedingungen von Unterricht, das eigene Selbstbild und heute ganz wesentlich auch Einstellungen gegenüber Heterogenität (Marci-Boehncke & Rath, 2019), Inklusion (Marci-Boehncke, 2018b) und die Rolle digitaler Medien (Marci-Boehncke & Delere, 2018; Vogel & Marci-Boehncke, 2019; Vogel-Lefèbre, 2025). Gerade diese Aspekte finden sich auch in aktuellen Orientierungen, wie sie international in Konzepten wie den *21st Century Skills* (Trilling & Fadel, 2012), dem *DigCompEdu* (Redecker, 2017) und der *Futures Literacy* (UNESCO, 2019) vermittelt werden.

Die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts sind dabei nach OECD vor allem gekennzeichnet durch eine Loslösung von einer rein fachwissenschaftlichen Lernzielorientierung. Nicht nur in schulischen Kontexten strebt Bildung heute eine Verbindung von (u. a.) sozialer Erfahrung, praktischen Aneignungsmöglichkeiten, Imaginationsfähigkeit und Reflexion an. Sie ergeben ein nachhaltigeres – und deshalb auch als „Deeper Learning" (Quinn et al., 2019) bezeichnetes – Bildungserlebnis (vgl. Sliwka, 2024). Gelernt werden soll lebensweltlich orientiert, unter Nutzung und Berücksichtigung der Ressourcen gegenwärtiger Mediatisierung, orientiert auf gelingende Bürgerlichkeit im Gemeinwesen (civic literacy), lösungsorientiert, kreativ, kommunikativ und kollaborativ sowie mit Förderung persönlichkeitsorientierter Dimensionen wie Neugierde, Engagement, Durchsetzungsvermögen, Anpassungsfähigkeit und Verantwortungsübernahme sowie sozialer und kultureller Aufmerksamkeit. Die Perspektiven für Bildung sollen stärker auf die Zukunft gerichtet sein, und diese berücksichtigen – etwa durch Ausrichtung auf die *17 Sustainable Development Goals* der Vereinten Nationen UN (UNESCO, o. J.) – globale Verantwortung. Mit Denkmodellen wie Riel Millers „Futures Literacy" (Miller, 2011, 2018) sollen explizit Kreativität und Fantasie für auch disruptive Lösungen gestärkt werden. Für Bildungsvermittelnde aller beteiligten Institutionen entlang der Bildungskette ist es daher wichtig, bei ihrer eigenen Aktivität solche Konzepte zu kennen und mit einzubeziehen, ebenso wie die Orientierung am „Universal Design for Learning" UDL (Rose & Meyer, 2006), die allen in ihrer Diversität Partizipationsmöglichkeiten und Potenziale im gemeinschaftlich verstandenen Bildungsprozess zu sichern. Was man dazu über digitale Medien weiß und denkt, ihre Chancen und Risiken, ist für ihren Einsatz in inklusiven Lehr-/Lernszenarien und damit für Teilhabechancen generell entscheidend. Was für die Gestaltung der Bildungsszenarien in individueller Verantwortung gilt, lässt sich am besten in ebenso gestalteten Szenarien lernen. Lehrende/

Vermittelnde finden sich in Professional Learning Communities (PLCs) (Vescio & Adams, 2015) – wie sie auch für ihre Schüler*innen angestrebt werden – und üben gemeinsam gestaltend diese Form ihrerseits in Aus- und Fortbildungssettings. Damit derartige Kommunikationsgemeinschaften geschaffen werden können, bedarf es eines neuen Raumverständnisses für die Bildungslandschaft.

3. Zur Veränderung des Raumbegriffs

Lehrkräfte an Schulen und Öffentliche Bibliotheken stehen – je nachdem, wo situiert – vor sehr unterschiedlichen Arbeitsbedingungen. Das Wissen um diese Bedingungen und die gemeinschaftliche Bezogenheit auf geeignete Umgangsformen mit diesen Bedingungen sind wichtiger Teil der professionellen Reflexionsfähigkeit (Marci-Boehncke, 2019). Die Perspektive anderer einzunehmen – ob die der Schüler*innen, der Kolleg*innen, der anderen Bildungspartner als Institution und mit den jeweiligen Mitarbeitenden – und darauf vertrauen zu können, dass eine gemeinsame Zielorientierung im Bildungshandeln herrscht, gibt Sicherheit und erhöht die Effizienz. Wir verstehen deshalb „gemeinsam im regionalen Kontext“ im erweiterten Sinn als eine Verständigung von Bildungspartnern im Sozialraum über die gemeinschaftlichen Aufgaben und Herangehensweisen – als eine Art *Meta-Raum* zur konkreten Begegnungsstätte etwa in der Bibliothek. Erst wenn beide Institutionen sich im selben konzeptionellen Raum treffen, können sie gemeinsam wirkungsvolle Bildungsaufgaben wahrnehmen. Dafür müssen ein Aufbau und Austausch über diese Räume stattfinden – und zwar je früher, desto besser. Top-down nur über die administrative Ebene können solche Konkretionen nicht hergestellt und rückversichert werden – noch dazu, wenn sie disruptiven Charakter besitzen, wie die derzeitigen Orientierungen dies darstellen. Gegenwärtig sind auch über Forschungsförderprojekte des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) Tendenzen zu erkennen, mehr Kooperation zwischen Standorten und Organisationen zu ermöglichen. Die Probleme, die hier auftauchen, sind – neben administrativer Behäbigkeit und gerade im Bildungswesen zahlreicher Mehrfachbelastungen – indifferente Berührungsängste zwischen den Institutionen. Selbst wenn es eingetragene Bildungspartnerschaften zwischen Hochschulen und Schulen, Schulen und Bibliotheken gibt, sind und bleiben es immer konkrete Menschen, die sich neu begegnen und mit den wechselseitigen Selbst- und Fremdbildern, Erwartungen und Erwartungserwartungen umgehen müssen. In Bildungskooperationen entstehen eigene Räume, die zu betreten individuell eine neue räumlich-institutionelle Verunsicherung bedeutet. Mit dem Aus- und Fortbildungsangebot der „XPRTN für das Lesen“ versuchen wir, über die Gestaltung geteilter Konzepte und die Erprobung von Kompetenzen die Motivation von Bildungsverantwortlichen für diesen Schritt in gemeinsame Handlungsräume zu erleichtern. Dazu setzen wir an mehreren Stellen an:

1. Auf der Ebene der Universität: Hier vermitteln wir nicht nur Wissen und Können zu Lesen, digitaler Souveränität und Inklusion sowie gegenwärtigen Bildungsorientierungen (s. o.), sondern auch metakognitive Reflexionsfähigkeiten über eigenes Bildungshandeln sowie die eigene Perspektive und die der Bildungspartnerorganisationen. Dies geschieht in der Germanistik seit 2010 in Veranstaltungen zum *Zertifikat Literaturpädagogik*, wo Studierende über zehn meist polyvalent nutzbare Veranstaltungen Einblick erlangen in die Arbeit und Kompetenzen der avisierten Bildungspartner. Dazu gehört etwa eine Ringvorlesung durch Beteiligte von Bibliotheken, Archiven, der Medienberatung NRW – und zwar sowohl aus der Steuerungsebene wie dem operativen Geschäft[2] (z. B. einer Schulbibliothek und ihren Angeboten).
2. Auf der Ebene der Lehrendenfortbildung im Teilprojekt *DigiDiv*: Nicht nur Lehrkräfte in Ausbildung, sondern auch die, die bereits im Berufsleben angekommen sind und sich über neue Entwicklungen orientieren wollen, adressieren wir in einem fächerübergreifenden, vom BMBF geförderten Projekt *DigiNiCs* (Teilprojekt *DigiDiv*). Wir begleiten und etablieren lokale Netzwerke zur Stärkung digitaler Souveränität und Inklusion an Schulen. Lehrkräfte und in unserem Fall Studierende der Universität erarbeiten gemeinsam digital gestützte Modelle (Materialsammlungen, ggf. MOOCs) zur Diagnostik und Förderung von Lese- und Medienkompetenz an Schulen. Hier verzahnen sich also Universität und Lehrendenfortbildung in institutionenübergreifenden PLCs.
3. Auf der Ebene der Mitarbeitenden Öffentlicher Bibliotheken: Ebenfalls in NRW – jetzt situiert an der TH Köln – wurden in einjährigen Fortbildungslehrgängen – inzwischen anrechenbar als Ausbildungsmodule im Studium der Bibliothekswissenschaft der TH Köln und im Kontext des Erwerbs einer Qualifikation als Literaturpädagog*in im Angebot des Bundesverbandes Leseförderung – weitere Verständigungsräume etabliert, in denen Bibliotheksmitarbeitende gemeinsam – aber immer rückgebunden an die Ressourcen und Bedingungen ihrer individuellen Standorte – neue Konzepte für Lesefördermaßnahmen im Rahmen der gegenwärtigen Mediatisierung entwickeln, Fördergelder suchen, evaluieren und reflektieren.
4. Auf der Ausbildungsebene der Hochschulen TU Dortmund und TH Köln: In einer gemeinsamen Veranstaltung beider Ausbildungsstätten – die der Lehrkräfte im Fach Deutsch und die der Bibliotheksstudierenden – wird eine gemeinsame Lernplattform entwickelt, die beide Blickrichtungen auf gegenwärtige Bildungsparadigmen berücksichtigt. In dieser Professional Learning Group/Professionellen Lerngemeinschaft (PLG) kooperieren Lehrende und Lernende und üben gleichzeitig den Perspektivwechsel. Die erstellten Angebote sollen dann wieder in 3. implementiert werden.

2 Diese wiederum erhalten durch den Austausch einen Bezug auf die Fragen und Orientierungen der neuen Lehrendengenerationen.

5. Auf der Ebene der Kommune: Konkret konnten in Dortmund bereits mehrere Bildungskooperationen dieser Art geschlossen und entwickelt werden. Im Moment arbeiten als Teil des BMBF-Projekts *DigiDiv* eine Gesamtschule, die universitäre deutsche Literatur- und die Englischdidaktik sowie die Stadt- und Landesbibliothek, die selbst Teilnehmende der Fortbildung zu den „XPRTN für das Lesen“ war, zusammen. Initiiert – und hier schließt sich der Kreis – wurde diese Kooperation durch den Kontakt einer Studierenden, die ehemals im Zertifikat Literaturpädagogik der Universität das Konzept kennengelernt hatte und nun als Lehrerin an einer Schule den Rückbezug zur Universität gesucht hat.

Die Angebote werden im Detail im folgenden Abschnitt vorgestellt.

4. Das Bildungsnetzwerk „XPRTN für das Lesen“

4.1 Gegenstand, Ziele und Design

„XPRTN für das Lesen“ ist ein Aus- und Weiterbildungsnetzwerk, das disziplin- und institutionsübergreifend für Hochschulen, Schulen und Öffentliche Bibliotheken konzipiert wurde. Seit 2013 werden von verschiedenen Standorten aus alle potenziell im Rahmen der Förderung von Lese- und Medienkompetenz verantwortlichen Gruppen der beteiligten Institutionen erreicht. Ziel des Bildungsformats „XPRTN für das Lesen“ ist die Befähigung zur Planung, Durchführung und Evaluation von Praxisprojekten der Lese- und Medienkompetenzförderung; hier werden die Teilnehmenden auch praktisch für eine nachhaltige Bildungspartnerschaft mit den jeweils anderen Institutionen fit gemacht. Die Kurse sind als Blended-Learning-Angebot konzipiert, das (digitale und analoge) Präsenzveranstaltungen und Selbstlernphasen kombiniert. Die Verzahnung von theoretischen Inhalten und praktischen Erfahrungen gewährleistet dabei den Theorie-Praxis-Transfer. Methodisch stehen der Austausch und die kollaborative Zusammenarbeit der Teilnehmenden im Fokus.

Im Folgenden werden die zielgruppenspezifische Ausgestaltung und die Weiterentwicklung des Formats sowie Anknüpfungsprojekte vorgestellt. Dabei sind zwei Kursangebote zu unterscheiden: zum einen „XPRTN für das Lesen“ als Zertifikatskurs mit der Zielgruppe Öffentliche Bibliotheken und zum anderen der gleichnamige Kurs als Teil der Hochschulausbildung zukünftiger Lehrkräfte.

4.2 Zielgruppe Öffentliche Bibliotheken

Der Zertifikatskurs „XPRTN für das Lesen“ für Öffentliche Bibliotheken wurde zunächst von der Medienberatung NRW gefördert. Inzwischen ist der Kurs durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft finanziert und erweitert als

fester Bestandteil das Weiterbildungsprogramm des Zentrums für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung der Technische Hochschule Köln. Der Kurs wird als einjährige Weiterbildungsmaßnahme für Mitarbeitende Öffentlicher Bibliotheken angeboten und ist mit acht Leistungspunkten (ECTS-Punkte) auch für Masterstudiengänge anrechenbar. Die Teilnehmenden lernen mithilfe von passgenauen Analysen den Bedarfen ihrer Klientel gerecht zu werden. Darauf aufbauend entwickeln sie Praxisprojekte, die in ihren Bibliotheken vor Ort durchgeführt und evaluiert werden. Betreut wird der Kurs aus einem Team von Dozierenden der TU Dortmund und der TH Köln.

Im Rahmen der Qualitätssicherung wird der Kurs wissenschaftlich evaluiert, wobei die Teilnehmenden in Fragebögen und Gesprächen Feedback zu der Gestaltung, Aneignung und Umsetzung der verschiedenen Module geben. Die Auswertung dieser Evaluationen fließt dann jeweils in die Gestaltung des Nachfolgekurses ein (Marci-Boehncke & Höft, 2017). Insgesamt geben die Teilnehmenden an, dass sowohl ihr Theoriewissen und ihre praktische Kompetenz als auch ihre Selbstwirksamkeit durch die Teilnahme am Kurs gestiegen sind (Hellenschmidt, 2015; Marci-Boehncke & Vogel, 2017). Der Erfolg dieses Kursformats zeigt sich darüber hinaus in zahlreichen umgesetzten Praxisprojekten, die wiederkehrende Teilnahme vieler Bibliotheken durch Entsendung neuer Mitarbeitender über die Jahre hinweg sowie eine digital etablierte *PLG* der Teilnehmenden, die sich auch nach dem Kurs im Austausch befinden.

4.3 Zielgruppe Studierende: Kooperative Ausbildung

Zum einen werden die Studierenden seit 2013 im universitären Angebot des *Zusatzzertifikates Literaturpädagogik* (mit Anerkennung durch den Bundesverband Leseförderung) in zum Großteil polyvalent nutzbaren Veranstaltungen – u. a. des inzwischen als MOOC gestalteten Kurs der „XPRTN für das Lesen" – immer wieder systematisch für Leseförderung in Theorie und Praxis ausgebildet. Auch das literaturpädagogische Praxissemesterangebot widmet sich diesem Fokus (Lohmann, 2018), inzwischen sogar in metareflexiver Praxis und Lesen von eigenen Videoanalysen (Höfer & Delere, 2022). Darüber hinaus wird im Bachelorstudium der TU Dortmund ein Kooperationsseminar angeboten, das zukünftige Deutschlehrkräfte und zukünftige Bibliothekar*innen bereits im Studium zusammenführt. In Kooperation mit der TH Köln, der HU Berlin und künftig auch mit der HdM in Stuttgart werden lesedidaktische und informationswissenschaftliche Konzepte und Ideen verbunden, um somit nachhaltige Strategien für die gemeinsame Vermittlung von Lese- und Medienkompetenzen zu etablieren. Hier lernen und konzipieren Studierenden der beiden Bildungsinstitutionen schon in der Ausbildung zusammen, um *gemeinsame Möblierungen* zu entwerfen und institutionelle Berührungsängste (Marci-Boehncke, 2017, 2019) abzubauen.

4.4 „XPRTN für das Lesen für das Lesen – Futures Literacy“

Für den neuen Durchgang ab dem Wintersemester 2024/2025 wurde der Kurs „XPRTN für das Lesen“ überarbeitet und fokussiert nun als „XPRTN für das Lesen – Futures Literacy“ auf die oben bereits erläuterten wichtige Zukunftskompetenz „Futures Literacy“. Damit reagiert das überarbeitete Kurskonzept auf aktuelle Entwicklungen der „Mediatisierung“ (Krotz, 2007) – die mediale Weltaneignung ist kein allein aktuelles oder ausschließlich technisches Phänomen, sondern ein grundsätzliches menschliches Charakteristikum und beeinflusst die sozialen Handlungspraxen und Strukturen. Heute, im Zuge der Digitalisierung als gegenwärtige Ausprägung dieser Mediatisierung (Marci-Boehncke, 2018a), sind Literatur- und Medienangebote nicht mehr nur unmittelbar von Menschen erstellte Inhalte, sondern auch computergenerierte Texte, Filme und andere Artefakte. Chancen und Herausforderungen ergeben sich durch diese neue Technologie – auch für die Lese- und Medienkompetenzvermittlung als eine der zentralen kooperativen Aufgaben Öffentlicher Bibliotheken und anderer Bildungsinstitutionen über unterschiedliche Ziel- und Altersgruppen hinweg. Die Teilnehmenden werden befähigt, nicht nur Angebote zu erstellen, sondern darüber hinaus Megatrends, internationale Bildungsziele und die Rolle von KI zu thematisieren. Sie sollen damit Orientierung bieten für eine aktive Teilhabe am Leben in einer demokratischen und sich stetig verändernden Gesellschaft. Denn Lesen und damit die Aneignung von sozialer, natürlicher, kultureller und technischer Welt erfolgt in vielen Sprachen und Sprachsystemen – auch der Umgang mit Computersprachen und KI gehört dazu (Marci-Boehncke & Rath, 2023).

4.5 DigiDiv

Das BMBF-Projekt *DigiNiCs* (Digital gestützte Networked Improvement Communities) will digitale Souveränität in den Fächern sprachlicher Bildung stärken. Der Standort Dortmund betreut innerhalb des Projekts den Aufbau einer neu entstehenden Gesamtschule (Teilprojekt *DigiDiv*). Die Fachkollegien für Deutsch und Englisch dieser Kooperationsschule bilden eine professionelle Lerngemeinschaft (PLG), die von einem regionalen Netzwerk aus kommunales Medienzentrum, Universität und Stadtbibliothek gecoacht werden. Hinzu kommt die Zusammenarbeit mit Studierenden aller Lehramtsstudiengänge und damit aller Schularten der Fächer Deutsch und Englisch. Die zukünftigen Lehrkräfte beteiligen sich an der Ausarbeitung und Durchführung von digitalen und analogen Lesefördermaßnahmen und bilden somit ebenfalls Professionelle Lerngemeinschaften mit den Lehrkräften der Schule vor Ort. Neben dieser inhaltlichen Kooperation wird eine prozessbegleitende kooperative Reflexion (Göbel & Neuber, 2020) angestrebt, um Schulentwicklungsprozesse, insbesondere Unterrichtsentwicklungsprozesse, gemeinsam zu reflektieren und zu gestalten.

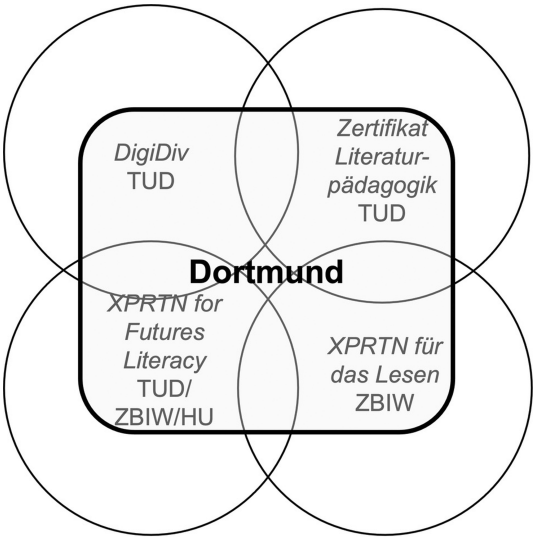


Abbildung 1: Die sozialräumliche Überlappung der Bildungsnetzwerke zur Leseförderung in Dortmund (TUD=Technische Universität Dortmund; ZBIW=Zentrum für Bibliotheks- und Informationswissenschaftliche Weiterbildung an der Technischen Hochschule Köln; HU=Humboldt-Universität zu Berlin)

5. Konkretion: Der Sozialraum Dortmund als Bildungslandschaft der XPRTN

Hübner (2015) differenziert den bildungsrelevanten Sozialraum nach fünf Perspektiven. Er lässt sich „geographisch, d. h. real-räumlich", „administrativ", „durch (soziale) Beziehungen und Handlungen geprägt", durch die „innere[n] Perspektiven" der Beteiligten – als die Beliefs der Teilnehmenden, vor allem in Peer-to-Peer-Settings (Marci-Boehncke, 2019) – sowie durch „zeitliche Dimensionen" bestimmen. Im bisherigen Beitrag haben wir vor allem die sozialen Beziehungen, Beliefs und die historische Dimension beschrieben. Abbildung 1 soll abschließend die real-räumliche und administrative Perspektive zumindest andeuten.

Im konkreten Sozialraum Dortmund treffen die Bildungsvernetzungen personal aufeinander und überlappen sich über die Teilnehmenden der Projekte. Die Studierenden, die später als Bibliotheksmitarbeitende oder Lehrkräfte in konkreten Kooperationen vor Ort wieder aufeinandertreffen, können von einem gemeinsamen theoretischen und praktischen Stand der Leseförderung ausgehen. Darin zeigt sich die Bildungslandschaft im Sozialraum Dortmund (wie auch in den anderen Projektorten) als nachhaltiges und inzwischen Peer-to-Peer-geleistetes Kompetenzvermittlungsangebot.

6. Zwischen Theorie und Praxis, Intervention und Evaluation – ein Fazit

Die beschriebenen Angebote verstehen sich als Forschende Lehre – heute gern auch als *Design-Based Research* (Fishman et al., 2013; Reinmann, 2014) beschrieben. Allerdings standen in den Lehrangeboten die Entwicklung fachlicher und didaktischer Kompetenzen und Beliefs sowie eines entsprechenden Reflexionsvermögens bei den Lerngruppen im Mittelpunkt. Trotzdem war Evaluation als Qualitätssicherung immer konzeptioneller Teil der Angebote. Sowohl die XPRTN der Universität im Zertifikat Literaturpädagogik als auch die der Öffentlichen Bibliotheken im Angebot des ZBIW und schließlich auch das Teilprojekt *DigiDiv* wurden und werden evaluiert (Lohmann, 2018; Trapp, 2019).

Die Literaturdidaktik der TU Dortmund denkt und gestaltet Lese- und Medienbildung konsequent institutionenübergreifend, gerade um im lokalen Raum „gemeinsame Möblierungen“ zu etablieren, die in einem bei Bildungsverantwortlichen durch heterogene Beliefs geprägten Themenfeld (digitale Lese- und Medienbildung) gemeinsame Orientierungen anbieten. Für gelingendes Lesen und eine umfassende und den aktuellen Bedarfen angepasste (auch digitale) Medienbildung ist die gesamte Bildungskette zu involvieren. Hier im Beitrag wurde der Fokus auf die Kooperationen im schulischen Kontext gelegt.[3] Die Vernetzung der Akteure ergibt sich einerseits aus der jeweiligen curricularen Gestaltung der Angebote für die Zielgruppen der Studierenden und Bibliotheksmitarbeitenden. Im Zertifikat Literaturpädagogik der TU Dortmund erfolgt ein Austausch mit der Bibliothek, indem Studierende Leseförderprojekte mit Bildungspartnern (resp. Bibliotheken) im lokalen Raum konzipieren, durchführen und evaluieren. Die Mitarbeitenden der Bibliotheken konzipieren andererseits als Abschluss ihrer Fortbildung Angebote für Bildungskooperationen im lokalen Raum. Der Kooperationspartner Schule rückt bottom-up im geschilderten Netzwerk über nachwachsende Multiplikator*innen in Form ehemaliger Literaturpädagogik-Studierender und Junglehrkräfte aus eigenem Antrieb in den gemeinsamen Raum[4] – ein langsamer Prozess, dessen Ergebnisse gerade in dem beschriebenen Projekt nun nach mehr als zehn Jahren endlich konkret werden. Die Veränderungen sind aufwendig – die zentrale Gelingensbedingung ist der Wunsch nach Erneuerung, Theorie und die Bereitschaft zu

3 Die Kooperationen und Projekte zur Vernetzung mit der KiTa finden sich in zahlreichen weiteren Publikationen zu KidSmart (Strehlow, 2015; Eder, 2023) und PoJoMeC.

4 Dies ist nur die aktuelle aller bisherigen Schulkooperationen mit Grund-, Real- und Förderschulen. Darüber hinaus ist NRW mit dem Projekt „XPRTN für das Lesen“ an der Initiative BiSS – Bildung in Sprache und Schrift mit zwei Verbünden der Lehrendenfortbildung beteiligt gewesen, aus denen sich weitere Fortbildungsmaterialien für die KQ-Teams (Kompetenzteams, meist v. a. aus Lehrenden-Peers zur Beratung von Schulen) in Zusammenarbeit mit der Medienberatung NRW entwickelt haben, die jedoch konkret für die hier beschriebene Kooperation nicht initial waren. Dennoch soll auf die grundsätzliche Vernetzung auch mit der Lehrendenfortbildung hingewiesen werden.

gemeinsamem Arbeiten, neuen Herausforderungen und Veränderungen eigener Beliefs und institutioneller Habitualisierungen.

Literatur und Internetquellen

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann. https://www.waxmann.com/buch2433

CAST (Center for Applied Special Technology). (2018). *The UDL Guidelines*. CAST. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&lutm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl

Eder, J. (2023). *Sprache verstehen – Coding inklusiv! Ein Forschungs- und Interventionsprojekt zum gemeinsamen Lernen in der Primarstufe.* Eldorado – Repositorium der TU Dortmund. http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-23097

Fishman, B.J., Penuel, W.R., Allen, A.-R., & Cheng, B.H. (2013). Design-Based Implementation Research: Theories, Methods, and Exemplars. *Yearbook of the National Society for the Study of Education, 112*(2), 136–156. https://doi.org/10.1177/016146811311501415

Göbel, K., & Neuber, K. (2020). Einstellungen zur Reflexion von angehenden und praktizierenden Lehrkräften. *Empirische Pädagogik, 34*(1), 64–78.

Hellenschmidt, A. (2015). *Innovationsbedarf und Selbstwirksamkeit im Berufsfeld der BibliothekarInnen. Akzeptanz und Nachhaltigkeit eines Blended-Learning-Angebots.* Dortmund, Univ., Diss. Online: http://hdl.handle.net/2003/34897 <19.04.2016>

Höfer, H., & Delere, M. (2022). Unterrichtsvideos lesen? Grundlegung einer Lesetheorie der Nutzung von videografierten Unterrichtsfällen in der Lehramtsausbildung. *MiDU – Medien im Deutschunterricht, 4*(2), 1–16. https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2022.2.2

Hübner, K. (2015). Der Sozialraum als Bildungslandschaft – Wie sozialraumorientierte Kulturelle Bildung zur Teilhabe befähigt. *KULTURELLE BILDUNG ONLINE.* https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/sozialraum-bildungslandschaft-sozialraumorientierte-kulturelle-bildung-zur-teilhabe

Kallmeyer, W., Klein, W., Meyer-Hermann, R., Netzer, K. & Siebert, H. J. (1974). *Lektürekolleg zur Textlinguistik*, Band 1: Einführung. 2. Auflage. Athenäum Fischer Taschenbuchverlag.

Kniffka, G. (2010). *Scaffolding.* Zusammenfassung mit Bezug auf Pauline Gibbons im Kontext der BiSS-Plattform. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf

Kosinár, J. (2014). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 3*, 29–43. https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15482

Krotz, F. (2007). *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation.* Springer VS.

Lohmann, C. (2018). *Professions- und medienbezogenes Selbstbild angehender Deutschlehrkräfte. Eine qualitative Evaluation zum Praxissemester Literaturdidaktik im Längsschnitt.* Eldorado – Repositorium der TU Dortmund. http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-19952

Marci-Boehncke, G. (2017). Cooperative Learning within Educational Networks. Perspectives for Good Educational Governance in Modern Reading Education. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning, 13*(2). https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/2305

Marci-Boehncke, G. (2018a). Mediatisierung und Schule. Von digitalem Lesen als „neuer“ Kompetenz und anderen notwendigen Lehr-/Lernbedingungen. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath & C. Roth-Eber (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften. Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (S. 225–250). Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845292588-225

Marci-Boehncke, G. (2018b). Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In T. Hug (Hrsg.), *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (S. 49–64). Innsbruck University Press.

Marci-Boehncke, G. (2019). Media Literacy und Librarians Beliefs. Wie Einstellungen auf das Professionalitätsverständnis wirken. In P. Hauke (Hrsg.), *Öffentliche Bibliothek 2030. Herausforderungen – Konzepte – Visionen* (S. 311–322). Bock + Herchen. https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/20927/311_marci-boehnecke.pdf

Marci-Boehncke, G., & Delere, M. (2018). Discussing Digital Media and Opening Eyes for Constructivist Learning Chances: A Qualitative Empirical Study about Pre-Service Teachers Beliefs and a Meta-Cognitve Reflection Tool for Education. *ICERI 2018 Proceedings,* 1980–1985. http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2018.1432

Marci-Boehncke, G., & Höft, R. (2017). Experten für das Lesen: Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken weiterentwickeln. *BuB – Forum Bibliothek und Information, 69*(1), S. 51–55, https://s38c203f6f21c9bac.jimcontent.com/download/version/1476009149/module/11379936099/name/MarciBoehnckePreprint.pdf

Marci-Boehncke, G., & Rath, M. (2019). Medienbildung, Diversität und das Recht auf Teilhabe: Warum für Lehrkräfte die Vermittlung von digital literacy eine ethische Frage ihres Professionsverständnisses ist. In K. Holzmann, T. Hug & G. Pallaver (Hrsg.), *Das Ende der Vielfalt? Zur Diversität der Medien* (S. 85–100). Innsbruck University Press.

Marci-Boehncke, G., & Rath, M. (2023). *Familiäre und außerschulische Medienbildung im digitalen Alltag. Ein Handbuch.* kopaed.

Marci-Boehncke, G., & Vogel, T. (2017). Experts of Reading: Teachers and Librarians as Partners for Digital Readership. An Evaluated Teaching-Model in Cooperation of TU Dortmund, the BMBF/Mercator-Initiative BiSS (Education in Language and Writing) and the Technical University of Cologne. *ICERI 2017 Proceedings,* 8572–8578. http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2017.2331

Miller, R. (2011, 10. Oktober). *Opinion: Futures Literacy: Embracing Complexity and Using the Future.* ETHOS. https://knowledge.csc.gov.sg/ethos-issue-10/opinion-futures-literacy-embracing-complexity-and-using-the-future/

Miller, R. (2018). *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century.* UNESCO & Routledge.

Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2019). *Dive into Deep Learning: Tools for Engagement.* Corwin.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Design-Based Research* (S. 63–79). Franz Steiner.

Rose, D.H., & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard Education Press.

Sliwka, A. (2024). *Das Deeper Learning Unterrichtsmodell.* Heidelberg School of Education. https://hse-heidelberg.de/hsedigital/hse-digital-teaching-and-learning-lab/deeper-learning-initiative/das-deeper-learning

Strehlow, S.K. (2015). *Medien- und Lesekompetenzförderung mit (digitalen) Medien in außerunterrichtlichen Angeboten der Offenen Ganztagsgrundschule*. Eldorado – Repositorium der TU Dortmund. http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-17220

Trapp, R. (2019). *Beliefs von Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien im inklusiven Deutschunterricht. Eine empirische Studie aus fachdidaktischer Perspektive*. Eldorado – Repositorium der TU Dortmund. http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-20261

Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.

UNESCO. (o. J.). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

UNESCO. (2019). *Futures Literacy: Anticipation in the 21st Century*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372349.locale=en

Vescio, V.A., & Adams, A. (2015). Learning in a Professional Learning Community: The Challenge Evolves. In D. Scott & E. Hergreaves (Hrsg.), *The Sage Handbook of Learnin*g (S. 274–284). SAGE. https://doi.org/10.4135/9781473915213.n26

Vogel, T., & Marci-Boehncke G. (2019). How Do Teachers Integrate Digital Media into Pedagogical Action and Professional Self-Image? *EDULEARN19 Proceedings,* 6369–6376. https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1523

Vogel-Lefèbre, T. (2025). *Teachers' Beliefs zum Einsatz digitaler Medien. Perspektiven von Studierenden, Lehrkräften und Seminarleitungen des Faches Deutsch.* kopaed.

Chancen und Herausforderungen der phasenübergreifenden Förderung einer reflektierenden Grundhaltung in der Lehrkräftebildung am Beispiel kooperativer videogestützter Unterrichtsreflexion

Kerstin Göbel, Lisanne Rothe, Christoph Hoch, Wendi Scheffler & Lars Schmoll

1. Einführung – Videobasierte Unterrichtsreflexion

Die weitgehende Trennung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung hat eine angemessene Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf die beruflichen Anforderungen nur wenig unterstützt (Blömeke, 2009; Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Da die Praxisphasen für die Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften eine zentrale Rolle einnehmen (Arnold et al., 2014), ist es erforderlich, die universitäre Lehrkräftebildung deutlich auf die Praxiserfahrungen zu beziehen und die universitären und praxisbezogenen Ausbildungsphasen systematisch aufeinander abzustimmen (Moroni et al., 2014).

Für die Professionalisierung des Lehrkräftehandelns in Praxisphasen ist es einerseits erforderlich, theoriebasierte Handlungsroutinen zu entwickeln, andererseits aber auch unterrichtliche Praxis und pädagogisches Handeln stetig zur reflektieren. Reflexionsfähigkeit gilt als eine relevante Kernkompetenz von Lehrkräften (Combe & Kolbe, 2008; Gläser-Zikuda et al., 2018). Deshalb sollte bereits in der Lehrkräftebildung eine systematische Förderung realisiert werden, um angehende Lehrkräfte dabei zu unterstützen, ihr theoretisches Wissen mit ihren praktischen Erfahrungen zu verzahnen (Radhoff & Ruberg, 2017). Zur Etablierung von Reflexionsprozessen in der Lehrkräftebildung sind unterstützende Strukturen wichtig (Hilzensauer, 2017; Leijen et al., 2014). Kooperativen Reflexionsstrukturen wird hierbei ein besonderes Potenzial zugeschrieben, da kooperative Reflexionsgelegenheiten (angehenden) Lehrkräften die Gelegenheit der Perspektivenerweiterung und des Perspektivenaustauschs bieten (Brown et al., 2021; Wyss, 2013).

Unterrichtsvideografien in Praxisphasen der Lehrkräftebildung eignen sich in besonderer Weise, um eine vertiefende Reflexion über Unterricht und Lehrkräftehandeln anzuregen, (Göbel et al., 2024; Reusser et al., 2010; Seidel & Thiel, 2017; Weber et al., 2018). Mithilfe von Unterrichtsvideos können angehende Lehrkräfte eigenes oder fremdes Unterrichtshandeln differenziert beschreiben (Göbel et al., 2022) und unterrichtsbezogene Handlungen analysieren und interpretieren (Krammer, 2020). Nicht nur die Verbindung zwischen dem uni-

versitären, theoretisch erworbenen Wissen und der beruflichen Praxis wird durch die videobasierte Unterrichtsreflexion unterstützt (Baumert & Kunter, 2006; Krauskopf & Fehn-Winterling, 2023); auch die spezifische Aufmerksamkeitsausrichtung auf Unterricht kann verbessert werden (Gold et al., 2021). Die inzwischen vorliegende Vielzahl an Videodatenbanken für die Lehrkräftebildung (beispielsweise das Meta-Videoportal der Universität Münster) bietet für die Reflexion fremder Unterrichtsvideos eine umfangreiche Materialgrundlage. Die Betrachtung fremder Unterrichtsvideos fördert zumeist eine kritisch-distanzierte Reflexion, und den Betrachtenden liegen nur eingeschränkt Informationen über den videografierten Unterricht vor (Gröschner, 2021). Die Reflexion von eigenen Unterrichtsvideos geht demgegenüber zumeist mit einer höheren persönlichen Involviertheit, mehr Kontextinformationen sowie einer stärkeren Motivation zur Reflexion einher (Gröschner, 2021; Merkert et al., 2023). Die kooperative Reflexion von Unterrichtsvideos (gemeinsame Reflexion mit Peers) ermöglicht die Diskussion unterschiedlicher Einschätzungen und Handlungsalternativen des Lehrkräftehandelns im Unterricht und damit eine potenziell perspektivenerweiternde und vertiefte Reflexion (Göbel & Gösch, 2019; Race, 2014).

Die Zielstellung der Stärkung der Reflexionskompetenz orientiert sich an den Vorgaben der aktuellen „Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung“ (OVP) (Ministerium des Innern des Landes NRW, 2024), die neben der Reflexion des eigenen Unterrichts (OVP, § 32, 7) jetzt zudem die ausbildungsbegleitende Reflexion des eigenen berufsbiografischen Professionalisierungsprozesses (OVP, § 33, 2) vorsieht. Auch im vorlaufend überarbeiteten „Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst (Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW, 2021) wird die Relevanz des Aufbaus der eigenen Reflexionskompetenz als zentrales Ausbildungs- und Professionalisierungselement betont und als eine von zwei sog. „Perspektiven“ in allen Handlungsfeldern vorgegeben. „Reflexivität“ stellt damit für den aktuellen Vorbereitungsdienst in Nordrhein-Westfalen (NRW) ein besonders relevantes Querschnittsthema dar. Damit angehende Lehrkräfte ihre Professionalität stärken und ihre Reflexionskompetenz (weiter-)entwickeln können, sind strukturierte Reflexionsangebote, welche in die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung integriert werden, eine wichtige Voraussetzung. Unterrichtsvideos bieten gerade für die Verschränkung von Praxiserfahrung mit universitärem Wissen einen wertvollen Reflexionsimpuls.

2. Das FLECTT-Projekt

Das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF, *ProViel – Professionalisierung für Vielfalt*) an der Universität Duisburg-Essen geförderte FLECTT-Projekt (*Kooperative Unterrichtsvideoreflexion in ReFLECting Teams*)

hat zum Ziel, angehende Lehrkräfte in der kooperativen Reflexion über videografierten Unterricht zu unterstützen. Im Projekt wurden, in Anlehnung an den Reflexionsansatz der *Reflecting Teams* (Andersen, 1987), angehende Lehrkräfte in einem mehrstufigen Reflexionsprozess (s. Abb. 1) in der kooperativen und systematischen Reflexion über eigenen videografierten Unterricht unterstützt (Göbel & Gösch, 2019; Göbel & Neuber, 2018). Im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes wurden die Studierenden dazu angehalten, vor allem auf die gelungenen Aspekte des Unterrichts (Stärken des Lehrkräftehandelns im Video) einzugehen.

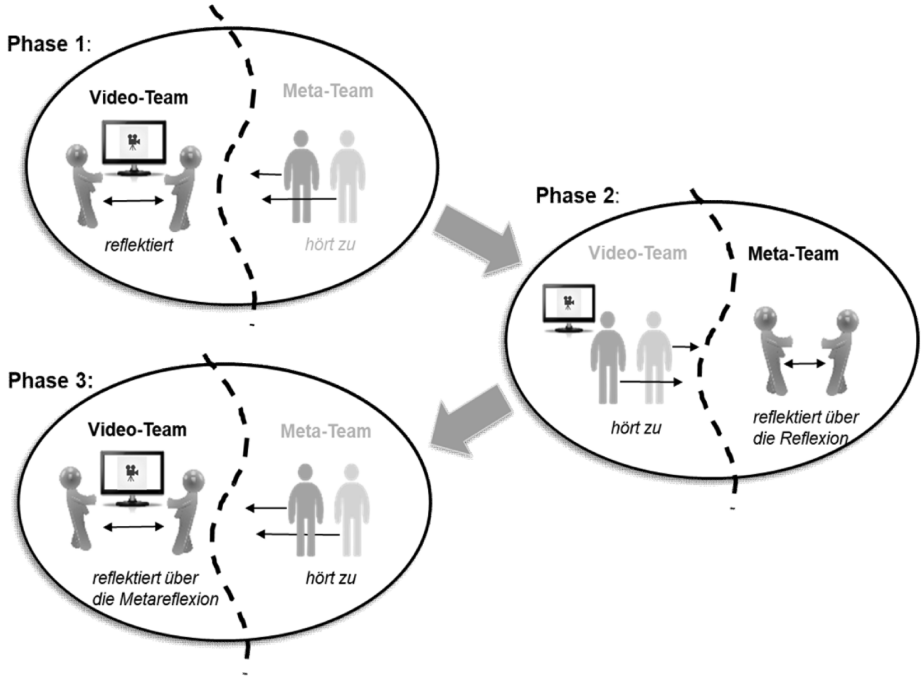


Abbildung 1: Ablauf der *Reflecting Teams* (in Anlehnung an Göbel & Neuber, 2018, S. 65)

Im Reflexionssetting der *Reflecting Teams* wird die kooperative Reflexion in zwei sukzessiv dialogisch reflektierenden Dyaden realisiert. Die Reflexionsgruppe wird in ein Video- und ein Meta-Team (jeweils zwei Personen) unterteilt. In der ersten Phase reflektiert das Video-Team den Ausschnitt eines eigenen Unterrichtsvideos, welches von einer der beiden Personen im Video-Team (ratsuchende Person) aufgezeichnet wurde und präsentiert wird. In der zweiten Phase reflektiert das Meta-Team über die Reflexion des Video-Teams und ergänzt weitere Perspektiven zum Unterricht. In der dritten Phase reflektiert das Video-Team, welche Aspekte der Dialoge zur Problemlösung der ratsuchenden Person beigetragen und welche neuen Aspekte diskutiert wurden. Der Wechsel zwischen der zweiten und dritten Phase der *Reflecting Teams* kann wiederholt stattfinden, bis die Person mit eigenem Video alle für sich relevanten Aspekte

geklärt hat. Unter Rückgriff auf Konzepte der videobasierten Unterrichtsreflexion (Sherin & van Es, 2009) wird die Reflexion durch einen Dreischritt der *Beschreibung, Interpretation* und *Generierung von Handlungsalternativen* mithilfe der im Rahmen des Projekts entwickelten reflexionsunterstützenden Fragen (*Reflective Prompts*) unterstützt. Die reflexionsunterstützenden Fragen sind jeweils für verschiedene Aspekte der Unterrichtsqualität entwickelt worden, um den Reflexionsprozess der Studierenden bzw. Lehramtsanwärter*innen zu unterstützen. Über die Themen der Reflexion entscheidet die Person mit eigenem Video (Göbel et al., 2022; Göbel & Gösch, 2019).

Das videogestützte Reflexionsangebot des FLECTT-Projekts wurde in einer ersten Phase zunächst in Begleitveranstaltungen des Praxissemesters an der Universität Duisburg-Essen integriert. Die Wirkungen des Reflexionskonzepts wurden im Sinne eines quasi-experimentellen Prä-Post-Kontrollgruppen-Designs empirisch untersucht. Insgesamt nahmen $n = 57$ Studierende (Interventionsgruppe) an der Unterrichtsvideoreflexion im FLECTT-Projekt teil. Sie wurden vor und nach dem Praxissemester mit einem Fragebogen befragt. Weiterhin wurden $n = 26$ Studierende (Kontrollgruppe, Praxissemesterstudierende ohne videogestützte Unterrichtsreflexion), die an anderen Praxissemesterveranstaltungen ohne videogestützte oder andere systematische Unterrichtsreflexionsangebote teilnahmen, ebenfalls zu Beginn und zum Ende des Praxissemesters mit dem gleichen Fragebogen befragt. Die Analysen der Fragebogenerhebung von Teilnehmer*innen der Interventionsgruppe zum Post-Messzeitpunkt weisen auf eine positive Einschätzung im Hinblick auf das durchgeführte Reflexionskonzept hin: Die Studierenden berichten über eine detailliertere Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens durch die Reflexion über Unterricht in *Reflecting Teams* (Göbel & Gösch, 2019). Eine deutliche Verbesserung ihrer Haltung gegenüber Feedback zeigte sich insbesondere bei Studierenden der Interventionsgruppe, welche ihr eigenes Video reflektierten (im Vergleich zur Kontrollgruppe und im Vergleich zur Gruppe der Studierenden in der Interventionsgruppe, die kein eigenes Video reflektiert haben; Göbel et al., 2022). Vertiefende qualitative Analysen eines *Reflecting Teams* machen zudem deutlich, dass die Studierenden sich intensiv mit dem Unterrichtsvideo auseinandersetzen und sowohl das Geben als auch das Nehmen von Feedback im Rahmen der Reflexion als sehr positiv wahrnehmen. Es zeigt sich allerdings auch, dass sich die Studierenden mit dem Reflexionskonzept des *Reflecting Teams* und seiner Struktur (siehe Abb. 1) vertraut machen müssen (Göbel et al., 2024). Die Notwendigkeit der Einübung des Reflexionskonzepts bestätigte sich auch in einer Implementation des FLECTT-Konzepts im Rahmen von physikdidaktischen Praxissemesterveranstaltungen (Härtig, 2023). Aktuell werden Angebote für die Lehrkräftebildung an der Universität Duisburg-Essen entwickelt, die Lehrende darin unterstützen sollen, in Lehrveranstaltungen Unterrichtsvideos unter Nutzung des FLECTT-Konzeptes systematisch zu reflektieren.

3. Integration des FLECTT-Ansatzes in die zweite Phase der Lehrkräftebildung

In der nächsten Phase des FLECTT-Projekts wird das entwickelte Reflexionskonzept der videogestützten kooperativen Unterrichtsreflexion in Kooperation zwischen Zentren für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) und Universität in die zweite Phase der Lehrkräftebildung implementiert. Die systematische Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, ZfsL und Schulen ist an der Universität Duisburg-Essen bereits seit zehn Jahren durch eine Kooperationsvereinbarung institutionalisiert und seither ein zentrales Element der Lehrkräftebildung. Da eine frühzeitige Zusammenarbeit kooperierender Institutionen eine entscheidende Rolle im transdisziplinären Prozess (Di Giulio et al., 2016) einnimmt, wurde die videogestützte Arbeit in *Reflecting Teams* den Kolleg*innen der ZfsL-Standorte Duisburg, Essen und Kleve (Seminare Gymnasium und Gesamtschule) zunächst vorgestellt und eine mögliche Implementation diskutiert. Das methodische Vorgehen im Sinne des FLECTT-Projekts wurde von den Kolleg*innen der ZfsL als geeignete und strukturierte Möglichkeit eingeschätzt, um angehende Lehrkräfte auf ihre berufliche Tätigkeit anhand videogestützter Reflexion vorzubereiten. Die Aufzeichnung und die kooperative Analyse eigenen Unterrichts wurden als Gelegenheit gesehen, damit Lehramtsanwärter*innen ihre pädagogischen Entscheidungen, ihre Interaktionen und die Wirksamkeit ihrer Lehrmethoden systematisch und kooperativ analysieren können.

In einem nächsten Schritt wurden die im FLECTT-Projekt entwickelten Strukturen im Hinblick auf die Nutzung in den Seminaren der ZfsL diskutiert. Die Struktur der *Reflecting Teams* sollte übernommen werden, jedoch wurden im Sinne einer ko-konstruktiven Kooperation (Gräsel et al., 2006) die reflexionsunterstützenden Fragen *(Reflective Prompts)* bezüglich der als zentral erachteten Qualitätsdimension *Klassenführung* nach einer Diskussion überarbeitet. Die Überarbeitung betraf vor allem sprachliche Präzisierungen sowie inhaltliche Fokussierungen. Die Arbeitsmaterialien wurden für die Nutzung an den ZfsL angepasst. Zur Unterstützung der Arbeit an den ZfsL wurden sogenannte FLECTT-Boxen entwickelt. Inhalte waren die *Reflective Prompts* für eine differenzierte Reflexion von Videos, Einverständniserklärungen sowie eine Beschreibung der Reflexionsschritte. Um einen sicheren Umgang mit dem Videoequipment zu vermitteln und Unsicherheiten sowie Ängste abzubauen, wurden den Lehramtsanwärter*innen Schulungen und Workshops angeboten. Ein intensiver Dialog zwischen den Fachleiter*innen sorgte für eine inhaltliche Abstimmung der Ausbildungsinhalte. Bei interessierten ZfsL-Seminarleitungen zeigte sich dabei eine hohe Bereitschaft, Videografie in Seminaren einzusetzen. Es bestand Einigkeit darüber, dass Videografie für die Reflexion professioneller Handlungen und zugrundeliegender Haltungen einen zentralen Baustein darstellt (Pörschke & Schmoll, 2022).

Über die Kooperation zwischen ZfsL und Universität war für die Implementierung des FLECTT-Projektes auch die Zusammenarbeit mit den kooperierenden Schulen in der Metropole Ruhr von Bedeutung. Die Schulen boten den angehenden Lehrkräften den praktischen Rahmen für ihre pädagogischen Erfahrungen und unterstützten die Videografie ihres Unterrichts. Erfahrungen bezüglich des Einsatzes von Videografie wurden durch einen fortlaufenden Austausch zwischen den beteiligten Bildungseinrichtungen weitergegeben. Allerdings wurde deutlich, dass der Bildungsort Schule stark reglementiert ist und insbesondere datenschutzrechtliche Voraussetzungen berücksichtigt und entsprechende Bedingungen erfüllt sein müssen. Die Bereitstellung einer strukturellen datenschutzrechtlichen Unterstützung im Sinne von Einverständniserklärungen, die von der Universität zur Verfügung gestellt wurden, baute in den Schulen Vorbehalte ab und schaffte Arbeitsentlastung. Eine frühzeitige transparente Planung erleichterte die Zusammenarbeit mit den Schulen, sodass Vorbehalte gegenüber der Projektdurchführung minimiert wurden.

Des Weiteren spielte das Ruhrgebiet eine wichtige Rolle bei der Etablierung von regionalen Netzwerken und Kooperationen im Bereich der Lehrkräftebildung. Die Gründung eines Arbeitskreises *Unterrichtsvideografie* an den ZfsL war ein wichtiger Schritt für die Implementierung und Umsetzung des FLECTT-Projekts in die Lehrkräftebildung. Entsprechend der Vorgaben des OVPs wurde die Erprobung von selbstorganisierten Lerngruppen eingeführt. Die Einführung von Lerngruppen ermöglichte angehenden Lehrkräften die gemeinsame Analyse ihrer Videoaufnahmen, wodurch ein Austausch und eine kollegiale Zusammenarbeit gefördert wurden. Durch die gemeinsame Analyse des Unterrichts und die daraus resultierenden neuen Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen konnten neue Handlungsperspektiven entwickelt werden. Diese Erweiterung der Perspektiven auf eigenes Handeln kann potenziell auch das pädagogische Handeln selbst verbessern (Brown et al., 2021).

Trotz des erkennbaren Potenzials der systematischen, kooperativen und videogestützten Förderung von Reflexion wurden im Rahmen der Implementierung des FLECTT-Projekts an den ZfsL auch Limitationen deutlich. Eine Einschränkung zeigte sich in der Bereitschaft der Lehramtsanwärter*innen, sich selbst videografieren zu lassen. Hier erwies es sich aus Perspektive der Seminarleitungen als sinnvoll, wenn die Ausbilder*innen eine Art Vorbildfunktion übernahmen und ihre eigene Unterrichtstätigkeit videografisch dokumentierten. Des Weiteren zeigte sich, dass trotz der positiven Einschätzung bezüglich kooperativer videobasierter Unterrichtsreflexion eine Umsetzung in den ZfsL eher selten stattfand. Ein wesentlicher Grund dafür dürfte in den zeitlich begrenzten Ressourcen liegen. Die in der neuen OVP vorgesehenen selbstständigen Lernmöglichkeiten der Lehramtsanwärter*innen könnten hier Abhilfe schaffen und die Relevanz des Einsatzes videogestützter Unterrichtsreflexion in der Praxis auch seitens der Ausbildungsseite begründen. Die Implementierung des FLECTT-Ansatzes in den ZfsL förderte dennoch eine verstärkte Nutzung der Videografie als Instrument der Dokumentation und Reflexion der eigenen

Unterrichtspraxis im Vorbereitungsdienst. Die Dokumentation unterstützte nicht nur die individuelle Weiterentwicklung der Lehramtsanwärter*innen, sondern ermöglichte auch eine effektive Begleitung seitens der Seminarausbilder*innen und Mentor*innen. Die Expert*innen der Universität fungierten in der weiteren Zusammenarbeit als Beratende und Prozessbegleitende. Dies führte zu einem intensiven Dialog und einem fruchtbaren Austausch von Best Practices bezüglich der Implementierung von Videografie in der Lehrkräftebildung. Weiterhin sind ein Großteil der Lehramtsanwärter*innen, die am Projekt teilnahmen, Absolvent*innen der UDE, was die enge Verbindung zwischen der Universität und dem ZfsL zusätzlich unterstützt hat. Diese regionale Kooperation hat dazu beigetragen, die Stärkung der Videografie in der Lehrkräftebildung erfolgreich voranzutreiben und eine deutlichere Integration von Videografie in der Lehrkräftebildung der ZfsL sicherzustellen. Die räumliche Nähe in der Metropolregion Ruhr unterstützte den Austausch über die gemachten Erfahrungen.

4. Fazit

Videografie und kooperative Reflexion sind wichtige Ansätze in der Ausbildung angehender Lehrkräfte, die ihnen helfen, ihre pädagogischen Fähigkeiten kontinuierlich zu reflektieren und ihre Professionalität zu entwickeln. Die empirischen Befunde zum Projekt FLECTT verdeutlichen einen Vorteil der Interventionsgruppe, vor allem mit eigenem Video, hinsichtlich der Entwicklung positiver Einstellungen gegenüber Videografie von eigenem Unterricht und Peer-Feedback im Vergleich zur Kontrollgruppe. Qualitative Analysen konnten die analytische Qualität der Reflexion in *Reflecting Teams* darlegen. Die in diesem Beitrag dargestellten Erfahrungen machen deutlich, dass systematische Förderungen kooperativer videogestützter Reflexionskompetenzen angehender Lehrkräfte in der universitären und praktischen Lehrkräftebildung inhaltlich und methodisch gewinnbringend miteinander verzahnt werden können. Durch die Zusammenarbeit und Vernetzung der ZfsL Duisburg, Essen und Kleve mit der Universität Duisburg-Essen kann eine Wissenschafts-Praxis-Verzahnung in der Metropole Ruhr gefördert werden, die hilfreich und relevant ist, um eine innovative und theoretisch sowie praktisch aufeinander abgestimmte Lehrkräftebildung zu etablieren. Die Implementierung des FLECTT-Projektes in die praktische Lehrkräftebildung stellt einen wichtigen Meilenstein in Richtung einer ganzheitlichen und zukunftsorientierten Lehrkräftebildung dar. Sie trägt dazu bei, angehende Lehrkräfte mit Hilfe von videogestützter kooperativer Reflexion auf ihre zukünftige Tätigkeit vorzubereiten und die Qualität der Lehrkräftebildung insgesamt zu steigern. Weiterhin bietet sie die Gelegenheit einer weiteren kontinuierlichen inhaltlichen und methodischen Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Diese Verzahnung im Rahmen des FLECTT-Projekts ist jedoch sehr individuell von der FLECTT-Pro-

jektleitung und den jeweiligen Kolleg*innen der ZfsL getragen worden; eine institutionelle Rahmung dieser Verzahnung wäre für weitere Initiativen und die Weiterarbeit in FLECTT sehr wichtig. Darüber hinaus birgt das Projekt das Potenzial, über die zweite Phase hinaus zu denken und in Kooperation zwischen ZfsL und Universität Perspektiven für die dritte Phase der Lehrkräftebildung zu entwickeln.

Vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Zurückhaltung gegenüber Videografie eigenen Unterrichts ist jedoch eine weitere systematische Unterstützung dieses Ansatzes wichtig, damit die Nutzung von Videografie breiter aufgestellt werden kann. Es wäre hilfreich, kooperative videobasierte Unterrichtsreflexion im universitären Kontext in der Breite zu integrieren, um den Grundstein für eine weiterführende Nutzung in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu legen. Zukünftige Lehramtsanwärter*innen, die bereits Erfahrungen in der Nutzung der Videografie gesammelt haben, können besser auf Herausforderungen des Vorbereitungsdienstes eingestellt sein. Hürden, wie Ängste vor der Kamera oder Unsicherheiten im Umgang mit dem Videoequipment, dürften geringer sein, da die angehenden Lehrkräfte bereits positive Erfahrungen gesammelt haben. Von Beginn ihrer Ausbildung an sollten Studierende die Möglichkeit erhalten, die Vorteile der Videografie und kooperativen Reflexion in der Lehrkräftebildung nutzen zu können, damit sie diese Erfahrungen in ihre spätere Tätigkeit als Lehrkraft einbringen. Die Fachverbünde könnten hierbei eine zentrale Rolle einnehmen, um die Ausbildungsinhalte überfachlich und fachlich zu diskutieren und abzustimmen. Die Herausforderungen und Chancen, die im Rahmen der Implementation videogestützter kooperativer Reflexion zu bewältigen sind, können sicher einen deutlichen Impuls für die Weiterentwicklung und Verbesserung der Lehrkräftebildung und der Verzahnung der Phasen geben; eine Unterstützung dieses Anliegens durch die jeweiligen lehrkräftebildenden Institutionen sowie die politischen Entscheidungsträger ist jedoch für eine Verstetigung dieses Ansatzes erforderlich. Darüber hinaus ist weitere Forschung nötig, um die Hürden und Gelingensbedingungen der Kooperation zwischen den Phasen der Lehrkräftebildung einerseits und die Chancen und Grenzen der Implementation des FLECTT-Ansatzes im Rahmen der universitären Seminare und der ZfsL-Arbeit andererseits noch differenzierter zu verstehen.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Metadialogue in Clinical Work. *Family Process, 26*(4), 415–428. https://doi.org/10.1111/j.15455300.1987.00415.x

Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte.* Waxmann.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2

Blömeke, S. (2009). Lehrerausbildung in Deutschland. *PÄDForum: unterrichten erziehen, 37/28*, 5–8.

Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Groß Opphoff, J., & Wharf, M. (2021). Facilitating Collaborative Reflective Inquiry amongst Teachers: What Do We Currently Know? *International Journal of Educational Research, 105.* https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101695

Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education.* Lawrence Erlbaum. https://doi.org/10.1177/0022487105280116

Combe, A., & Kolbe, F.U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl.) (S. 857–875). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_35

Di Giulio, A., Defila, R., & Brückmann, T. (2016). „Das ist halt das eine … Praxis, das andere ist Theorie" – Prinzipien transdisziplinärer Zusammenarbeit im Forschungsalltag. In R. Defila & A. Di Giulio (Hrsg.), *Transdisziplinär forschen – zwischen Ideal und gelebter Praxis. Hotspots, Geschichten, Wirkungen* (S. 189–286). Campus.

Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., Hofmann, F., & Wolf, N. (2018). Reflexion in Lehr-Lernprozessen. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 516–528). Waxmann.

Göbel, K. (2022). Reflexion in der Lehrkräftebildung: Wie nehmen Studierende Reflexionsprozesse wahr und wie kann die Reflexionsbereitschaft von Studierenden unterstützt werden? *Erziehung & Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, 172*(9–10: Reflexion als Kernelement für den Lehrer:innenberuf), 718–722. https://doi.org/10.1007/s11618-022-01069-0

Göbel, K., Bönte, J., Gösch, A., & Neuber, K. (2022). The Relevance of Collegial Video-Based Reflection on Teaching for the Development of Reflection-Related Attitudes. *Teaching and Teacher Education, 120.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103878

Göbel, K., & Gösch, A. (2019). Die Nutzung kollegialer Reflexion von Unterrichtsvideos im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 277–288). Klinkhardt

Göbel, K., & Neuber, K. (2018). Kooperative Reflexion von Unterrichtsvideos – ein systemischer Ansatz zur Unterrichtsentwicklung. *Friedrich Jahresheft, 36*, 64–67.

Göbel, K., Rothe, L., & Schwark, M.C. (2024). Collegial Video-Based Reflection on Teaching in Teacher Education – Reflection Processes and Levels of Re-

flection Quality. In M.E. Auer, U.R. Cukierman, E. Vendrell Vidal & E. Tovar Caro (Hrsg.),*Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education. Proceedings of the 26th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2023), Volume 1* (S. 155–165). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_16

Gold, B., Pfirrmann, C., & Holodynski, M. (2021). Promoting Professional Vision of Classroom Management through Different Analytic Perspectives in Video-Based Learning Environments. *Journal of Teacher Education, 72(4)*, 431–447. https://doi.org/10.1177/0022487120963681

Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.

Gröschner, A. (2021). Lernen aus Unterrichtsvideos? Bildungswissenschaftliche Grundlagen und empirische Befunde der Lehrerbildung. *Religionspädagogische Beiträge, 44*(1), 25–36. https://doi.org/10.20377/rpb-108

Härtig, H. (2023, 2. Juni). *FLECTT im Physikunterricht.* Poster bei der CaselLabs-Abschlusstagung 2023 in Essen, Deutschland.

Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden.* Waxmann.

Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 691–699). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-083

Krauskopf, K., & Fehn-Winterling, K. (2023). Kognitive und affektive Facetten strukturierter Unterrichtsreflexion. Eine quasi-experimentelle Studie zu schriftlichen Reflexionen mit und ohne Unterrichtsvideografie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26*(5), 1165–1187. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01183-7

Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J. J. M., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M., & Krull, E. (2014). Guided Reflection for Supporting the Development of Student Teachers' Practical Knowledge. *Procedia, 112*, 314–322. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1170

Merkert, A., Lohse-Bossenz, H., Neuber, K., & Lenske, G. (2023). Selbstbezug in videobasierten Unterrichtsreflexionen von Lehramtsstudierenden im Bachelor. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26*(5), 1259–1280. https://doi.org/10.1007/s1161802301178-4

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. (2024). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung – OVP).* MI NRW. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=17404&menu=1&sg=0&aufgehoben=N&keyword=ovp#det0#det0

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst: Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen.* MSB NRW.

Moroni, S., Dumont, H., & Baeriswyl, F. (2014). Wer hat, dem wird gegeben? Was Lehrpersonen über den Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und elterlicher Hausaufgabenhilfe wissen sollten. *Beiträge zur Lehrerinnen und Lehrerbildung, 32*(3), 458–474. https://doi.org/10.25656/01:13882

Pörschke, T., & Schmoll, L. (2022). „Ohne Haltung geht es nicht". Anmerkungen zu einer wirksamen Lehrer:innenbildung. *Seminar, 28*(2), 105–120. https://doi.org/10.3278/SEM2202W010

Race, P. (2014). *Making Learning Happen: A Guide for Post-Compulsory Education.* SAGE.

Radhoff, M., & Ruberg, C. (2017). Inklusion in der Lehrerausbildung. Aktuelle Strukturen und die Rolle der Universität. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. Köninger (Hrsg.), *Lehrerausbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 64–76). Waxmann.

Reusser, K., Pauli, C., & Waldis, M. (2010). *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht.* Waxmann.

Seidel, T., & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. In T. Seidel & F. Thiel (Hrsg.), *Videobasierte Unterrichtsforschung. Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 32) (S. 1–21). Springer VS. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0726-6

Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education, 60*(1), 20–37. https://doi.org/10.1177/0022487108328155

Weber, K.E., Gold, B., Prilop, C.N., & Kleinknecht, M. (2018). Promoting Pre-Service Teachers' Professional Vision of Classroom Management during Practical School Training: Effects of a Structured Online- and Video-Based Self-Reflection and Feedback Intervention. *Teaching and Teacher Education, 76*, 39–49. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.008

Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften.* Waxmann.

Die interdisziplinär entwickelte Lernplattform „degree“

Videobasierte, praxisnahe und kooperative Reflexionsprozesse in beiden Phasen der Lehrkräftebildung

Greta Brodowski, Stephan Hußmann, Kerstin Göbel, Katharina Neuber, Marcus Nührenbörger & Susannah Unteregge

1. Einführung

Das durch das BMBF geförderte Forschungsprojekt *degree 5.0* zielt auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung durch den Einsatz einer innovativen, videobasierten Lernplattform. Es soll der Herausforderung begegnet werden, zum einen theoretisches Wissen effektiv in die Unterrichtspraxis zu integrieren und zum anderen die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung enger miteinander zu verknüpfen. Dies geschieht zum Beispiel, indem angehende Lehrkräfte während ihrer Ausbildung befähigt werden, komplexe Unterrichtssituationen mittels browserbasierter Werkzeuge wie z. B. zeitmarkenbasierten Annotationen kritisch zu reflektieren und theoretisches Wissen für praktische Aktivitäten und deren Reflexionen nutzbar zu machen. Dieser Ansatz ermöglicht u. a., die diagnostische Kompetenz weiterzuentwickeln.

Im Beitrag werden neben den Funktionen der Lernplattform und Anwendungsbeispielen auch Einblicke in die interdisziplinäre Zusammenarbeit gegeben. Kooperationen zwischen den Fachdidaktiken der Universitäten, den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sowie den Rehabilitationswissenschaften sind unabdingbar, um für alle künftigen Lehrkräfte einen kohärenten Übergang zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung zu schaffen.

2. Kooperative und videobasierte Reflexion in der Lehrkräftebildung

Im Rahmen des interdisziplinären Projekts *degree 5.0* wird das primäre Ziel verfolgt, angehende Lehrkräfte in der videobasierten Analyse von Unterrichtssituationen auszubilden, um eine kohärente Theorie-Praxis-Verbindung in beiden Phasen der Lehrkräftebildung zu etablieren. Mit *degree 5.0* wird die Entwicklungs- und Forschungsarbeit des Vorgängerprojekts *degree 4.0* fortgesetzt, dessen Fokus auf der ersten Phase der Lehrkräftebildung lag und nun auf die zweite Phase übertragen bzw. erweitert wird. Forschungsbasierte Evidenzen

verweisen auf eine signifikante Diskrepanz zwischen universitär erworbenem Wissen und dessen Verwendung durch Lehrkräfte in der Praxis (Havers, 2010; Korthagen, 2017; Rothland, 2020). Vor allem verfügen Lehramtsanwärter*innen noch nicht über die notwendige „kategoriale Wahrnehmung von Unterrichtssituationen“ (Bromme, 1997, S. 199). Damit ist die Art und Weise gemeint, wie Lehrkräfte Unterrichtssituationen wahrnehmen und interpretieren, indem sie diese in Kategorien einteilen. Diese Wahrnehmung basiert auf spezifischen professionellen Kenntnissen und Erfahrungen, die es Lehrkräften ermöglichen, relevante Aspekte einer Unterrichtssituation schnell und effizient zu erkennen und einzuordnen. In der Praxis bedeutet dies, dass Lehrkräfte Unterrichtssituationen nicht nur oberflächlich betrachten, sondern tiefere Strukturen und Muster erkennen, die ihnen helfen, angemessen zu reagieren. Zum Beispiel kann eine erfahrene Lehrkraft sofort erkennen, wenn eine Gruppe von Lernenden Schwierigkeiten mit einem bestimmten Konzept hat, um dann entsprechend ihre Lehrmethoden anzupassen. Diese Fähigkeit, Situationen kategorial wahrzunehmen, unterscheidet erfahrene Lehrkräfte von weniger erfahrenen und ermöglicht eine effektivere und zielgerichtetere Unterrichtsgestaltung. Lehramtsanwärter*innen fällt es leichter, „Unterricht zu beschreiben, als diesen zu erklären und Vorhersagen zu treffen“ (Stürmer et al., 2015, S. 352). Die browsergestützte Lernplattform „degree“ greift diese Herausforderung auf, indem sie die erforderlichen Kompetenzen der angehenden Lehrkräfte durch den gezielten Einsatz von videobasierten Unterrichtsanalysen stärkt.

Im Detail zielt „degree“ darauf ab, angehende Lehrkräfte zu befähigen, komplexe Unterrichtssituationen detailliert und fachbezogen zu beschreiben, zu erklären und ihre Wirkung auf spezifische Lernprozesse vorherzusagen und ggf. Handlungsalternativen zu erörtern. Dazu werden Videos mit entsprechenden Aufträgen genutzt, die einen authentischen Einblick in Unterrichtspraxis ermöglichen (Krammer & Reusser, 2005). Die Videos in der ersten Phase von „degree“ zeigten durchweg Lehr-/Lernsituationen von „fremdem“ Unterricht. Die Arbeitsaufträge zielten darauf, relevante Kategorien wahrzunehmen, diese in die gelernten Theorien einzuordnen und weitere Kategorien zu erschließen. Typische Aufgaben waren beispielsweise, Lernstände zu diagnostizieren (Kategorien: Denkwege der Lernenden, Wissensformen, Aufgabentypen, …) oder Lernpfade zu konzipieren (Kategorien: Verstehensorientierung, kognitive Aktivierung, Adaptivität; vgl. Abb. 1). Die Videos der zweiten Phase sind eigene Videos oder Videos aus dem Umfeld der Lehramtsantwärter*innen. Der Fokus liegt hier neben der kategorialen Wahrnehmung auch auf der Formulierung von Handlungsalternativen für die jeweiligen Lehr-/Lernsituationen. Zentrale Elemente für die Aufträge sind die Anregung von Reflexionen (Göbel et al., 2022, 2024) und die Entlastung vom direkten Handlungsdruck (Seidel, 2022; Syring, 2021). Die Kategorien sind in dieser Phase auch Teil von konkreten didaktischen Anforderungssituationen, die in der ersten Phase der Lehrkräftebildung keine oder nur wenig Relevanz haben, wie z. B. Lernprozesse fördern oder Gespräche moderieren (s. Abb. 1). Damit soll gewährleistet werden, dass

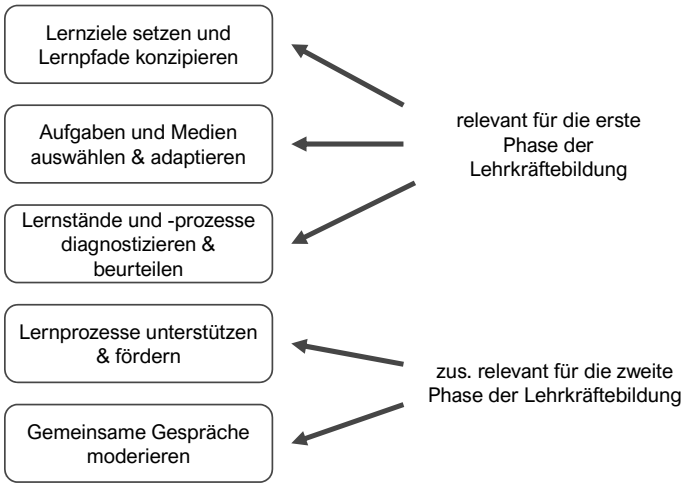


Abbildung 1: Fünf didaktische Anforderungssituationen (vgl. Prediger et al., 2022)

Theorie und Praxis in wohlüberlegten Denk- und Diskursprozessen miteinander verknüpft werden, indem die kategoriale Wahrnehmung geschult wird und theoretisch begründbare Handlungsalternativen für kommende Praxissituationen aufgebaut werden.

3. Funktionen der Video-Lernplattform „degree“

Die Nutzung von Videomaterial ist eine Möglichkeit, um authentische Unterrichtsszenen zu analysieren und zu reflektieren. Dazu stellt die Lernplattform „degree“ ein technisches Grundgerüst mit spezifischen Tools und Aufgabenformaten bereit. Diese ermöglichen es angehenden Lehrkräften, direkt am Video zeitmarkenbasierte Annotationen, Codierungen und Schnitte zu setzen (Delere et al., 2023). Die Bearbeitungen können sowohl in einer aufrufbaren Liste als auch in einer Timeline zum Video angezeigt werden (s. Abb. 2).

Ein konkretes Beispiel für die Anwendung dieser Funktionen ist die Analyse einer Fördersituation durch angehende Lehrkräfte mithilfe der folgenden Aufgabenstellung (Job – Lernstände analysieren; s. Abb. 3).

Die Plattform bietet die Möglichkeit, durch Annotationen kurzgefasste, kontextbezogene Notizen zu erstellen, die an spezifische Videosequenzen gekoppelt sind und so zur induktiven Kategorienbildung, also zum Markieren und Benennen ähnlicher, für die Analyse relevanter Videosequenzen, herangezogen werden können. Codierungen erlauben eine strukturierte, theoriegeleitete Analyse mittels vordefinierter oder selbstdefinierter Codes. Darüber hinaus können durch die Schnittfunktion relevante Videosegmente zu einer fokussierten Darstellung in einem „neuen“ Film verbunden werden, was insbesondere für die gezielte Betrachtung unter spezifischen Fragestellungen dienlich ist.

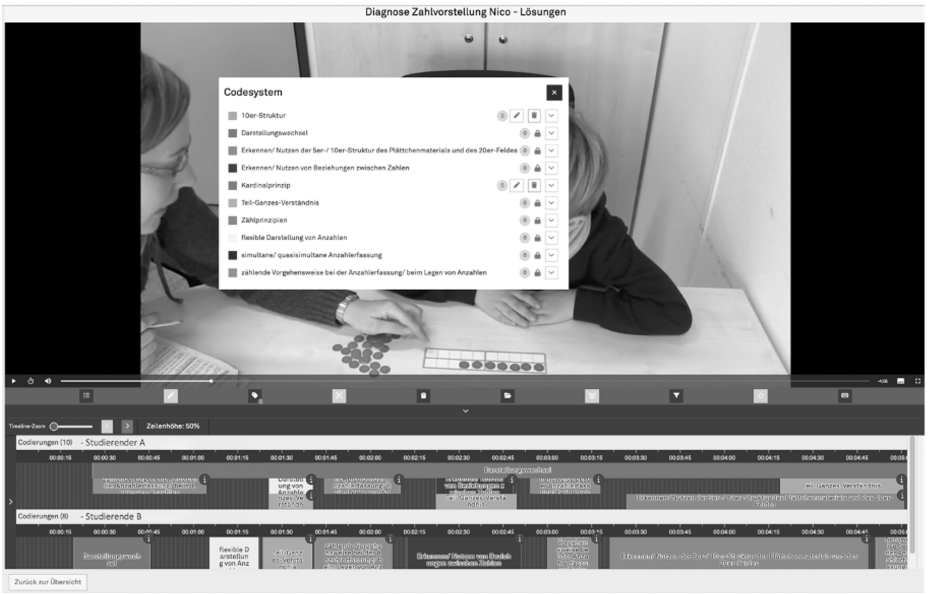


Abbildung 2: Codesystem und Codierungen zweier Studierender in der Timeline auf der Video-Lernplattform „degree“ (Screenshot der Plattform „degree“)

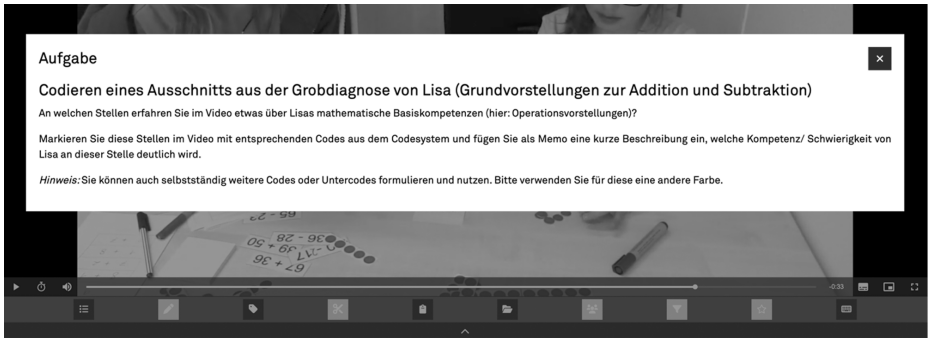


Abbildung 3: Teilaufgabe einer Videoanalyse, in der angehende Lehrkräfte die mathematischen Basiskompetenzen eines Kindes mithilfe von Codierungen und Memos im Video analysieren sollen (Screenshot der Plattform „degree“)

Die Plattform eignet sich für unterschiedliche Lernziele und -kontexte, indem sie eine Infrastruktur für eine Vielzahl von adaptierbaren Aufgabenformaten zur Videoanalyse und -reflexion zur Verfügung stellt (für konkrete Beispiele unterschiedlicher Fachdidaktiken s. Delere & Höfer, 2021; Fischer & Weinert, 2021; Höller & Unteregge, 2023), die darüber hinaus mit ergänzendem Material wie Situationsbeschreibungen und Transkripten angereichert werden können. Die Fähigkeit aller angehenden Lehrkräfte der ersten und zweiten Phase, wichtige Knackstellen in authentischen Unterrichtsvideos zu erkennen und zu analysieren, kann durch die Funktionen der barrierefreien Plattform entscheidend gefördert werden.

Des Weiteren trägt die Lernplattform „degree“ durch Vergleichs- und Dokumentationsphasen zur Vertiefung der Videoanalysen bei. In Vergleichsphasen können unterschiedliche Perspektiven der angehenden Lehrkräfte auf ausgewählte Unterrichtsausschnitte miteinander verknüpft werden. In Dokumentationsphasen ist beispielsweise die Weiterentwicklung von Theorie oder auch ein Bezug auf das eigene Lehrer*innenhandeln möglich. Ein sogenannter persönlicher Schreibtisch bietet zudem die Möglichkeit zur Sammlung individueller Bearbeitungen und ausgewählter Videos als repräsentative (Anker-)Beispiele, die einen bearbeiteten Aspekt exemplarisch verdeutlichen. Die Plattform fördert durch ihre kollaborative Ausrichtung die diskursive Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten und ermöglicht es den Nutzer*innen, verschiedene Interpretationen zu vergleichen und in einen Dialog zu treten, sowohl in Präsenzseminaren als auch in Distanzformaten mittels Videokonferenz.

4. Einblicke in die interdisziplinären Kooperationsstrukturen des Projekts

Die erfolgreiche Entwicklung, Beforschung und Implementierung der Lernplattform werden durch die interdisziplinäre Zusammenarbeit von verschiedenen Institutionen mit unterschiedlichen Expertisen getragen. In *degree 5.0* arbeiten Universitäten (Dortmund, Duisburg-Essen und Münster), Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (Dortmund, Hamm und Arnsberg) und ausgewählte Schulen arbeitsteilig zusammen. Die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schulen, Universitäten und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung im Rahmen des Projekts *degree 5.0* zeichnet sich durch ein Geflecht von Gelingensbedingungen und Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen aus (Gräsel et al., 2006; Richter & Pant, 2016; Schuppener, 2013).

4.1 Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis

Die Zusammenarbeit mit der Praxis in Projekten wie diesem erfolgt meist durch partnerschaftliche Beziehungen zwischen Universitäten, Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und Schulen. Konkret wird dies in „degree“ durch gemeinsame Planungen und Durchführungen von professionellen Entwicklungsworkshops, Unterrichtsaufzeichnungen und Feedback-Sitzungen erreicht. Dabei wurden die Lehr-/Lernsettings überarbeitet und erneut eingesetzt. Die Kooperationen in „degree“ konnten gerade durch diesen regelmäßigen Austausch und die aktive Einbindung von Fachleitungen in den Entwicklungsprozess gefördert werden.

Herausfordernd war im Wesentlichen die Entwicklung einer für alle beteiligten Institutionen passenden Abstimmung organisatorischer Abläufe. Dies bezieht sich auf Aspekte des Datenschutzes, das Einholen von Einverständ-

nissen für Videoaufnahmen von Schulleitungen, Schüler*innen, Erziehungsberechtigten und allen am Unterricht beteiligten Personen u.ä. Durch die unterschiedlichen institutionellen Voraussetzungen und die damit verbundenen notwendigen Absprachen im Vorfeld und in der Durchführung entstanden zum Teil große Herausforderungen, die Projekte in angemessener Zeit zu realisieren. Hier hat aber die Erfahrung im Projekt wesentlich zur Optimierung beigetragen.

4.2 Ziele und Interessen

Die Erprobung und Weiterentwicklung der Plattform erfolgen durch eine kokonstruktive Arbeit der Fachgruppen, die gemeinsame Ziele für die Lehramtsanwärter*innen erarbeiten und Seminarveranstaltungen konzipieren. Der Austausch innerhalb der Fachgruppen bildet den Kern der Arbeit, wobei die Entwicklung von Aufgabenstellungen, die an universitäres Wissen anschließbar und im Vorbereitungsdienst anwendbar sind, im Mittelpunkt steht. Während in solchen Kooperationen die beteiligten Universitäten sich häufig auf die Generierung von Entwicklungsprodukten, Forschungsergebnissen und die theoretische Fundierung der Ausbildung fokussieren, stehen für die Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung der praktische Nutzen und die direkte Anwendbarkeit im Vordergrund. Es ist uns in „degree“ gelungen die unterschiedlichen Perspektiven zu einer breiteren und fundierteren Wissensbasis zusammenzuführen. Dieser Prozess war jedoch auch dadurch gekennzeichnet, dass die Vorstellungen über qualitätsvollen Unterricht zunächst miteinander abgeglichen werden mussten. Hier hat sich gezeigt, dass die Fächer mit einer langen Historie an produktiver Zusammenarbeit es deutlich einfacher hatten, da die üblichen Vorurteile gegen Theorielastigkeit an der Universität und Praxisbezug an den Zentren erst abgebaut werden mussten.

4.3 Handlungslogiken

In der Zusammenarbeit zwischen akademischen und praktischen Ausbildungsinstitutionen werden unterschiedliche Handlungslogiken sichtbar. Universitäten folgen oft wissenschaftlichen und forschungsbasierten Logiken, die auf methodischer Stringenz und theoretischer Fundierung beruhen. Schulen und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung hingegen handeln häufig pragmatischer und anwendungsorientierter, mit einem Fokus auf konkrete Unterrichtsverbesserungen und unmittelbare praktische Anwendbarkeit (Darling-Hammond et al., 2017). Dies war in „degree“ in großen Teilen nicht beobachtbar, da die beteiligten Fachdidaktiken mit dem methodischen Zugang der fachdidaktischen Entwicklungsforschung anwendungsorientiert und pragmatisch ausgerichtet sind und die jeweiligen Handlungslogiken sich gut ergänzen.

4.4 Wechselseitige Entwicklungsimpulse

Wechselseitige Entwicklungsimpulse zeigen sich durch den kontinuierlichen Austausch von Wissen und Erfahrungen. Die Rückmeldung durch die Fachleitungen hat wesentlich dazu beigetragen die Videos und Aufgabenformate auf der Plattform weiterzuentwickeln. Zudem haben die Fachleitungen und die Lehrkräfte von der Plattform profitiert, da sie neue Impulse in die Ausbildung der zweiten Phase bringen konnte und Erkenntnisse über das Handeln und Denken der Lehramtsanwärter*innen durch systematische Beforschung produziert werden konnten. Dieser gegenseitige Nutzen fördert die Innovation und Relevanz von Forschung und Praxis gleichermaßen.

4.5 Gemeinsame innovative Ansätze

Gemeinsame innovative Ansätze entstehen häufig durch kollaborative Entwicklungsprozesse, in denen theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen integriert werden. Beispielhafte innovative Ansätze in „degree“ sind die Weiterentwicklung von videobasierten Reflexionsmethoden, die Nutzung von digitalen Plattformen für Peer-Feedback in der zweiten Phase und die Etablierung von professionellen Arbeitsgemeinschaften über die Phasen hinweg.

Die Erfahrungen verdeutlichen, dass Kooperationen zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen komplexe, aber lohnende Unternehmungen sind, die eine sorgfältige Abstimmung und das Engagement aller Beteiligten erfordern.

5. Ausblick auf weitere Kooperationsmöglichkeiten

Im Anschluss an die erfolgreiche Kooperation zwischen den beteiligten Universitäten und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sind weitere Möglichkeiten für institutionelle Kooperationen in der Metropole Ruhr und darüber hinaus, mit Universitäten und ihren jeweiligen lehrkräftebildenden Institutionen, denkbar. Die Zentren für Lehrkräftebildung des Landes NRW, aber auch die Universitäten, die insbesondere für das Praxissemester im Lehramtsstudium verantwortlich sind, werden als wichtige und passende Kooperationspartner*innen betrachtet. Innerhalb der Begleitseminare an den Universitäten könnte die Plattform „degree“ beispielsweise genutzt werden, um videobasierte Reflexionen über Unterrichtseinheiten, sei es von fremden oder eigenen Unterrichtssequenzen, zu ermöglichen. Dies würde nicht nur dazu beitragen verschiedene Unterrichtsansätze kennenzulernen, sondern auch Impulse für die individuelle Unterrichtsgestaltung im Praxissemester an den Schulen zu liefern.

Insgesamt wird aus dem Projekt deutlich, wie wichtig eine Verzahnung der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung ist. Es ist zu überlegen, wie die weiteren Praxiselemente an die Veranstaltungskonzepte der Universitäten

angebunden werden können und wie gleichermaßen die erlebte Wirklichkeit in der Praxis, zum Beispiel durch Vertretungslehrkraftstellen, besser in die beiden Phasen eingebunden werden kann.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Praxisgebiete: Serie I, Pädagogische Psychologie, Bd. 3) (S. 177–212). Hogrefe.

Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development.* Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

Delere, M., & Höfer, H. (2021). Professional Vocabulary and Didactic Reflections of Student Teachers in the Analysis of Video Graphed Teaching Units. In L.G. Chova, A.L. Martínez & I. Candel Torres (Hrsg.), *ICERI 2021 Proceedings* (S. 3878–3885). IATED. https://doi.org/10.21125/iceri.2021.0923

Delere, M., Langner, J., Unteregge, S., & Wilkens, L. (2023). Degree – eine Plattform zur barrierefreien videobasierten Fallarbeit in der reflexiven Lehrkräftebildung. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL 2.0. Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 169–183). Waxmann.

Fischer, J., & Weinert, M. (2021). Reflexionsförderung bei Lehramtsstudierenden durch den Einsatz von videobasierten Aufgaben. *INFOS 2021-19. GI Fachtagung Informatik und Schule,* 261–270. https://doi.org/10.18420/infos2021_p228

Göbel, K., Bönte, J., Gösch, A., & Neuber, K. (2022). The Relevance of Collegial Video-Based Reflection on Teaching for the Development of Reflection-Related Attitudes. *Teaching and Teacher Education, 120.* https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103878.

Göbel, K., Rothe, L., & Schwark, M.C. (2024). Collegial Video-Based Reflection on Teaching in Teacher Education – Reflection Processes and Levels of Reflection Quality. In M.E. Auer, U.R. Cukierman, E. Vendrell Vidal & E. Tovar Caro (Hrsg.), *Towards a Hybrid, Flexible and Socially Engaged Higher Education – Proceedings of the 26th International Conference on Interactive Collaborative Learning* (S. 155–165). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51979-6_16

Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 205–219.

Havers, N. (2010). Lässt sich effiziente Klassenführung lehren? Das Potenzial der Lehrertrainings. In J. Abel & G. Faust (Hrsg.), *Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung* (S. 283–290). Waxmann.

Höller, K., & Unteregge, S. (2023). Diskursivität als fächerübergreifende Perspektive für die Gestaltung und Auswertung von Formaten videobasierter digitaler Fall-

arbeit. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL 2.0 – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 184–201). Waxmann.

Korthagen, F. (2017). Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0. *Teachers and Teaching, 23*(4), 387–405. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Krammer, K., & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung, 23*, 35–50. https://doi.org/10.36950/bzl.23. 1. 2005.10146

Prediger, S., Götze, D., Holzäpfel, L., Rösken-Winter, B., & Selter, C. (2022). Five Principles for High-Quality Mathematics Teaching. *Frontiers in Education, 7*(969212), 1–15. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.969212

Richter, D., & Pant, H.A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Bertelsmann Stiftung.

Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/hblb2020-015

Schuppener, S. (2013). Kooperation. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.), *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (S. 207–208). Kohlhammer.

Seidel, T. (2022). Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Teil von Expertise im Lehrberuf. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede & M. Holodynski (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 17–36). Waxmann.

Stürmer, K., Seidel, T., & Kunina-Habenicht, O. (2015). Unterricht wissensbasiert beobachten. Unterschiede und erklärende Faktoren bei Referendaren zum Berufseinstieg. *Zeitschrift für Pädagogik, 61*(3), 345–360. https://doi.org/10.25656/01:15366

Syring, M. (2021). Videobasierte Kasuistik in der Lehre. In D. Wittek, T. Rabe & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 230–244). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5870-12

Schulische Organisationskulturen im Sozialraum

Eine Analyse der Schulporträts des Projekts „Fallbasiertes Lehren und Lernen“

Kim Diebig, Susanna Jahn & Marten Clausen

1. Einführung

Die erste Phase der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung steht nicht ohne Grund im Ruf, wenig praxisorientiert zu sein. Und selbst wenn Praxisnähe gesucht wird, fehlen oft realistische Beispiele. Wenn Unterrichtsbeispiele vorliegen, so sind diese über Schulform, Klassenstufe, Fach und Thema hinaus wenig in den Kontext ihrer Entstehung eingebettet.

Das hier vorgestellte, vom BMBF geförderte Projekt „Fallbasiertes Lehren und Lernen“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung zielt darauf ab, diese Lücke zu füllen und authentische Fallbeispiele aus dem regionalen Umfeld der Universität für eine Lehr-Lernplattform in Form von Schulporträts zu erheben. Schulleitungen, Lehrkräfte sowie Schüler*innen geben in vielfältigen Materialien (Videoaufzeichnungen, Interviews, Befragungen) Einblicke in Unterricht, Handlungslogiken und Biografien der Akteur*innen sowie weitere vielfältige Aspekte des schulischen Lebens im Sozialraum.

Der vorliegende Beitrag stellt die Erhebungen des Projekts vor und zeigt gleichzeitig exemplarisch, wie sich die einzelnen Schulen mit ihrer jeweiligen Kultur in einer eingehenderen Analyse auf der Grundlage der Schulporträts in ihren inneren und äußeren Zusammenhängen näher bestimmen lassen. Quinn und Rohrbaugh (1983) operationalisieren das Konzept Organisationskultur im Competing-Values-Ansatz als konkurrierende Werte im Sinne von Prioritäten einer Organisation. In halbstrukturierten Interviews mit Schulleitungen wurden diese Prioritäten im Projekt erfragt, indem auf Ziele, Abläufe und das Miteinander der Mitglieder eingegangen wurde. Anhand von qualitativen Analysen dieser Interviews werden die Schulen für diesen Beitrag in Bezug auf die Achsen der Organisationskultur eingeordnet. Abschließend wird diskutiert, wie die Projektergebnisse langfristig genutzt werden können.

2. Das Projekt „Fallbasiertes Lehren und Lernen“

Das Projekt „Fallbasiertes Lehren und Lernen“ konnte über beide Förderphasen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung von 2016 bis 2022 eng mit Schulen aus der Metropolregion Rhein-Ruhr kooperieren und ermöglicht einen aktuellen

Einblick in die Schulpraxis. Im Sinne des Ausbildungsprinzips „Fallbasiertes Lernen" zur Förderung reflexiven und anwendungsbezogenen Wissens konnten im Projekt ganzheitliche schulbezogene Materialien gewonnen und materialgestützte Lernmodule zu Themen der Unterrichtsqualität entwickelt werden.

In einem iterativen Prozess wurden 722 Schulen der Metropolregion Rhein-Ruhr kontaktiert, von denen sich zehn Schulen zur Teilnahme am Projekt entschieden – das sind 1,4 Prozent der ursprünglich kontaktierten Schulen. Da sich trotz umfassender Kontaktversuche nur wenige Schulen zur Teilnahme bereit erklärten, bilden sie eine hochselegierte Stichprobe.

Nach erfolgter mündlicher Zusage verfassten die zehn Schulen Absichtserklärungen, die dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen zur Genehmigung vorgelegt wurden. Im Anschluss wurden darüber hinaus Einverständniserklärungen der Lehrkräfte sowie schriftliche Einwilligungen der Erziehungsberechtigten und der Schüler*innen eingeholt.

Auch wenn die Teilnahme am Projekt auf Freiwilligkeit beruhte und für die Schulauswahl daher kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann, spiegelt diese Auswahl die Vielfalt der Schullandschaft in der Region wider: Die zehn am Projekt beteiligten Schulen decken verschiedene Schulformen ab (eine Grundschule, drei Gymnasien, drei Gesamtschulen, zwei Berufskollegs, eine Waldorfschule), stehen für unterschiedliche Lehrkonzepte (von traditionellen bis hin zu reformpädagogischen Konzepten) und sind mit unterschiedlichen sozialen Herausforderungen konfrontiert. Während der Großteil der Schulen Schulsozialindex 1 oder 2 (niedrigste bzw. niedrige Belastung) zuzuordnen ist, ist eine Schule mit Schulsozialindex 6 überdurchschnittlich starker Belastung ausgesetzt.

Schulporträts

Für die zehn Projektschulen wurden Schulporträts erstellt, die diverse ganzheitliche schulbezogene Materialien umfassen. Im Kern der Schulporträts stehen 28 authentische Unterrichtsstunden (Einzel-, Doppelstunden und jahrgangsübergreifender Unterricht) von insgesamt 31 Lehrkräften. Um den Unterricht mehrperspektivisch filmen zu können, wurde professionelles Equipment eingesetzt. Eine Kamera folgte der Lehrkraft durch den Raum, zwei Kameras erfassten die Perspektive der Schüler*innen, und eine Kamera zeichnete das Tafelbild auf. Gleichzeitig wurde der Ton der Lehrkraft mittels Funkstrecke aufgenommen, und – je nach Klassengröße, Unterrichts- und Sozialform – kamen bis zu vier Audioaufnahmegeräte sowie ein Grenzflächenmikrofon zum Einsatz. Für die Bearbeitung der Video- und Audioaufnahmen wurde auf das Programm *DaVinci Resolve 17* zurückgegriffen. Insgesamt ermöglicht die aufwendige technische Umsetzung und Bearbeitung einen ganzheitlichen und detaillierten Blick auf das gesamte Unterrichtsgeschehen.

Neben den Videoaufzeichnungen beinhalten die Schulporträts berufsbiografische und themenzentrierte Interviews mit den Lehrkräften, die ihren Klas-

senraum für die Unterrichtsvideografie geöffnet hatten, sowie den Schulleitungen. Während die Lehrkräfte ihren gezeigten Unterricht reflektierten, wurden beide Akteursgruppen aufgefordert, ihren beruflichen Werdegang vorzustellen sowie über schulische Aufgaben, Freuden und Herausforderungen zu berichten.

Das Schulmaterial wird darüber hinaus durch Transkripte von Interviews und Unterricht, Fragebogendaten, Unterrichtsplanungen sowie zahlreiche weitere Begleitmaterialien ergänzt. Insgesamt funktionierte die Zusammenarbeit mit neun der zehn Einzelschulen zur Erstellung der Schulporträts unkompliziert. Nur an einer Schule konnten – trotz vorheriger Zusage – nicht alle geplanten schulbezogenen Materialien erhoben werden.

3. Schule als Organisation

Durch die vielfältigen schulbezogenen Materialien ermöglichen die vorgestellten Schulporträts einen realistischen Blick in die Praxis und in den Kontext ihrer Entstehung. Im vorliegenden Beitrag soll auf dieser Grundlage exemplarisch gezeigt werden, wie sich die einzelnen Projektschulen mit ihrer jeweiligen Organisationskultur durch wissenschaftliche Analyse näher bestimmen lassen, um ein vertieftes Verständnis der Schulen in ihrem sozialen Zusammenhang zu erschließen.

Wie funktionieren die zehn Projektschulen auf organisationaler Ebene? Welchen Organisationstyp verkörpern sie? Stellt man diese Fragen in den Mittelpunkt, müssen zunächst die Begriffe Schul- und Organisationskultur fokussiert werden. Wiater bezeichnet die Schulkultur als „aspektreich undifferenzierten Kollektivbegriff“ (1997, S. 39), der in den letzten Jahrzehnten auf Konzeptebene unzureichend angegangen wurde (Schönig, 2002). Es gibt nicht *das* Schulkulturkonzept, sodass viele theoretische Ansätze und Erhebungsinstrumente ihren Ursprung in der Organisationsforschung finden (Demski et al., 2016). Viele Autor*innen verstehen Schulkultur als Facette der allgemeineren Organisationskultur (u. a. Schoen & Teddlie, 2008). Welchen Einfluss die Kultur der Einzelschule auf das Zugehörigkeitsgefühl ihrer Mitglieder hat und ob sich eine geteilte Unternehmenskultur als förderlich für den Erfolg erweist, wird in der Literatur nicht eindeutig beantwortet (Demski et al., 2016).

3.1 Competing-Values-Framework

Um die unterschiedlichen Ansätze zu verdichten und in ein Rahmenmodell zu integrieren, versuchen Quinn und Rohrbaugh (1983) in ihrem Modell der konkurrierenden Werte (Competing Values Model), Eigenschaften von erfolgreichen Unternehmen zu identifizieren. Das Modell basiert auf einer Liste von Effektivitätskriterien, die ursprünglich 39 Indikatoren umfasste (Campbell et al., 1974). Quinn und Rohrbaugh (1983) legten Expert*innen eine gekürzte Fassung

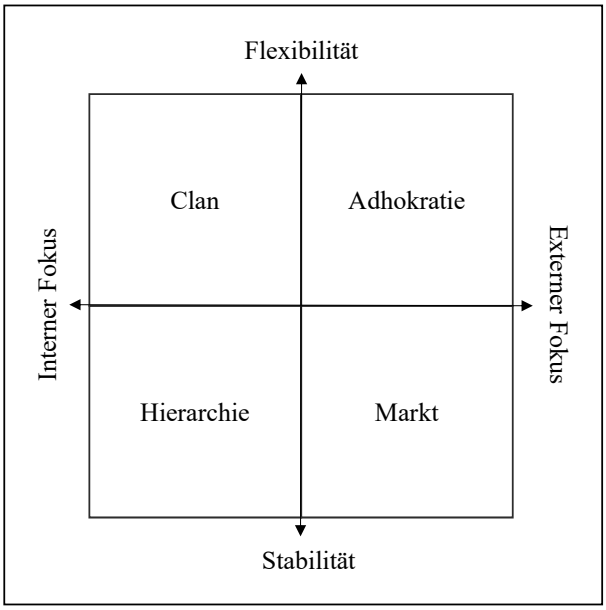


Abbildung 1: Competing-Values-Framework (in Anlehnung an Cameron & Quinn, 2006)

zur Wichtigkeitsbeurteilung vor und identifizierten anhand einer Clusteranalyse zwei Hauptdimensionen mit vier Hauptgruppen, die den vier Anforderungen aus Parsons strukturtheoretischem AGIL-Schema in hohem Maße entsprechen (Parsons, 1967). Das Competing-Values-Framework (CVF) von Cameron und Quinn (2006) konstituiert sich aus diesen Überlegungen und unterscheidet die vier Kulturtypen *Clan*, *Adhokratie*, *Markt* und *Hierarchie*, die in einem Spannungsfeld mit den Achsen interner vs. externer Fokus und Flexibilität vs. Stabilität zu verorten sind (s. Abb. 1).

Die vier Kulturtypen werden wie folgt beschrieben (Cameron & Quinn, 2006):

- *Clan*: eine familienähnliche Organisation, die sich durch gemeinsame Werte und Ziele, hohes Engagement, Loyalität sowie Tradition auszeichnet;
- *Adhokratie*: eine innovative und risikoorientierte Organisation, die durch einen dynamischen, kreativen Unternehmergeist gekennzeichnet ist;
- *Markt*: eine ergebnisorientierte Organisation, bei der Wettbewerb und das Erreichen ehrgeiziger Ziele im Vordergrund stehen;
- *Hierarchie*: eine strukturierte Organisation, in der Stabilität, Vorhersehbarkeit und Effizienz betont werden.

Cameron und Quinn (2006) kommen basierend auf Untersuchungen von Wirtschaftsunternehmen zu dem Ergebnis, dass erfolgreiche Organisationen die Anforderungen in allen vier Bereichen des CVF erfüllen sollten. Eine übermä-

ßige Ausprägung eines Kulturtyps kann daher eher hinderlich als förderlich für den Erfolg sein.

Diese sogenannten Mischkulturen, die laut Cameron und Quinn (2006) besonders erfolgsversprechend sind, findet Müthing (2013) auch im Kontext Schule wieder. Dort dominieren Schulkulturen, die den von Cameron und Quinn (2006) vorgeschlagenen Kulturtypen nicht in Reinform entsprechen und – im Gegensatz zu Wirtschaftsunternehmen – eher interne Prozesse betonen. Demski (2017) findet in Bezug auf die Schulkultur überdies deutliche Schulformunterschiede. So zeichnet sich z. B. eine „typische" Grundschule durch eine überdurchschnittlich starke Ausprägung beim Typus *Clan* aus; die Werte bei *Adhokratie*, *Markt* sowie *Hierarchie* sind dagegen eher unterdurchschnittlich.

3.2 Datenbasis und Methode

Zur Erfassung der Organisationskultur der zehn Projektschulen werden die qualitativen, themenzentrierten Interviews aufgegriffen. Die Interviews, die durchschnittlich 64 Minuten dauerten, wurden zwischen Februar 2018 und Mai 2019 mit sechs weiblichen und vier männlichen Schulleitungen geführt. Im Durchschnitt liegt die Berufserfahrung bei 27 Jahren und die Erfahrung als Schulleitung bei zehn Jahren. An einem Interview nahm zusätzlich die Lehrkraft, die ihren Unterricht für das Projekt geöffnet hatte, teil.

Der Interviewleitfaden orientiert sich an den Kategorien des CVF (Cameron & Quinn, 2006; vgl. auch Demski et al., 2016). Nach einem ersten Teil, der allgemeine Fragen zur Schule beinhaltet, werden die vier Kulturtypen des CVF mit jeweils vier bis fünf Fragen abgedeckt. Im Wechselspiel von Deduktion und Induktion wurde im Sinne der inhaltlichen Strukturierung (Mayring, 2010) ein Kategoriensystem entwickelt, das die vollständige Abbildung der Interviewdaten ermöglicht. Für die deduktive Kategorienbildung wurde auf eine von Demski (2017) und Müthing (2013) entwickelte schulbezogene Adaption des Organizational Culture Assessment Instruments (OCAI; Cameron & Quinn, 2006), das auf dem CVF basiert, zurückgegriffen.[1]

3.3 Befunde

Zunächst wurden die Nennungen pro Kulturtyp (*Clan*, *Adhokratie*, *Markt*, *Hierarchie*) zusammengefasst, sodass für ein Interview vier Nennungshäufigkeiten vorlagen. Beim Vergleich der relativen Nennungshäufigkeiten pro Interview zeigten sich schulformspezifisch keine prägnanten Gemeinsamkeiten. Beim Vergleich aller Schulen kristallisierten sich drei Typen heraus, die im Folgenden vorgestellt werden.

1 Die qualitative Auswertung wurde unterstützt durch Timo Dahlhaus und Niklas Schumacher.

3.3.1 Typ 1: Das innovative Team

Schulen des Typs *Das innovative Team* zeigen einen hohen Anteil der Organisationskultur in den Kategorien *Clan* und *Adhokratie*, während die Kategorien *Markt* und *Hierarchie* nur einen geringen bis keinen Anteil an der Organisationskultur zeigen. Schulen dieses Typs sind geprägt von kollaborativen Arbeitsprozessen und einer Zukunftsorientierung. Kreativität und Flexibilität sowie Individualität und Partizipation nehmen in solchen Schulen einen hohen Stellenwert ein. Drei der zehn Schulen – eine Grundschule, eine Gesamtschule und ein Gymnasium – können diesem Kulturtyp zugeordnet werden. Die folgende Aussage einer Schulleitung kann stellvertretend für diesen Kulturtyp stehen:

> *(…) Also ich finde, (…) Schule kann ja nur überleben, indem sie sich verändert. Und ich glaube, dass wir da in der Schulleitung, aber auch in der Steuergruppe, dass wir da insgesamt, nicht jeder für sich, aber doch so als dieses Leitungsteam, also das engere Leitungsteam, aber auch die Steuergruppe, dass wir schon versuchen, über den Tellerrand zu gucken.* (Ges1, 01:02:54-0).

Bei Betrachtung der Befunde sticht die Grundschule besonders hervor. Die deutlichen Ausprägungen in der Kategorie *Adhokratie* widersprechen dem Bild einer „typischen" Grundschule, das laut Demski (2017) allein durch überdurchschnittliche Ausprägungen beim Typus *Clan* geprägt ist. Der besonders ausgeprägte Innovationsgedanke der Projektgrundschule spiegelt sich in folgender Aussage der Schulleitung wider: *„Ja, also das Alleinstellungsmerkmal hier in der Stadt, das ist der jahrgangsübergreifende Unterricht. Wir arbeiten seit 15, 16 Jahren mit altersgemischten Klassen (…)."* (GS1, 00:04:06-7)

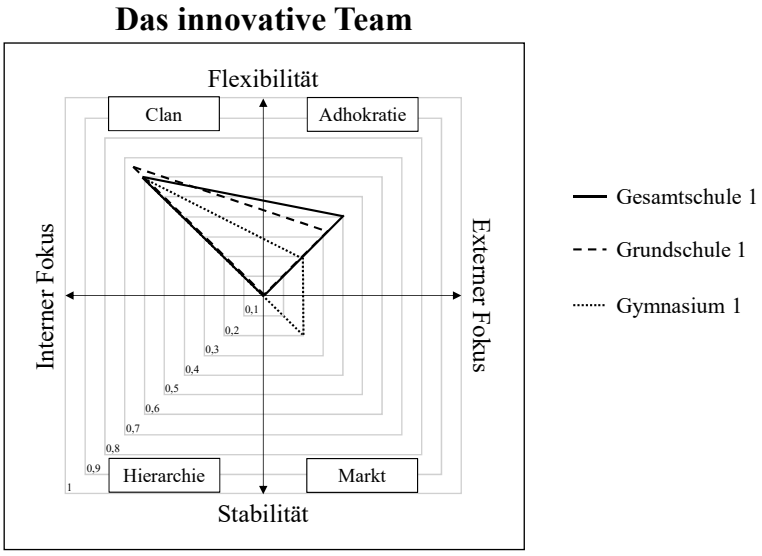


Abbildung 2: Das innovative Team (Typ 1) (eigene Darstellung)

3.3.2 Typ 2: Die Familie

Schulen des Typs *Die Familie* weisen einen hohen Anteil an Schulkultur in der Kategorie *Clan* auf, während die restlichen Kategorien nur in einem geringeren Maß vertreten sind. Schulen dieses Typs zeichnen sich durch ausgeprägtes Teamwork, Mitarbeiterbeteiligung und Loyalität, aber auch durch Individualität der einzelnen Beteiligten aus. Vier der zehn Schulen lassen sich diesem Kulturtyp zuordnen – darunter ein Berufskolleg, zwei Gesamtschulen und ein Gymnasium.

Folgende Interviewauszüge können stellvertretend für den Typ *Die Familie* stehen. Die Schulleiterin des Berufskollegs sieht sich weniger als *„(…) Leitwölfin, sondern wir arbeiten im Team zusammen."* (BK1, 00:08:39-8) Ein Auszug aus dem Interview mit der Schulleitung des Gymnasiums verdeutlicht das ausgeprägte Wir-Gefühl:

> *Also ich lege sehr viel Wert auf Miteinander und Kommunikation. Also mir ist es wichtig, dass das was ich mache, meinen Kollegen transparent ist, warum ich das mache, wie ich das mache. (…) mir ist es wichtig, dass ich meine Kollegen unterstütze in dem was sie tun, also nicht nur unbedingt beruflich, sondern halt eben auch persönlich.* (Gym2, 00:33:49-4).

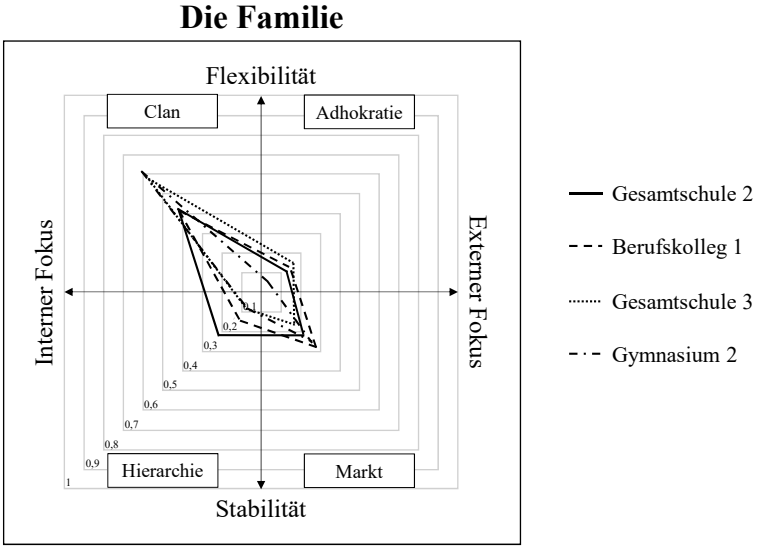


Abbildung 3: Die Familie (Typ 2) (eigene Darstellung)

3.3.3 Typ 3: Die Vielseitigen

Schulen des Typs *Die Vielseitigen* besitzen eine Schulkultur, die sich aus allen Kategorien in ungefähr gleichen Maßen zusammensetzt. Dabei besitzen Schu-

len dieses Typs sowohl Ausprägungen der Kategorien *Clan* und *Adhokratie* als auch Ausprägungen der Kategorien *Markt* und *Hierarchie*. Zwei der zehn Schulen – eine Waldorfschule und ein Berufskolleg – spiegeln diesen Kulturtyp wider.

Die folgende Äußerung verdeutlicht den strukturierten und auf Effizienz ausgerichteten Charakter der Waldorfschule, der dem Grundgedanken einer Waldorfschule als Ort der Individualität und Kreativität entgegensteht: *„Also aus dem vielleicht, wie ich spreche, kann man schon sehen, dass bei uns Leistung eben viel zu tun hat mit Überblick behalten, Übersicht behalten und dann zu schauen, wo im Pädagogischen, wo im Organisatorischen braucht es Impulse."* (WS1, 00:27:51–8) Neben Ausprägungen in der Kategorie *Hierarchie* agieren Schulen dieses Typs ebenso ergebnisorientiert im Sinne der Kategorie *Markt*: *„(…) wir stellen jetzt dieses ZDI-Labor (…) auf diversen Kongressen, Podiums-Diskussionen (…) vor und gehen auch damit intensiv an die Schulen der Sekundarstufe 1 und werben damit."* (BK2, 01:00:21–6) Auch gemeinsame Werte und Ziele werden betont: *„Bei uns haben auch junge Menschen, die nicht nur so einen geraden Weg haben, die vielleicht schon was abgebrochen haben, haben bei uns eine gute Chance, gute Fachhochschulreife zu erreichen."* (WS1, 00:51:35-0) Hinsichtlich der Kategorie *Adhokratie* beschreibt der Schulleiter des Berufskollegs den dynamischen und kreativen Unternehmergeist der Schule: *„(…) Ideen oder Innovationen werden ja auch aus uns selber heraus geboren. Ich sage mal, da sind wir (…) bereit zu."* (BK2, 00:43:44-3)

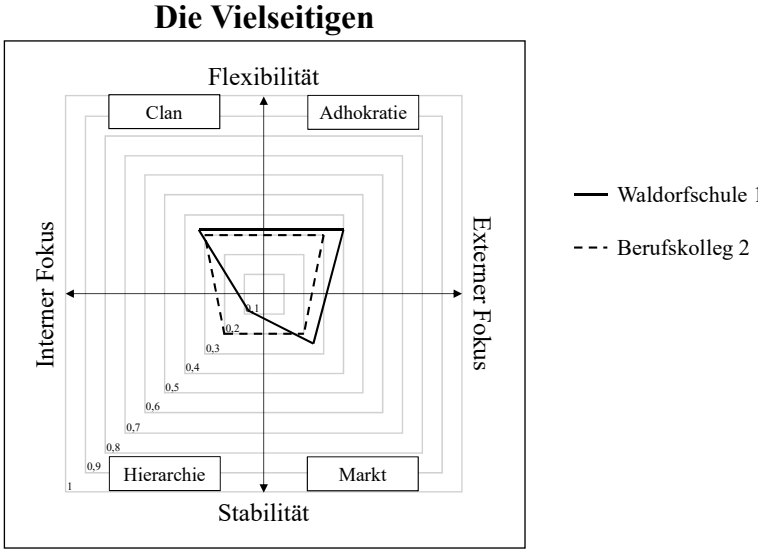


Abbildung 4: Die Vielseitigen (Typ 3) (eigene Darstellung)

4. Fazit

4.1 Diskussion der empirischen Befunde

Neun der zehn Projektschulen lassen sich den beschriebenen Typen *Das innovative Team*, *Die Familie* und *Die Vielseitigen* zuordnen. Das Profil einer Schule deckt sich nicht mit den drei Typen und wurde daher nicht zugeordnet. Die qualitativen Befunde der vorliegenden Studie zeigen deutliche Gemeinsamkeiten mit den Ergebnissen anderer Studien.

Die Befunde von Müthing (2013), die überprüfte, welche Kulturmuster anhand des schulbezogenen OCAI an den einzelnen Schulen abgebildet werden können, deuten in eine ähnliche Richtung. So lässt sich bei Müthing (2013) der Typ *Innovative Gemeinschaftskultur* finden, der – ähnlich zu unserem Typ *Das innovative Team* – starke Ausprägungen in den Bereichen *Clan* und *Adhokratie* aufweist. Unser Typ *Die Familie* entspricht sehr stark dem Typ *Clankultur* bei Müthing (2013). Zudem betont Müthing (2013), dass in Schulen Mischkulturen vorherrschen, d. h., die von Cameron und Quinn (2006) vorgeschlagenen Kulturtypen finden sich nicht in Reinform wieder. In dem Zusammenhang betont Müthing

> „[…] die Tatsache, dass an den teilnehmenden Schulen grundsätzlich solche Kulturen vorliegen, die hierarchisch und/oder clanorientiert geprägt sind. Es wird also deutlich, dass Schulen, im Gegensatz zu Organisationen in der freien Marktwirtschaft, einen deutlicheren Fokus auf interne Prozesse und das Wohlergehen der Menschen in der Organisation legen als auf die Entwicklung der gesamten Organisation in ihrer Umwelt." (2013, S. 109)

Auch in unseren Ergebnissen finden sich genau diese Mischkulturen mit mittleren bis starken Ausprägungen bei *Clan* und *Adhokratie*. Zudem kann die Beobachtung von Müthing (2013) bestätigt werden, dass keine Schule starke Ausprägungen in gegenüberliegenden Wertequadranten aufweist.

Die von Demski (2017) gefundenen Schulformunterschiede lassen sich auf Basis unserer Befunde nicht bestätigen. Die „typische" Grundschule zeichnet sich laut Demski (2017) durch eine überdurchschnittlich starke Ausprägung beim Typus *Clan* aus; die Werte bei *Adhokratie*, *Markt* sowie *Hierarchie* sind dagegen eher unterdurchschnittlich. Unsere Projektgrundschule weist zwar auch deutliche Charakteristika der Clan-Kultur auf, allerdings spielen ebenso Merkmale der Kategorie *Adhokratie* eine bedeutende Rolle. Da sich die am Projekt beteiligte Grundschule, in der jahrgangsübergreifend unterrichtet wird, durch eine dynamische, kreative und innovative Arbeitsweise auszeichnet, entspricht sie nicht dem Bild der „typischen" Grundschule. Natürlich muss diese Beobachtung vor dem Hintergrund der geringen Fallzahlen interpretiert werden. Schulformvergleiche sind nur möglich, wenn mehrere Schulen pro Schulform in die Analysen einbezogen werden können.

Trotz forschungsmethodischer Einschränkungen, wie sehr geringe Fallzahlen, weisen die vorliegenden Befunde eine hohe Übereinstimmung mit anderen empirischen Untersuchungen auf. Der in dieser Studie verfolgte qualitative Weg kann die in Schulen vorherrschenden Mischkulturen mit starker Ausprägung der Kulturtypen *Clan* und *Adhokratie* bestätigen und hilft dabei, das umfangreiche Material zu strukturieren und verständlich zu machen. Letztlich wird das so bearbeitete Schulmaterial in der universitären Lehre als Illustration für das abstraktere wissenschaftliche Konzept der Organisationskultur nutzbar gemacht.

4.2 Ausblick

Die in Abschnitt 3 fokussierte Frage nach den Organisationstypen ist ein Beispiel dafür, was mit dem im Projekt erhobenen, vielfältigen Material möglich ist. Mittlerweile wird das gesammelte Material in der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung mit verschiedenen Zielen eingesetzt: In früheren Studienphasen kann es beispielsweise genutzt werden, wenn es um die biografische Entwicklung von angehenden Lehrkräften geht. Die Verzahnung von Theorie und Praxis wird besonders dann deutlich, wenn am Projekt beteiligte Lehrkräfte aus der schulischen Praxis in universitäre Veranstaltungen kommen und ihren videografierten Unterricht gemeinsam mit Studierenden reflektieren. Auch in späteren Studienphasen kommen Studierende in Praxisphasen mit den untersuchten Schulen im sozialen Umfeld der Universität in Kontakt und begegnen Lehrkräften aus den Beispielen. Dabei trägt die Verschiedenheit der Schulen und Organisationskulturen dazu bei, dass sich Studierende auf unterschiedlichste Kontexte im Sozialraum Rhein-Ruhr besser einstellen können, und dies kommt letztlich den Einzelschulen zugute.

Förderhinweis / Acknowledgements

Dieses Vorhaben wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Literatur und Internetquellen

Cameron, K.S., & Quinn, R.E. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture. Based on the Competing Values Framework* (2., überarb. Aufl.). Jossey-Bass.

Campbell, J.P., Bownas, E.A., Peterson, N.G., & Dunnette, M.D. (1974). *The Measurement of Organizational Effectiveness: A Review of Relevant Research and Opinion.* Navy Personnel Research and Development Center.

Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung – Empirische Analyse eines Steuerungsparadigmas* (Schulentwicklungsforschung, Bd. 2). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2

Demski, D., van Ackeren, I., & Clausen, M. (2016). Zum Zusammenhang von Schulkultur und evidenzbasiertem Handeln – Befunde einer Erhebung mit dem „Organizational Culture Assessment Instrument". *Journal for Educational Research Online, 8*(3), 39–58.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11., aktual. u. überarb. Aufl.). Beltz.

Müthing, K. (2013). *Organisationskultur im schulischen Kontext – theoriebasierter Einsatz eines Instrumentes zur Erfassung von Schulkultur.* Dissertation, Technische Universität Dortmund. Eldorado – Repositorium der TU Dortmund. https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30369/1/Dissertation.pdf

Parsons, T. (1967). *Sociological Theory and Modern Society.* The Free Press.

Quinn, R.E., & Rohrbaugh, J. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria. Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science, 29*(3), 363–377. https://doi.org/10.1287/mnsc.29.3.363

Schoen, L.T., & Teddlie, C. (2008). A New Model of School Culture. A Response to a Callfor Conceptual Clarity. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2), 129–153. https://doi.org/10.1080/09243450802095278

Schönig, W. (2002). Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik, 48*(6), 815–834.

Wiater, W. (1997). Schulkultur – ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In N. Seibert (Hrsg.), *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs* (S. 21–43). Klinkhardt.

Videografie in der politikdidaktischen Forschung und praxisorientierten Lehrkräftebildung in den Sozialwissenschaften

Sabine Manzel & Frederik Heyen

1. Einführung

Der Beitrag liefert eine metaperspektivische Reflexion von Videostudien im Fachunterricht der Sozialwissenschaften anhand des Nachzeichnens eines langjährigen und mehrere Forschungsprojekte umspannenden praxisorientierten Entwicklungsprozesses: vom forschungsgetriebenen initialen Blick in die Unterrichtspraxis und der Gewinnung erster authentischer Unterrichtsaufnahmen zur Identifikation von Basisdimensionen des Fachunterrichts Politik (Manzel, 2016; Manzel & Gronostay, 2013; Manzel & Sowinski, 2014), über die auf den gewonnenen Erkenntnissen aufbauende Entwicklung und in Kooperationen mit Schulpraktiker*innen erfolgte Erprobung und gleichzeitige Videografie von fachdidaktisch aufbereiteten Argumentationstrainings zur Förderung politischer Urteilskompetenz (Gronostay, 2019), bis hin zur Entwicklung von auf den Unterrichtsvideografien basierenden Animationsfilmen und digitalen Lernumgebungen für die universitäre Lehrkräftebildung im Fach Sozialwissenschaften (Gronostay et al., 2023; Heyen & Manzel, 2023a). Im Fokus des Beitrags steht die Reflexion des Ertrags der Videografie für den Politikunterricht in Nordrhein-Westfalen (NRW) sowie die Lehrkräftebildung an der Universität Duisburg-Essen (UDE). *Politikunterricht* steht vor dem theoretischen Hintergrund der Politikkompetenzmodelle stellvertretend für alle Fächerkombinationen und Bezeichnungen (z. B. Wirtschaft-Politik, Gesellschaftslehre, Sozialwissenschaften), die an weiterführenden Schulen in NRW benutzt werden. Die Relevanz der Zusammenarbeit mit Praxisakteur*innen und Herausforderungen von Unterrichtsvideografien im Sozialraum Schule sowie das Potenzial videobasierter Praxisforschung zur Stärkung von Wissenschafts-Praxis-Relationen wird betont.

2. Videografie zur Identifikation von Basisdimensionen des Politikunterrichts

Die empirische Forschungswende hat in der Politikdidaktik erst nach 2005 eingesetzt. Verbindliche Standards der Kultusministerkonferenz (KMK) zu den Kompetenzen, die Schüler*innen im Fachunterricht der Sozialwissenschaften

erwerben sollen, gibt es bis heute nicht. Dennoch hat die politikdidaktische Theorie zwei Modellierungen vorgelegt, die die Basis für empirische Lehr-Lern-Forschung in der Fachdidaktik bilden: das Modell zur Politikkompetenz von Schüler*innen (Detjen et al., 2012) und das Modell der professionellen Kompetenz von Politiklehrkräften (Weißeno et al., 2015; Weschenfelder, 2014). Vor dem Hintergrund beider politikdidaktischer Modelle sowie dem Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht (Helmke, 2009) und den von der Forschergruppe um Klieme diskutierten Basisdimensionen erfolgreichen Unterrichtens (Praetorius et al., 2018) lassen sich aus fachdidaktischer Perspektive empirisch zu prüfende Basisdimensionen guten Politikunterrichts ableiten, z. B. Vermittlung von Fachkonzepten, kontroverse Diskussionsanlässe, Argumentations- und Urteilsbildung. Bevor sich die Frage nach der Wirksamkeitsmessung stellt, musste zunächst geklärt werden, welche Dimensionen sich überhaupt im Fachunterricht zeigen. Daraus ergab sich als ein erster Forschungsschritt die Beschreibung des alltäglichen Politikunterrichts in der Metropolregion Rhein-Ruhr. Unter alltäglichem Politikunterricht wird Unterricht verstanden, der von Lehrkräften tagtäglich durchgeführt wird und sich von Unterrichtsstunden mit aufwändigen handlungsorientierten Methoden wie z. B. Rollenspielen oder Planspielen, die deutlich mehr Vorbereitungszeit benötigen, unterscheidet. Dabei standen angesichts der bestehenden Forschungslücken u. a. folgende Fragen im Fokus der beschreibenden Feldforschung: Werden Schüler*innen kontroverse Diskussionsanlässe zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen zur Ausbildung politischer Argumentations- und Urteilsfähigkeit geboten? Unterscheiden sich angehende Lehrkräfte (Noviz*innen) von länger im Beruf stehenden Lehrkräften (Expert*innen) hinsichtlich der Vermittlung von Fachkonzepten und der kognitiven Aktivierung (u. a. Frey, 2006; Messner & Reusser, 2000)? Diese Fragen waren der Anstoß für die Initiierung der Videografieforschung in der Didaktik der Sozialwissenschaften der UDE, da mit Videoaufzeichnungen beschreibende Einblicke in das Unterrichtsgeschehen möglich sind. Unterrichtsvideos bieten die Möglichkeit, Merkmale des Unterrichts unabhängig von der konkreten Unterrichtssituation zu analysieren. Durch die vollständige Dokumentation des komplexen Unterrichtsgeschehens und die beliebige Wiederholbarkeit von Szenen können unterschiedliche Blickwinkel eingenommen werden, multiperspektivische Analyse von Fachunterricht erfolgen und die Urteilsgenauigkeit bei den Auswertungen (Ratings) erhöht werden (zur vertieften Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen der Videografie als Forschungsmethode siehe auch den Handbuchartikel von Gronostay & Manzel, 2018). Bis 2011 waren weder Basisdimensionen in der politikdidaktischen Forschung identifiziert noch standardisierte Videostudien zu authentischem Politikunterricht realisiert worden. Diese Forschungsdesiderata galt es, empirisch und kompetenzorientiert systematisch anzugehen.

3. Kooperation mit der Schulpraxis für den Feldzugang

Als besonders hilfreich für den Feldzugang haben sich persönliche Kontakte zu Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulformen Grundschule, Haupt-/Real-/Gesamtschule und Gymnasium erwiesen, da in Feedbackgesprächen mit Beteiligten die gute Vertrauensbasis als mitentscheidend genannt wurde, um alltäglichen Unterricht ansehen und aufzeichnen zu dürfen. Den beteiligten Lehrkräften wurden keinerlei Vorgaben gemacht, sondern es wurde betont, dass sie in der Unterrichtsvorbereitung keinen Zusatzaufwand betreiben sollten. Neue Lehrkräfte konnten über Mund-zu-Mund-Propaganda im Lehrerkollegium von teilnehmenden Lehrkräften gewonnen werden, die positive Erfahrungen mit dem Kamerateam und den Unterrichtsvideos gemacht hatten. Im Verlauf der weiteren Videoprojekte konnte auf diese Kontakte erneut zurückgegriffen werden, so dass hier eine enge Kooperation zwischen Forschung und Praxis entstanden ist. Manche Studierende, die Praktika in der Schule absolviert haben, erklärten ebenfalls den Wunsch, ihren Unterricht videografieren zu lassen. Der Mehrwert der Eigenvideografie für die Selbstreflexion wurde vor allem von unerfahrenen, angehenden Lehrkräften betont (mehr zum Reflexionspotential für die Lehrkräfteausbildung in Abschnitt 4).

Neben der Bereitschaft von Lehrkräften ist die Zustimmung der aufgezeichneten Schüler*innen, bei Minderjährigen die einer erziehungsberechtigten Person, eine zentrale Bedingung für Unterrichtsvideografie. Die Zusicherung der Erfüllung datenschutzrechtlicher Auflagen und die ausschließliche Nutzung zu Forschungszwecken erleichterten die Zustimmung, machten es jedoch unmöglich, die Videos zu Schulungszwecken einzusetzen. Dafür konnten nur anonymisierte Transkriptauszüge der aufgezeichneten Stunden verwendet werden. In der Rückschau waren diese Aufzeichnungen zwar personalintensiv und zeitaufwändig, schufen jedoch solide Kooperationsstrukturen mit den Praxisakteur*innen.

4. Beschreibungs- und Erklärungswissen zur Unterrichtspraxis durch Videografie

Die Pilotstudie POLLU (siehe Tab. 1) mit standardisierter Videografie hat eine Reihe von empirischen Forschungsprojekten der Politikdidaktik angestoßen, die zur Erfassung von Lehr-Lernprozessen im Politikunterricht beitragen und den Anspruch erheben, methodologischen Standards zu genügen (vgl. Manzel, 2012).

Tabelle 1: Überblick über die Videografie-Forschung in der Didaktik der Sozialwissenschaften der UDE

Forschungsvorhaben	*Thema*	*Inhaltliche Schwerpunkte*	*Publikationen*
POLLU-Videostudie I: Aufnahmezeitraum 2011–2012	explorative Pilotstudie zu Basisdimensionen von Politikunterricht	Redeanteile von Schüler*innen, politische Fachkonzepte, Komplexitätsniveau im Unterrichtsgespräch	Manzel & Gronostay, 2013
Aus Videostudie I: Verwendung der Videos	explorative Pilotstudie zum fachspezifischen Einsatz von Lernaufgaben	Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen, Sozialformen, kognitive Prozesse, Unterschied Noviz*innen –Experten*innen	Manzel & Sowinski, 2014; Oleschko & Manzel, 2015
Aus Videostudie I: Transkripte für Videovignetten	Machbarkeitsstudie zur Modellierung fachdidaktischen Wissens	Fachdidaktisches Handlungswissen, Testkonstruktion mit Videovignetten	Neumann, 2015
ARGU-Videostudie II: Aufnahmezeitraum 2013–2014	Prä-Post-Studie mit standardisierter Unterrichtslektion inkl. Argumentationstraining zu Parteiverbot	Argumentieren im Politikunterricht, Qualität von kontroversen Diskussionen; Zusammenhang Politikinteresse, epistemische Überzeugungen der Schüler*innen mit Partizipation an kontroversen Diskussionen	Gronostay, 2019
Aus Videostudie II: Transkripte und für Fragebögen	Explorative Interventionsstudie, Concept Maps als Diagnoseinstrument für das politische Fachwissen	Fachlichkeit in Concept Maps, Wissensaufbau und Wissensvernetzung, Veränderung von konzeptuellen Vorstellungen	Sowinski, 2019
Aus Videostudie I, II: Verwendung der Videos	Emotionen in Diskussionen im Politikunterricht	Beteiligung an unterrichtlichen Kommunikationsprozessen, Emotionalität; Gender-Unterschiede in der Partizipation	Manzel, 2016
LArS-Projekt: Szenenauswahl aus Videostudie I und II Produktion 2021/22	Produktion von lizenzfreien Animationsvideos inkl. Lehr-Lernaufgaben für OER-Lernplattform ORCA.nrw	Core Practices: Einstiege, Urteilsbildung, Critical Incidents, Theorie-Praxis-Verknüpfung, professionelle Unterrichtswahrnehmung	Heyen & Manzel, 2023a; Gronostay et al., 2023

Ohne auf die einzelnen Studien im Detail einzugehen, die in Tabelle 1 mit den jeweiligen Literaturangaben für eine vertiefte Lektüre aufgelistet sind, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Unterrichtsaufnahmen Einblicke in alltäglichen Politikunterricht erlauben. Die Stichprobe besteht aus insgesamt 68 Politik-Unterrichtsstunden, die sich überwiegend auf die Jahrgangsstufen 8 und 9 an Gymnasien, die Jahrgänge 10 und 11 an Gesamtschulen sowie zu einem geringen Teil auf die Klassen 3 und 4 an Grundschulen verteilen. Freiwillig teilnehmende Lehrkräfte unterrichteten die Schüler*innen in Einzel- und Doppelstunden zu einem breiten Spektrum an Themen wie Klassensprecher*innen, Kinderrechte, Wahlen, Mindestlohn, Umweltschutz, Parteien oder Global Governance. Wenngleich die Stichprobe nicht repräsentativ ist und somit keine Verallgemeinerungen auf die Grundgesamtheit zulässt, zeigten sich in den qualitativen Videofrequenzanalysen ähnlich wie in TIMMS (Reusser et

al., 1998) auch das überwiegende Muster des fragend-entwickelnden Unterrichts, wenig Fachlichkeit gemessen an konzeptuellem Fachwissensaufbau und geringe kognitive Aktivierung (vgl. Weißeno, 2024) sowie ein geringes Vernetzungsniveau von Fachinhalten in Lernaufgaben, jedoch eine hohe Diskursivität gemessen an den Sprechanteilen (zur Studie und zu vertiefenden Analysen siehe Manzel & Gronostay, 2013). Angehende Lehrkräfte setzen signifikant mehr Gruppenarbeit ein als erfahrene Lehrkräfte (siehe Manzel & Sowinski, 2014). In Bezug auf Emotionalität in politischen Diskussionsphasen lassen sich keine geschlechtsspezifischen Differenzen feststellen. In handlungsorientierten Settings wie einer Fishbowl-Diskussion steigt zwar die Freude am Argumentieren, gleichzeitig aber auch die Unsicherheit bezüglich der eigenen Äußerungen (siehe Manzel, 2016). Aufbauend auf den POLLU-Studien, die vor allem das Beschreibungswissen von Politikunterricht im Blick hatten, wurde eine Wirkungsstudie als Interventionsstudie im Prä-Post-Design mit einer vorgegebenen Trainingseinheit inkl. Unterrichtsmaterial und einer Videoüberprüfung der Umsetzung durch die Lehrkräfte durchgeführt. Diese sog. ARGU-Studie (siehe Tab. 1) lieferte mit ergänzenden quantitativ ausgewerteten Fragebögen zu Argumentierfreude, Persönlichkeitsmerkmalen und epistemologischen Überzeugungen erstmals Erklärungswissen über Argumentationsprozesse bei Schüler*innen als Voraussetzung für politische Urteilsbildung (vertiefend zum Studiendesign und zu den Ergebnissen siehe Gronostay, 2019). Insgesamt weisen die Ergebnisse der Forschungsvorhaben auf politikdidaktische Forschungslücken hin, markieren aber gleichzeitig auch für den Fachunterricht elementare Lehr-Lernpraktiken (sog. Kernpraktiken, engl. *core practices*).

5. Nutzung von Unterrichtsaufnahmen für eine praxisorientierte Lehrkräftebildung

Videos geben nicht nur Einblick in das Unterrichtsgeschehen und die fachlichen Lernprozesse von Schüler*innen, sondern können auch das Handeln von Lehrkräften im Unterricht veranschaulichen. Gerade alltäglicher Unterricht kann Kernpraktiken aufzeigen, die didaktische Handlungsmuster für angehende Lehrkräfte sichtbar machen und zum Planen von Handlungsalternativen anregen. Insbesondere um dem Wunsch von Lehramtsstudierenden nach mehr Praxiseinblicken in der universitären Lehre zu begegnen, sind Videos ein geeignetes Medium, realen Unterricht in die Universität zu holen und an diese didaktisch-reflexiv Professionalisierungsprozesse anzuknüpfen (für einen umfassenden Überblick über die Einsatzmöglichkeiten von Unterrichtsvideografien in der Lehrkräftebildung siehe Krammer, 2020). Für Lehrzwecke müssen nicht zwingend neue Videos aufgezeichnet werden, sondern es kann auf den bestehenden Fundus zurückgegriffen werden. Allerdings begrenzt der hohe Datenschutz den Einsatz ungefilterter realer Unterrichtsvideos. Hier bedarf es

entsprechender Vorarbeiten wie Transkriptionen der Aufnahmen, die Auswahl von didaktisch lehrreichen Unterrichtsszenen oder das Nachstellen von Szenen (*staged videos*). In den beiden Studien zur professionellen Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften von Neumann und Sowinski (siehe Tab. 1) konnten Videoausschnitte aus den POLLU- und ARGU-Studien zu Forschungszwecken weiterverwendet werden: Im Rahmen eines Tests zum fachdidaktischen Wissen und Fachwissen von Lehramtsstudierenden für das Fach Sozialwissenschaften kamen zwei bis drei Minuten lange Videovignetten zum Einsatz (Neumann, 2015), um aktionsbezogene Kompetenzen in video-/computerbasierter Form zu operationalisieren (Lindmeier, 2011) und die professionelle Handlungskompetenz von angehenden Lehrkräften zu erfassen. Um die Diagnosefähigkeit von angehenden und praktizierenden Lehrkräften zu erheben, wurden Transkriptauszüge in einem Testinstrument genutzt (Sowinski, 2019).

Das generelle Fehlen frei zugänglicher Unterrichtsvideos für politisch bildende Schulfächer zeigte eine Lücke für Forschung und Lehre auf. Vor diesem Hintergrund und auf Basis der Videostudien POLLU und ARGU wurden gemeinsam mit der Technischen Universität Dortmund und der Bergischen Universität Wuppertal nachträglich animierte Videografien entwickelt, um authentische Unterrichtsaufzeichnungen datenschutzkonform und lizenzfrei für die Lehrkräftebildung nutzbar zu machen. Der Einsatz von Animationsfilmen in der Lehrkräftebildung ist bislang allerdings nur wenig erforscht. Gegenüber Unterrichtsaufnahmen zeichnen sich Animationen von Unterricht durch eine im Gegensatz zu Textvignetten oder Unterrichtsaufnahmen stärkere Kontrolle von Zeitlichkeit und Individualität aus (Herbst et al., 2011), die eine Reihe von konzeptionellen und kompositorischen Entscheidungen zur Folge hat. So sind Abstraktion von realen Personen in ein animiertes Format sowie Komplexitätsreduktion durch die Animierung spezifischer Unterrichtsausschnitte möglich und die Klassensituation lässt sich ohne Bezug zu realen Personen nachzeichnen. Eine Vergleichsstudie von Herbst und Kosko (2013) stellte fest, dass Animationsfilme im Vergleich zu unveränderten Unterrichtsaufnahmen als gleichwertig für den Einsatz im Bereich der Lehrkräftebildung angesehen werden können. Animationen von Unterrichtsaufnahmen sind folglich an der Schnittstelle von Authentizität und Fiktion zu verorten, da sie zwar auf realer Unterrichtspraxis an Schulen in Nordrhein-Westfalen basieren, die Übertragung in das Animationsformat allerdings zu Veränderungen der Unterrichtssituation führt, etwa indem das Klassenzimmer, die Sitzordnung oder das Aussehen von Schüler*innen und Lehrkräften nicht mehr der Vorlage entsprechen. Ziel des Einsatzes ist es, die Wahrnehmung (sog. *Noticing*) von angehenden Lehrkräften anhand von Animationsvideos auf didaktische Kernpraktiken wie die Gestaltung eines Unterrichtseinstiegs, die Förderung von politischer Urteilsfähigkeit und den Umgang mit herausfordernden Unterrichtssituationen zu fokussieren (Manzel et al., 2023). Anschließend sollen Lehrkräfte auf Basis ihrer Wahrnehmung das Gesehene wissensbasiert analysieren und Handlungsalternativen entwickeln, auf die sie in der Praxis zurückgreifen können.

In den zwei Jahren Projektlaufzeit sind insgesamt 22 Unterrichtsfilme, 22 Comics sowie didaktisch aufbereitete Lehr-/Lernmaterialien mit der Gesamtlänge eines Spielfilms produziert worden. Die Videos sind auf der LArS-Projektseite, auf der Landesplattform ORCA.nrw, dem Meta-Videoportal und YouTube frei zugänglich. In den Vorbereitungsseminaren auf das Praxissemester an der UDE werden diese Animationsvideos als systematischer Lehr-Lerngegenstand mit begleitenden Aufgaben und Materialien als E-Learning-Element im Moodle-Raum der Veranstaltung eingesetzt. Studierende kommen so ohne praktischen Handlungsdruck mit unterrichtlicher Praxis in Berührung und entwickeln anhand eigener und gemeinsamer Reflexionen fachspezifische Lösungsansätze. Im gemeinsamen Seminargespräch spannen verschiedene Perspektiven den Raum für alternative Handlungsoptionen auf und können den zukünftigen Lehrkräften die Unsicherheit bezüglich der eigenen Unterrichtsperformanz nehmen und gleichzeitig eine Brücke zwischen fachdidaktischer Theorie und Praxis bauen. Die Studierendenrückmeldungen im Rahmen einer Usability-Befragung mit $N = 175$ Studierenden von sechs projektassoziierten Universitäten (Heyen & Manzel, 2023b) waren durchweg positiv: Es fällt den Studierenden leicht, sich in die konkrete Unterrichtssituation hineinzuversetzen ($M = 4{,}68$, Likert-Skala von 1 = stimme gar nicht zu bis 6 = stimme voll zu), und die in den Animationen dargestellten Unterrichtssituationen werden unter anderem als authentisch ($M = 4{,}73$), gut ausgewählt ($M = 4{,}62$) und ansprechend gestaltet ($M = 4{,}69$) beurteilt.

6. Fazit

Videobasierte Unterrichtsforschung ermöglicht unmittelbare Einblicke in fachspezifische Lehr-Lernprozesse. Neben der Generierung von Beschreibungswissen ermöglicht der Einbezug multipler Datenquellen (Video- und Fragebogendaten, Interviews) das Aufdecken und Prüfen von (Ursache-Wirkungs-)Zusammenhängen. Gleichzeitig können mittels Videoaufzeichnungen leicht eine Implementationskontrolle bei experimentellen Untersuchungsdesigns und eine Evaluation von Unterrichtssettings erfolgen. Herausforderungen wie Kameraführung und Transkription kann mit verbesserter Technik und KI-Anwendungen begegnet werden. Dennoch ist der Faktor der materiellen und personellen Ausstattung nicht zu unterschätzen. Ebenfalls zu bedenken sind Limitationen hinsichtlich der Stichprobe, die auf Selbstselektion beruht. Somit ist anzunehmen ist, dass die Aufnahmen eher den Unterricht besonders engagierter und interessierter Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung abbilden. Dennoch ist die Bereitschaft, Einblicke in den eigenen Klassenraum und den Fachunterricht zu geben, eine zentrale Voraussetzung für die Methode: Denn neben Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und weiteren Persönlichkeitsdimensionen verlangt der Zeitaufwand (z. B. Terminierung mit Auf- und Abbauzeiten vor und nach der Stunde) ein zusätzliches Engagement der Lehrkräfte. Die Vi-

deografie vor Ort stellt eine Gelegenheit dar, mit praktizierenden Lehrkräften ins Gespräch zu kommen und aktuelle Einblicke in die Herausforderungen und Wünsche hinsichtlich des Fachunterrichts und der eigenen Handlungskompetenz zu gewinnen. Somit kann standardisierte Videografie nicht nur einen Beitrag zur Grundlagenforschung im Politikunterricht leisten, sondern für die Professionsentwicklung von Lehrkräften genutzt werden. In Fortbildungen können empirische Befunde rückgekoppelt und theoretisch aufgearbeitet werden sowie gemeinsam didaktisch-methodische Anregungen für Kernpraktiken oder herausfordernde Situationen des Unterrichts entwickelt werden. Videografie des Unterrichtsgeschehens ermöglicht Kooperationschancen in der Zusammenarbeit mit Praxisakteur*innen, auch vor dem Hintergrund eines möglichen Design-Based-Research-Ansatzes, um zusammen mit Lehrkräften Lösungen für didaktische Herausforderungen in realen Unterrichtssettings, wie z. B. kontroversen Diskussionen, zu finden. Für den engeren Wissenschafts-Praxis-Transfer hat ferner das Format von Animationsvideos Potenzial. Animationsvideos stellen ein Novum dar. Dies könnte dem hohen Einsatz finanzieller und personeller Mittel geschuldet sein, obwohl damit deutliche Vorteile gegenüber Unterrichtsvideografien bestehen. Der Einsatz verfremdeter Videoszenen im Animationsformat umgeht durch die Comic-artige Darstellung der Charaktere datenschutzrechtliche Hürden von Unterrichtsaufnahmen im sensiblen Feld Schule und bietet die Möglichkeit, reale Unterrichtsszenen auch zu Lehrzwecken sowohl in der Hochschullehre als auch in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung einzusetzen. An dieser Schnittstelle sind Kooperationen zwischen Universität und Zentren für schulpraktische Lehrkräfteausbildung gut umsetzbar. Zusammen mit Fachleiter*innen können z. B. ausgewählte Szenen multiperspektivisch reflektiert sowie didaktische Analysen vertieft werden und dadurch die Professionsentwicklung im Sinne des lebenslangen Lernens weiter verbessert werden.

Literatur und Internetquellen

Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0

Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung, 59*(2), 125–145. https://doi.org/10.7788/bue.2006.59.2.125

Gronostay, D. (2019). *Argumentative Lehr-Lern-Prozesse im Politikunterricht. Eine Videostudie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25671-5

Gronostay, D., & Manzel, S. (2018). Videografie. In C. Wagemann, A. Goerres & M. Siewert (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Politikwissenschaft* (S. 1–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16937-4_41-1

Gronostay, D., Manzel, S., Hahn-Laudenberg, K., & Teuwsen, J. (Hrsg.). (2023). *Professionelle Unterrichtswahrnehmung im sozialwissenschaftlichen Fachunterricht – Das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer*innenbildung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.

Herbst, P., Chazan, D., Chen, C.-L., Chieu, V.M., & Weiss, M. (2011). Using Comics-Based Representations of Teaching, and Technology, to Bring Practice to Teacher Education Courses. *ZDM – Mathematics Education, 43*, 91–103. https://doi.org/10.1007/s11858-010-0290-5

Herbst, P., & Kosko, K.W. (2013). Using Representations of Practice to Elicit Mathematics Teachers' Tacit Knowledge of Practice: A Comparison of Responses to Animations and Videos. *Journal of Mathematics Teacher Education, 17*, 515–537. https://doi.org/10.1007/s10857-013-9267-y

Heyen, F., & Manzel, S. (2023a). Professionelle Unterrichtswahrnehmung zu Urteilsbildungs- und Diskussionsphasen. In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung. Das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer:innenbildung im Fach Sozialwissenschaften* (S. 159–177). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_8

Heyen, F., & Manzel, S. (2023b). Ergebnisse der Usability-Studie aus LArS.nrw – Lernen mit Animationsfilmen realer Szenen sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer. Poster auf der CaseLabs-Abschlusstagung 2023 (BMBF-ProViel): *Unterrichtsvideos in der Lehrkräftebildung – Ergebnisse der CaseLabs im Dialog zwischen Universität und Praxis* an der Universität Duisburg-Essen.

Krammer, K. (2020). Videos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 691–699). Klinkhardt utb. https://doi.org/10.35468/hblb2020-083

Lindmeier, A. (2011). *Modeling and Measuring Knowledge and Competencies of Teachers. A Threefold Domain-Specific Structure Model for Mathematics*. Waxmann.

Manzel, S. (2012). Anpassung an wissenschaftliche Standards oder Paradigmenwechsel in der Politikdidaktik? Zum empirischen Aufbruch einer neuen Generation von Politikdidaktiker/-innen. *Zeitschrift für Politikwissenschaft, 22*(1), 143–154. https://doi.org/10.5771/1430-6387-2012-1-143

Manzel, S. (2016). Diskussionen im Politikunterricht – nur was für lautstarke Jungen ohne Migrationshintergrund? In T. Goll, M. Oberle & S. Rappenglück (Hrsg.), *Herausforderung Migration: Perspektiven der politischen Bildung* (S. 143–151). Wochenschau.

Manzel, S., & Gronostay, D. (2013). Videografie im Politikunterricht – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken* (S. 198–215). Waxmann.

Manzel, S., Gronostay, D., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Politiklehrkräften (Rahmenmodell des Projekts). In D. Gronostay, S. Manzel, K. Hahn-Laudenberg & J. Teuwsen (Hrsg.), *Professionelle Unterrichtswahrnehmung. Das Potential von Animationsfilmen realer Unterrichtsszenen für die Lehrer:innenbildung im Fach Sozialwissenschaften* (S. 3–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41829-8_1

Manzel, S., & Sowinski, M. (2014). Lernaufgaben in der politikdidaktischen Forschung. Erste Ergebnisse aus einem Video-Pilot zu Unterrichtsfragen und Aufgabenstellungen bei Lehrkräften und Praktikant/inn/en im Politik-SoWi-Unterricht. In B. Ralle, S. Prediger, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Lernauf-*

gaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen. Ergebnisse und Perspektiven fachdidaktischer Forschung (S. 71–84). Waxmann.

Messner, H., & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 18*(2), 157–171. https://doi.org/10.36950/bzl.18. 2. 2000.10332

Neumann, D. (2015). *Politikdidaktisches Wissen und Können – eine explorative Studie zur Modellierung und Operationalisierung handlungsnaher Aspekte professioneller Kompetenzen.* Universität Duisburg-Essen.

Oleschko, S., & Manzel, S. (2015). Epistemologische und kommunikative Aspekte von Lernaufgaben im Politikunterricht. Erste Ergebnisse eines quasi Mixed-Methods-Ansatzes aus zwei Fachperspektiven. In U. Riegel (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und -messung in den Fachdidaktiken* (S. 197–212). Waxmann.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic Dimensions of Teaching Quality: The German Framework of Three Basic Dimensions. *ZDM – Mathematics Education, 50*(3), 407–426. https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4

Reusser, K., Pauli, C., & Zollinger, A. (1998). Mathematiklernen in verschiedenen Unterrichtskulturen – eine Videostudie im Anschluss an TIMSS. *Beiträge zur Lehrerbildung, 16*(3), 427–438. https://doi.org/10.36950/bzl.16. 3. 1998.10394

Sowinski, M. (2019). *Diagnosefähigkeit von angehenden Lehrkräften im Übergang vom Sachunterricht zum Fachunterricht Politik: Entwicklung eines Erhebungsinstruments zur Untersuchung diagnostischer Kompetenzfacetten.* Universität Duisburg-Essen. https://doi.org/10.17185/duepublico/71102.

Weißeno, G. (2024). Qualitätsvoller Politikunterricht als Demokratiebildung. In H. Schöne & G. Carmele (Hrsg.), *Demokratiebildung in der Schule: Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie* (S. 162–174). Wochenschau.

Weißeno, G., Weschenfelder, E., & Oberle, M. (2015). Überzeugungen, Fachinteresse und professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Politik. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 139–154). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06191-3_10

Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften – Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9

Gemeinsam wirken durch „students@school“

Professionalisierungsgelegenheiten für studentische Lernbegleiter*innen und Kooperationspotenziale im Regionalraum

Zuzanna M. Preusche, Laura Plümecke, Viktoria Wesemann, Anja Pitton, Oliver Göbel & Kerstin Göbel

1. Einführung

Durch die Jahre der Pandemie wurden Schüler*innen und ihre Familien, Lehrkräfte und Schulen insgesamt in vielfältiger Weise beansprucht (Dreer & Kracke, 2021; Huber & Helm, 2020). Die hohe Anzahl an unbesetzten Lehrkräftestellen verstärkt(e) die prekäre Situation an vielen Standorten (SWK, 2023). Lernrückstände und Leistungsdisparitäten wurden sowohl im Bildungsbericht als auch in den aktuellen PISA-Ergebnissen deutlich (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; OECD, 2023). Um diesen u. a. pandemiebedingten Belastungen und den Leistungsdisparitäten im Sinne von Bildungsgerechtigkeit wirksam zu begegnen, wurden bildungspolitische Maßnahmen gefordert, welche konstruktive Lösungen umfassen (Danzer, 2020; Engzell et al., 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021; SWK, 2021). Als Reaktion auf die negativen schulbezogenen Folgen der Pandemie fördert das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen das von RuhrFutur konzipierte Programm „students@school“. In dem vorliegenden Beitrag wird das Programm „students@school“ im Hinblick auf die Professionalisierungsgelegenheiten der Studierenden und die Kooperation der unterschiedlichen Akteur*innen in der Metropole Ruhr vorgestellt und diskutiert.

2. Das Programm students@school

Das Programm „students@school“ orientiert sich konzeptionell an den Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK, 2021). Im Rahmen des Programms, welches zu Beginn 2022 startete und bis Juli 2024 läuft, werden Studierende an Schulen in Nordrhein-Westfalen (NRW) vermittelt, um Schüler*innen beim Auf- und Ausbau ihrer Basiskompetenzen gezielt zu fördern und Lehrkräfte in den Jahrgangsstufen 1 bis 6 vor Ort bedarfsorientiert zu unterstützen. Die Studierenden werden in bis zu sechs Modulen sowie Supervisionssitzungen auf ihre Tätigkeit an den Schulen von RuhrFutur sowie den beteiligten Hochschulen vorbereitet bzw. be-

gleitet. In insgesamt 50 Kommunen konnten zwischen Januar 2022 und Dezember 2023 in Kooperation mit den Universitäten Aachen, Bochum, Dortmund, Duisburg-Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal über 500 Studierende an mind. 360 Schulen (67,8 % Grundschulen, 9,5 % Gesamtschulen, 9,1 % Realschulen, ca. 13 % weitere Schulformen) als Lernbegleiter*innen arbeiten. Hierdurch wurden insgesamt bisher mindestens 37.000 Schüler*innen erreicht. Pilotiert wurde das Programm mit den Universitäten der Universitätsallianz Ruhr, da diese eine hohe Anzahl von Lehramtsstudierenden ausbilden, die Schulen in den Ballungsgebieten der Metropole Ruhr einen hohen Sozialindex aufweisen und ein ausgeprägter Lehrkräftemangel die Schulsituation in dieser Region kennzeichnet.

Das Programm „students@school“ ist durch die Kooperation unterschiedlicher Akteur*innen charakterisiert; die Studierenden werden organisatorisch und inhaltlich von RuhrFutur, den Zentren für Lehrkräftebildung/Professional Schools of Education, den Universitäten und den Schulen in ihrer Tätigkeit begleitet. Somit adressiert das Programm nicht nur die Unterstützung der Schüler*innen und ihrer Lehrpersonen im Unterricht und schafft für die Studierenden eine Professionalisierungsmöglichkeit, die über die regulären Praktika hinausgeht, sondern fördert darüber hinaus neue Strukturen einer kommunalen Zusammenarbeit. Während ihrer Zeit an den Schulen werden die Studierenden durch die Universitäten (Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken) in Workshops bzw. Seminaren sowie durch kollegiale Reflexionssitzungen und Supervisionssitzungen begleitet. Auch potenzielle Seiteneinsteiger*innen in ein Lehramtstudium erhalten die Möglichkeit, einen angeleiteten Einblick in das theoriebasierte Lehramtsstudium und die spätere Lehrtätigkeit an einer Schule zu gewinnen. Weiterhin könnte die Mitarbeit in „students@school“ dazu führen, dass sich Studierende eher für einen Einsatz in Schulen in herausfordernden Lagen entscheiden (hier ist der Bedarf an Lehrkräften besonders ausgeprägt), wenn sie in einer solchen Schule tätig waren.

Erste Evaluationen (Lehrkräftebefragung, Zeitraum: 29.03.23-04.05.23, $n = 147$) von RuhrFutur zeigen eine positive Bilanz des Programms. Die Lehrkräfte bewerten die Unterstützung der Lernentwicklung der Schüler*innen durch die Studierenden im Rahmen des Programms positiv: 84 Prozent der befragten Lehrkräfte stimmen zu, dass die Schüler*innen ihre sprachlichen und mathematischen Basiskompetenzen durch die Unterstützung der Studierenden ausbauen konnten. 98 Prozent der Lehrkräfte gaben ebenfalls an, dass sie erneut an dem Programm teilnehmen würden. Insgesamt bewerteten 83 Prozent der Lehrkräfte das Programm gut bis sehr gut, und 84 Prozent gaben an, dass sie durch die Studierenden entlastet wurden (RuhrFutur, 2023).

3. Professionalisierung der Studierenden durch die Arbeit als Lernbegleiter*in

Praktische Erfahrungen nehmen eine zentrale Rolle in der Lehrkräftebildung ein (Arnold et al., 2014). Explizit geschaffene Lerngelegenheiten, zu denen die pädagogische Tätigkeit der Studierenden im Programm aufgrund der Rahmenbedingungen gezählt werden kann, bieten wichtige Grundlagen für den Ausbau der professionellen Kompetenz (Kunter et al., 2011). Ein zentraler Bestandteil erfolgreicher Praxisphasen ist zudem die systematische Begleitung (Hascher & de Zordo, 2015). Eine geleitete Reflexion pädagogischen Handelns stellt eine Professionalisierungsgelegenheit dar, welche zunehmend in verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung gefordert und realisiert wird (Gläser-Zikuda et al., 2022; Göbel et al., 2022; Schellenbach-Zell et al., 2023; te Poel & Heinrich, 2020). In der Veröffentlichung der SWK zum Thema Lehrkräftemangel wird der Supervision große Bedeutung zugemessen, um die Gesundheitsförderung von Lehrkräften zu unterstützen (SWK, 2023). Die Tätigkeit der Studierenden im Programm „students@school" war zwar nicht als curricular verankerte Praxisphase konzipiert; dennoch bieten die schulischen Erfahrungen und das strukturierte Begleitprogramm vielfältige Professionalisierungsmöglichkeiten (vgl. Gröschner & Hascher, 2022). Die Lerngelegenheiten im Programm, wie die Beobachtung von Unterricht, das dauerhafte Arbeiten mit Schüler*innen, individuell oder in Kleingruppen, die damit verbundene Begleitung deren Lernfortschrittes sowie weiterhin die Begleitung dieser praktischen Arbeit durch fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Seminare ermöglichen die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Aspekten professionellen Handelns als Lehrkraft. Im Folgenden werden die Beratung der Studierenden im Programm und die damit zusammenhängenden Professionalisierungsmöglichkeiten fokussiert.

Die in „students@school" tätigen Studierenden erhalten zunächst eine Einführung in die rechtlichen Rahmenbedingungen und Spezifika ihrer Arbeit mit Schüler*innen in der Schule. Die (vornehmlich Lehramts-)Studierenden werden als Unterstützende im Unterricht eingesetzt. Das bedeutet, dass sie keine ganzen Klassen unterrichten wie beispielsweise Vertretungslehrkräfte, sondern in Kleingruppen im Unterricht mitarbeiten und einzelne Schüler*innen individuell in Absprache mit der jeweiligen Lehrkraft unterstützen.

Zusätzlich zu den Absprachen und dem Austausch mit den Lehrkräften nehmen die Studierenden an ihren jeweiligen Universitäten programmspezifische Angebote der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken wahr, die sie in verschiedene für die Arbeit wichtige Themen einführen. Die Begleitung der studentischen Lernbegleiter*innen findet in unterschiedlicher Weise statt; neben dem engen Austausch mit den jeweiligen Lehrpersonen, in deren Unterricht sie unterstützen, sind die Studierenden auch mit Dozierenden an den Universitäten bzw. in den Zentren für Lehrkräftebildung/Professional Schools of Education in Kontakt. Die Universitäten bzw. die jeweiligen Arbeitsgruppen an den

Universitäten gestalteten ihre eigens für das Programm konzipierten Angebote für die Studierenden. Diese lernen im Rahmen der universitären Angebote Methoden für den Unterricht und die Lernunterstützung kennen, welche sie in Absprache mit den Lehrkräften einsetzen, um die Schüler*innen in den Fächern zu unterstützen. Weiterhin können die Studierenden ihre Eindrücke aus der Praxis mit Dozierenden reflektieren.

Während ihrer Zeit an der Schule nehmen die Studierenden an lösungsorientierten Supervisionen teil; hierbei reflektieren sie ihre Erfahrungen und Eindrücke, aber auch Herausforderungen und erhalten fachliche Beratung sowie weiterführende Literaturhinweise. Die reflexionsunterstützenden und beratenden Elemente werden im Programm an verschiedenen Stellen ermöglicht. Organisiert von den Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen konnten die Studierenden beispielsweise für eine inhaltlich vorbereitete Reflexionssitzung (Thema: Sensibilisierung für Einflussfaktoren für das Selbstkonzept von Schüler*innen) eine fallorientierte Reflexionsaufgabe bearbeiten, in welcher sie die Inhalte der thematischen Fokussierung konstruktiv für den Einsatz in ihrer Tätigkeit an der Schule nutzen konnten. Die Studierenden, aber auch die Hochschulmitarbeiter*innen betonen die Bedeutung der Supervision für das Programm.

Die Befragung der Studierenden zeigt ebenfalls eine positive Wahrnehmung des Programms (Zeitraum der Befragung: 29.03.23-04.05.23, $n = 147$): 94 Prozent der Studierenden geben in der Evaluation an, dass sie wertvolle Praxiserfahrung sammeln konnten, 96 Prozent geben an, dass sie durch die Teilnahme an „students@school“ neue Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben konnten, v. a. methodisch-didaktische Kompetenzen und soziale Kompetenzen, und 94 Prozent fühlen sich durch das Programm besser vorbereitet und gerüstet für ihre Tätigkeit als Lehrkraft (RuhrFutur, 2023). Ausgehend von diesen Rückmeldungen kann von einer für die professionelle Kompetenz wertvollen Erfahrung der Studierenden in ihrem Einsatz als Lernbegleiter*innen ausgegangen werden.

4. Kooperation verschiedener professioneller Akteur*innen im regionalen Kontext

Kooperation zwischen Forschung und schulischer Praxis kann förderlich für Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsprozesse sein (Manitius & Bremm, 2019). Im Rahmen des Programms „students@school“ haben 50 Kommunen für ihre Schulen Studierende als Lernbegleiter*innen angestellt oder von freien Trägern anstellen lassen. Aufgrund der für die meisten Kommunen neuen Aufgabe im Rahmen des Programms war im Prozess eine gegenseitige Unterstützung erforderlich. Es kam bzw. kommt hierbei zu einem in der Vergangenheit selten praktizierten Austausch zwischen den Kommunen. Diese neue Art der Kommunikation wird als positiver Effekt von „students@school“ wahrgenommen.

Weiterhin ermöglicht der durch das Programm gestaltete reziproke Austausch zwischen den Studierenden und den Kolleg*innen der Universitäten einen aktuellen Einblick in die Bedarfe der schulischen Praxis in dem jeweiligen Einzugsgebiet der Universität. Der Austausch findet jedoch vornehmlich mit den Studierenden statt, eine Kooperation mit den Schulen wird nicht systematisch und ggf. lediglich auf Eigeninitiative realisiert, weshalb eine tatsächliche kooperative Optimierung des Unterrichts im Rahmen des Programms bislang nur sehr eingeschränkt unterstützt werden konnte. Der Austausch innerhalb der Universitäten, begleitet durch die Zentren für Lehrkräftebildung/Professional Schools of Education, führt zu einer Reflexion der bisherigen Arbeit vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit den Studierenden und zu einer Vernetzung zwischen verschiedenen Fakultäten mit dem Ziel der Optimierung des jeweiligen Angebots für die Studierenden.

Den Schulen bietet das Programm Unterstützung im Hinblick auf die Verwaltung der Anstellung und Vergütung der Studierenden, was im Unterschied zu anderen Finanzierungsangeboten als Erleichterung für die Schulen angesehen werden kann. Die Studierenden werden durch ein teilautomatisiertes Matching-Verfahren den Schulen zugewiesen. Der jeweilige Einsatz der Studierenden in den Schulen kann wiederum autonom gestaltet werden. Die Schulen können individuell entscheiden, in welchen Klassen die Studierenden am besten den Unterricht unterstützen können. Oft werden diese in sehr leistungsheterogenen Klassen, wie bspw. Klassen, in denen viele neu zugewanderte Schüler*innen sind, eingesetzt, um individuell, aber auch in Kleingruppen die Schüler*innen in ihren Basiskompetenzen zu stärken.

In der Zeit, in der die Studierenden aktiv in den Schulen im Rahmen von „students@school“ tätig sind, wurde für das Programm eine Kommunikations- und Organisationsstruktur in der Metropole Ruhr geschaffen, welche primär durch die Mitarbeiter*innen von RuhrFutur koordiniert und durch die weiteren Beteiligten aktiv mitgestaltet wird. Es werden Austauschtreffen mit kommunalen Vertreter*innen und den Hochschulen in regelmäßigen Arbeitsgruppen durchgeführt sowie fortwährend auf unterschiedlichen Kommunikationswegen mit den Beteiligten über aktuelle Themen diskutiert. Insgesamt hat die Organisation des Programms flexible und zuverlässige Kommunikationsstrukturen schaffen können, die vor allem gut funktioniert haben, wenn Mitarbeitende bzw. Teams über einen längeren Zeitraum miteinander kooperieren konnten.

5. Fazit zur Umsetzung des Programms

Das Ziel des Programms „students@school“ war es primär, Schüler*innen, die aufgrund der Corona-Pandemie Lernrückstände aufweisen, in ihren Basiskompetenzen durch qualifizierte Studierende als Lernbegleiter*innen zu unterstützen.

Im Beitrag wurde dargelegt, wie die Studierenden durch die unterschiedlichen Begleitstrukturen, durch Lehrkräfte bzw. durch das flexible und bedarfsorientierte Angebot der Universitäten in ihrer Tätigkeit fachlich und persönlich unterstützt werden. Vor allem die vorbereitete Erfahrung der Praxis, aber auch die im Programm vorgesehenen bzw. von den Studierenden selbst initiierten Reflexionsgelegenheiten können für die Entwicklung professioneller Kompetenzen und ihre (motivationalen) Überzeugungen hinsichtlich ihres Berufsziels hilfreich sein (Göbel et al., 2022; Schellenbach-Zell et al., 2023). Die reziproke Gestaltung des Austauschs zwischen den Studierenden und Dozierenden der Universität bot die Möglichkeit des Einblicks in aktuelle Bedarfe im regionalen schulischen Kontext. Die Studierenden können die Schüler*innen über einen längeren Zeitraum individuell bzw. in Kleingruppen instruktionsbasiert, allerdings auch emotional unterstützen und somit eine Beziehung zu ihnen aufbauen. Dies kann für die Schüler*innen, aber auch für die professionelle Entwicklung der Studierenden bedeutend sein (vgl. Hamre & Pianta, 2005).

Der Austausch und die Kooperation können als besonders gewinnbringender Aspekt des Programms eingeschätzt werden. Die beteiligten Akteur*innen (RuhrFutur, Kommunen, Universitäten, Schulministerium, Schulen, Studierende) kamen in einen vorher in dieser Art nicht realisierten Austausch, der eine Reflexion und Erweiterung der Perspektiven aller Akteur*innen unterstützt hat.

Das Programm ist für die Metropole Ruhr aufgrund des Einbezugs zahlreicher Schulen in herausfordernden Lagen mit ausgeprägten Lehrkräftemangel und einer gleichzeitig hohen Dichte an lehrkräftebildenden Universitäten besonders geeignet. Dennoch sei angemerkt, dass auch Schulen außerhalb der Ballungsgebiete in NRW von dem Programm profitieren und auch Studierende, die weiter entfernt von den jeweiligen Kommunen leben, für die Tätigkeit als Lernbegleiter*innen gewonnen werden konnten. Somit ist ein derartiges Programm besonders für Schulen in sozial herausfordernden Lagen geeignet; natürlich können jedoch auch ländliche Schulen von einer Partizipation profitieren. Hierbei scheint der Erfolg von „students@school“ auch unabhängig von der Schulform gewesen zu sein; aufgrund des jeweilig kontextsensiblen Einsatzes der Lernbegleiter*innen kann eine Implementation in verschiedenen Schulformen und auch höheren Klassenstufen gelingen.

Insgesamt zeigen die Gespräche mit Lehrkräften und Schulen eine außergewöhnlich positive Wahrnehmung des Projekts. Eine zielführende, effiziente Unterstützung der Lehrkräfte im Unterricht durch Studierende, die auf ihre Aufgabe in der Schule vorbereitet und begleitet werden, kann auch über die Pandemie hinaus für Schüler*innen und für alle weiteren Beteiligten gewinnbringend sein und von den Lehrpersonen sogar als Entlastung erlebt werden.

6. Implikationen für künftige Programmgestaltung

Für zukünftige Implementationen eines solchen Programms, in welchem unterschiedliche Akteur*innen gemeinsam vor dem Hintergrund konkreter praktischer Bedarfe und Herausforderungen agieren, sollte die Kontinuität im Sinne einer längerfristigen Besetzung von Stellen gefördert werden, damit die Qualität und Effektivität gestärkt werden. Im Programm wird an verschiedenen Stellen deutlich, dass eine Fluktuation der Akteur*innen Kommunikations- und Kooperationswege erschwert. Um hier den Austausch zu unterstützen, müssen gemeinsam Strukturen vereinbart werden, welche wie ein Gerüst allen Beteiligten, das heißt innerhalb und zwischen den Netzwerken, Orientierung und Autonomie in der Arbeit ermöglichen.

Eine systematische Betrachtung der Wirkungen eines solchen Programms sollte zukünftig einbezogen werden; eine wissenschaftliche Begleitung bietet die Möglichkeit, Erkenntnisse über relevante Einflussgrößen und prozessbezogene Aspekte zu erhalten und somit auch potenzielle Veränderungen auf der Ebene der Schüler*innen, der Studierenden, der Schulen und der Lehrkräfte nachzuzeichnen. Erkenntnisse zu den Professionalisierungsperspektiven der Studierenden könnten einen relevanten Beitrag für die Entwicklung der inner- und außeruniversitären Lehrkräftebildung leisten.

Literatur und Internetquellen

Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014). *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte.* Waxmann.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse.* wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001820hw

Danzer, A. (2020). Auswirkungen der Schulschließungen auf Kinder mit Migrationshintergrund. *Ifo schnelldienst, 73*(9), 7–10.

Dreer, B., & Kracke, B. (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020. Umgang mit der Distanzbetreuung im Spannungsfeld. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm, *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830993629

Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning Loss due to School Closures during the COVID-19 Pandemic. *PNAS – Proceedings of the National Academy of Sciences, 118*(17), 1–7. https://doi.org/10.1073/PNAS.2022376118

Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G., Hofmann, F., & Wolf, N. (2022). Reflexion in Lehr-Lernprozessen. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 563–575). Waxmann.

Göbel, K., Bönte, J., Gösch, A., & Neuber, K. (2022). The Relevance of Collegial Video-Based Reflection on Teaching for the Development of Reflection-Related Attitudes. *Teaching and Teacher Education, 120*, 103878. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103878.

Gröschner, A., & Hascher, T. (2022). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlfs & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 706–720). Waxmann.

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development, 76*(5), 949–967. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hascher, T., & de Zordo, L. (2015). Langformen von Praktika. Ein Blick auf Österreich und die Schweiz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15*(1), 22–32. Facultas Verl.- u. Buchh.-AG.

Huber, S.G., & Helm, C. (2020). Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Rolle familiärer Merkmale für das Lernen von Schüler*innen. Befunde vom Schul-Barometer in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisse ich die Schule …“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (DDS – Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 37–60). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20228

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV.* Waxmann.

Manitius, V., & Bremm, N. (2019). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozial-räumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 265–282). Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:20481

OECD. (2023). *Bildung auf einen Blick 2023: OECD-Indikatoren.* OECD Publishing & wbv Media. https://doi.org/10.1787/34087b82-de

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adedeji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M., & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 64*(12), 1512–1521. https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3

RuhrFutur. (2023). *Evaluationsbefragung students@school.* RuhrFutur. https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2023-06/evaluationsergebnisse-studentsschool_april-2023.pdf

Schellenbach-Zell, J., Molitor, A.-L., Kindlinger, M., Trempler, K., & Hartmann, U. (2023). Wie gelingt die Anregung von Reflexion über pädagogische Situationen unter Nutzung bildungswissenschaftlicher Wissensbestände? Die Bedeutung von Prompts und Feedback. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 26*(5), 1189–1211. https://doi.org/10.1007/s11618-023-01189-1

SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz). (2021). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen. Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren.* SWK. https://doi.org/10.25656/01:26116

SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (Hrsg.). (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz.* SWK. http://dx.doi.org/10.25656/01:26372

te Poel, K., & Heinrich, M. (2020). Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer*innenbildung? Zur Einführung in das Themenheft. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung, 3*(2), 1–13. https://doi.org/10.4119/hlz-3256

„Übergangsbrüche“ von der Primar- zur Sekundarstufe reduzieren

Einblicke in Gelingensbedingungen und Hürden einer Lehrkräfte- und Multiplikator*innenfortbildung

Taha Ertuğrul Kuzu, Sümeyye Erbay, Greta Brodowski, Stephan Hußmann, Marcus Nührenbörger & Florian Schacht

1. Einführung

In der Bildungsbiografie von Lernenden wird der schulische Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe oft als der wichtigste Übergang bezeichnet (Bellenberg & Klemm, 2000; Maaz et al., 2006). Lernende selbst nehmen diesen Übergang als besonders herausfordernd wahr, wie empirische Studien belegen (Sirsch, 2000; Ufer, 2009; von Ophuysen & Harazd, 2011). Gleichzeitig ist bekannt, dass es genau in diesem Übergang *harte* Brüche in der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung und Schwerpunktsetzung im Unterricht gibt, beispielsweise im Fachunterricht Mathematik (Schulz & Wartha, 2021). In der Grundschule existiert eine Vielfalt von unterschiedlichen Arbeitsformen, während der Unterricht an weiterführenden Schulen tendenziell lehrkräftezentrierter und fragend-entwickelnder gestaltet ist, d. h. frontale Unterrichtsformen (Neubert, 2018; van Ophuysen & Harazd, 2011). Des Weiteren gibt es einen *Bruch* mit Blick auf Ebene der Unterrichtsorganisation: Anstelle von Klassenlehrkräften werden nach der Grundschule Fachlehrkräfte eingesetzt, sodass es schwieriger wird, eine neue Mathematiklehrkraft kennenzulernen, eine Beziehung zu ihr aufzubauen und Mathematik fachübergreifend zu erleben bzw. zu gestalten (Neubert, 2018). Fachunabhängig bzw. fachübergreifend zeigen sich Hürden bei der Ausdifferenzierung der Fächer (beispielsweise beim Sachunterricht), aber auch bei der teilweisen Delegierung kernmathematischer Themen wie *Statistik* in andere Fächer (Büscher, 2018) sowie bei räumlich-zeitlichen Bedingungen, z. B. bei der Größe der Schule (van Ophuysen & Harazd, 2011), obwohl in den Lehrplänen der Bundesländer und in den Bildungsstandards eine fachliche Anschlussfähigkeit intendiert ist (z. B. MSW NRW, 2021).

Dies führt zur Notwendigkeit von Lehrkräftefortbildungen, die den Übergangsbereich fokussieren und exemplifiziert an fachdidaktischen Fragen und fachlichen Gegenständen konkretisieren, damit bei der fachlichen Auseinandersetzung Kontinuität und Kohärenz bezüglich der Übergangsgestaltung und ein gemeinsames Verständnis von mathematischem Lernen gefördert werden können, um so Brüchen im Übergang und in der Entwicklung des mathe-

matischen Verständnisses langfristig entgegenzuwirken. Im Rahmen des Projekts *Mathe aus einem Guss* wurde in der Metropole Ruhr eine fachdidaktische Entwicklungsforschungsstudie durchgeführt mit dem Ziel der iterativen, designprinzipbasierten Entwicklung einer Lehrkräftefortbildung im Übergang Primarstufe-Sekundarstufe (Erbay et al., 2024, siehe Abschnitt 4; Erbay, 2023; Kepp & Hußmann, 2023). Seit 2023 wurde die entwickelte und evaluierte Lehrkräftefortbildung im Rahmen einer Multiplikator*innenfortbildung genutzt, um so die Reichweite der Fortbildung zu erhöhen. In diesem Beitrag werden Einblicke in die Gelingensbedingungen und Hürden der Multiplikator*innenfortbildungen gegeben, da sich die Implementation als grundlegend anders, aber auf konstruktive Weise adaptierbar herausgestellt hat.

2. Lehrkräftefortbildungen am Übergang Primarstufe-Sekundarstufe

Fortbildungen für das Fach Mathematik zum Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe erfordern einerseits eine Thematisierung von mathematischen Lehr-Lernprozessen im Übergang (vgl. Abschnitt 2.1) und andererseits eine Orientierung am bestehenden Forschungsstand zur Professionalisierung am Übergang (vgl. Abschnitte 2.2 und 2.3).

2.1 Mathematiklernen im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe

Im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe gibt es zentrale Herausforderungen mit Blick auf drei Ebenen: schulische Rahmenbedingungen, Leistungsbereich und sozialer Bereich (Koch, 2008; Maaz et al., 2006; van Ophuysen & Harazd, 2011). Mit Blick auf die schulischen Rahmenbedingungen werden methodische Aspekte wie z. B. die Unterrichtsstrukturierung genannt, beispielsweise die Lehrkräftezentrierung, der fragend-entwickelnde Unterricht vs. die Lernendenorientierung und der aktiv-entdeckende Unterricht (Neubert, 2018; van Ophuysen & Harazd, 2011), wenngleich eine Pauschalisierung und Generalisierung nicht möglich ist, da fachdidaktische Arbeiten auch in der Sekundarstufe vermehrt auf die Bedeutung der Lernendenorientierung und der Eigenaktivität von Lernenden hinweisen (Kepp & Hußmann, 2023; Prediger et al., 2014). Auf Ebene des Leistungsbereiches zeigen sich ein verändertes Anforderungsniveau und ein höherer Leistungsdruck in der Sekundarstufe, wobei dies nicht zwingend an der Schulform liegt: Das erfolgreiche Weiterlernen in der Sekundarstufe erfordert tragfähig ausgebaute konzeptuelle Verstehensgrundlagen aus der Grundschule, das heißt ausgebaute inhaltlich-mathematische Vorstellungen über reines Prozedurenwissen hinaus, die aber nach dem Übergang häufig nicht ausreichend aufgebaut sind und in der Sekundarstufe – neben dem neuen Stoff – nachgeholt werden müssen (Prediger et al., 2014). Nach

dem Wechsel in die Sekundarstufe muss eine hohe Heterogenität mit Blick auf Vorerfahrungen aus der Primarstufe berücksichtigt werden, z. B. bezüglich der schriftlichen und halbschriftlichen Rechenverfahren, und dies stellt eine sehr hohe Herausforderung dar, sowohl für Lernende als auch Lehrkräfte (vgl. Abschnitte 3 und 4). Der soziale Bereich umfasst demgegenüber den Wechsel der Mathematiklehrkraft sowie die Notwendigkeit des Einlebens in einer neuen sozialen Umgebung, die mit Blick auf die Leistungsdivergenz weniger heterogen ist als in der Primarstufe (Neubert, 2018).

2.2 Fachlich-inhaltliche Professionalisierungsmaßnahmen am Übergang

Fachlich-inhaltlich ausgerichtete Fortbildungen am Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe erfordern nicht nur eine Weiterbildung von Lehrkräften, sondern auch von Multiplikator*innen: Die Fortbildner*innen selbst müssen ebenfalls hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung und der Zielsetzung des Übergangs unterstützt werden (vgl. Abschnitt 2.1). Im Drei-Tetraeder-Modell der Professionalisierungsforschung nach Prediger, Leuders und Rösken-Winter (2017) werden die drei Ebenen Unterrichtsebene, Fortbildungsebene und Qualifizierungsebene mit strukturanalogen Merkmalen – den Eckpunkten der Tetraeder – modelliert, denn die Merkmale *Lerngegenstand*, *Materialien*, *Lernende* und *Lehrende* finden sich auf allen drei Ebenen wieder (vgl. Abbildung 1).

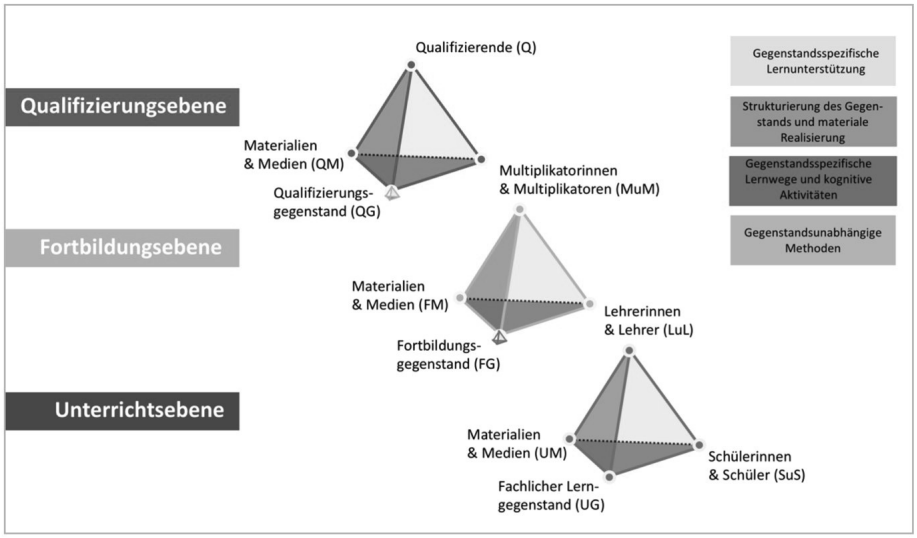


Abbildung 1: Die drei Ebenen des Drei-Tetraeder-Modells (Prediger et al., 2017, S. 160)

Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass Fortbildungen nicht nur theoretische Ausarbeitungen von fachspezifischen Inhalten umfassen, sondern auch die praxisbezogene Einbettung der theoretischen Inhalte in den Unterricht berücksichtigen (Prediger et al., 2017).

2.3 Reflexions- und Adaptionsprozesse von Lehrkräften

„Reflexionen" bilden die Kernaktivität von Lehrkräftefortbildungen und sind zu verstehen als Prozesse der kognitiven Strukturierung und Umstrukturierung mit dem Ziel, das eigene Wissen, die Einstellungen und Handlungsoptionen in spezifischen Situationen weiterzuentwickeln, indem man diese mit eigenen und anderen Ideen verknüpft, idealerweise integriert in Interaktionen (Dewey, 2000; Erbay et al., 2024; Kuzu, 2023; von Aufschnaiter et al., 2019). Demnach sind „Reflexionen" eine spezifische Form des Lernens, die auf individuellen Erinnerungen und gemeinsamen Erfahrungen basiert, weshalb die Bedeutung von Interaktionen betont wird (Scherer et al., 2020). Reflexionen können in zwei zentrale Formen von Reflexionen unterschieden werden: *retrospektive* (rückblickende) und *prospektive* (vorausschauende) Reflexionen (Herzog, 1995). Rückblickende Reflexionen werden als Reflexionen über die Bewertung vergangener und abgeschlossener Handlungen verstanden, während vorausschauende Reflexionen Bewertungen im Zusammenhang mit der Erweiterung zukünftiger Handlungsoptionen sind, z. B. in Bezug auf erwartete Lehr- und Lernbedürfnisse. Beide Formen können zudem in gemischten Formen auftreten, wenn zum Beispiel Lehrkräfte über ihre Handlungen in der Vergangenheit reflektieren und Schlussfolgerungen für ihre zukünftigen Handlungen ziehen (Cendon, 2017; Scherer et al., 2020).

Adaptionen können definiert werden als reflexionsbasierte Anpassungsprozesse von Aufgaben, Materialien und Handlungen oder von Vorstellungen und Überzeugungen (Scherer et al., 2020). Dabei verändern Subjekte spezifische Ausgangsobjekte oder -vorstellungen entlang neuer Vorstellungen oder Anpassungsbedarfe (im Kontext von Fortbildungen entlang oder aufgrund von Designelementen, vgl. Abschnitt 3), wobei Adaptionsprozesse intrinsisch bedingt, d. h. basierend auf eigenen Vorstellungen und Vorstellungsveränderungen, oder extrinsisch bedingt, d. h. basierend auf den Erwartungen im Rahmen der Fortbildung, geschehen können (Barzel & Selter, 2015).

3. Methodische Hintergründe zur Entwicklung der Fortbildung und den Analysen

Ziel des *Mathe-aus-einem-Guss*-Projektes war die Entwicklung einer Fortbildung zum Übergang Primarstufe-Sekundarstufe (Projektphase 1) und die Dissemination dieser in Form von Multiplikator*innenschulungen zur Fortbildung (Projektphase 2). Dieses Ziel lässt sich dem Bedarf zur Optimierung des Übergangs zwischen den Schulformen herleiten (vgl. Abschnitt 1). Die Projektstruktur spannte sich über zwei Projektphasen und umfasste Lehrkräftefortbildungen durch Expertinnen sowie die Weitergabe und Adaption dieser Fortbildungen durch Multiplikator*innen (siehe Abbildung 2).

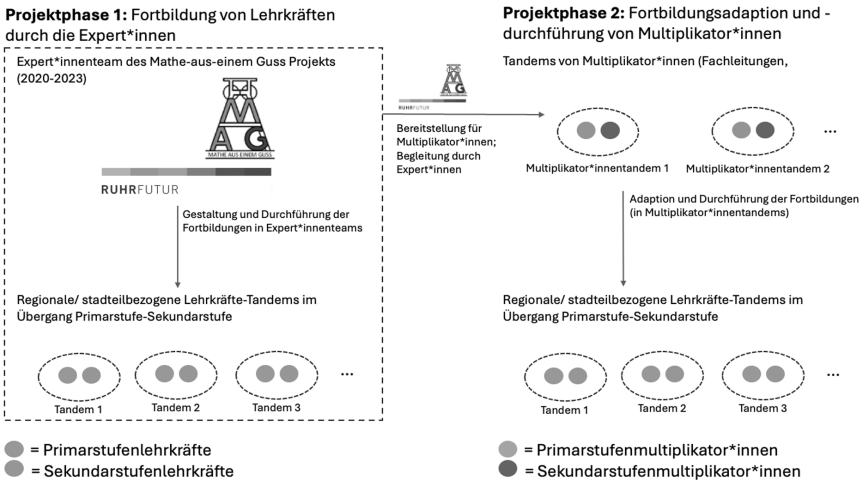


Abbildung 2: Die Projektstruktur des *Mathe-aus-einem-Guss*-Projektes (eigene Darstellung)

Die Fortbildung wurde entwickelt und evaluiert mit dem Forschungsparadigma der fachdidaktischen Entwicklungsforschung, d. h., *Designelemente* (Aufgaben, inhaltliche Teilelemente der Folien etc.) wurden basierend auf *Designprinzipien* (d. h. aus der Theorie abgeleitete und durch empirische Einsichten verfeinerte Maximen für die Gestaltung der Designelemente) entwickelt (Prediger et al., 2017). Folgende sechs Designprinzipien, die auf den DZLM-Designprinzipien nach Selter und Barzel (2015) basieren, wurden bei der Gestaltung der *Mathe-aus-einem-Guss*-Fortbildungen berücksichtigt: 1. Kompetenzorientierung, 2. Teilnehmendenorientierung, 3. Lehr-Lern-Vielfalt, 4. Fallbezug, 5. Kooperationsanregung und 6. Reflexionsanregung (Erbay et al., 2024; Selter & Barzel, 2015). Die Fortbildung war regional verortet, d. h., die teilnehmenden Schulen waren Schulen aus der Metropole Ruhr, und wurden ko-konstruktiv entwickelt und durchgeführt: Für die Multiplikator*innenfortbildungen wurden Tandems aus Primar- und Sekundarstufenschulen gebildet und gemeinsam fortgebildet. Dabei wurde Wert gelegt auf die Implementierung von Themen, die den Schultandems mit Blick auf aktuelle Übergangsplanungsprozesse wichtig waren. Diese inhaltlichen Adaptionen der Fortbildung basierten auf Abfragen zu Priorisierungen, Themenschwerpunktwünschen und Ausrichtungsbedarfen.

– Für die qualitativen Vertiefungsanalysen mit Blick auf Interaktionsprozesse wurde die Methode der interpretativen Interaktionsforschung ausgewählt, da es sich dabei um eine Methode handelt, die das abduktive Analysieren von Interaktionssequenzen in Gruppen aus Forschenden erlaubt (Nührenbörger & Steinbring, 2009; Schütte et al., 2019). Die Stichprobe der Multiplikator*innenfortbildung bestand aus $n = 49$ Lehrkräften bzw. Fortbildner*innen, deren Rückmeldungen, Interviewsequenzen, Padlet-Ant-

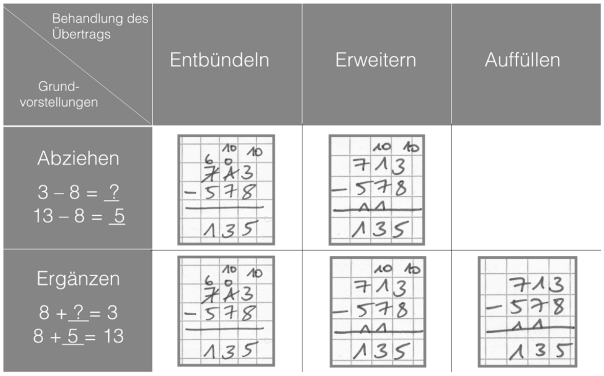
worten, adaptierte Folien und Moderator*innennotizen als Datengrundlage in die Analysen einflossen. Primär wurden die Interviewsequenzen mit Blick auf Reflexionsprozesse ausgewertet (vgl. Abschnitt 2.3); die anderen Datenformen wurden lokal immer wieder berücksichtigt. Den Multiplikator*innen wurden im Rahmen der Fortbildung Foliensätze zu fünf inhaltlichen Blöcken mit je ca. 90 animierten Folien bereitgestellt. Dabei handelt es sich um Foliensätze, die in der Fortbildungsphase des Projektes erprobt und evaluiert wurden (vgl. Abschnitt 1) und die die Multiplikator*innen im Rahmen von Tandemarbeitsphasen frei adaptieren konnten. Anschließend sollten sie diese in Qualitätszirkeln (d. h. gemeinsam fortgebildete Lehrkräfte aus der Primar- und Sekundarstufe) im Ruhrgebiet durchführen. Die bereitgestellten konkreten Inhalte waren *Operationen und Algorithmen* (Fokus: Schriftliche Subtraktion und Multiplikation), *Von der Arithmetik zur Algebra* (Fokus: Aufgaben und Terme vergleichen, Muster und Strukturen entdecken und weiterführen), *Größen* (Fokus: Längen und Flächen messen und vergleichen). Diese wurden mit den methodisch-didaktischen Aspekten *Systematisieren und Sichern*, *Diagnostizieren*, *Anschlussfähige Darstellungsnutzung*, *Übeprozesse* und *Darstellen und Erklären* (u. a. durch den Einsatz von Erklärvideos im Unterricht) für den Unterricht aufbereitet.

Vor den Adaptionsphasen wurden die Multiplikator*innen von den Expert*innen (Fachdidaktiker*innen) des Projektteams in die Grundideen der jeweiligen Sitzungen in gemeinsamen Planungstreffen eingeführt.

4. Exemplarische Einblicke in die Multiplikator*innenfortbildungen

Im Folgenden werden empirische Einblicke zu konstruktiven Momenten der Zusammenarbeit von Expert*innen und Multiplikator*innen sowie zu den Chancen und Hürden, die bei dem Transfer des Fortbildungskonzeptes entstanden sind, gegeben. Im Rahmen der Analysen in diesem Abschnitt wird der fachinhaltliche Schwerpunkt auf die schriftliche Subtraktion gelegt, wozu die Multiplikator*innen Feedback im Rahmen von Begleitinterviews gegeben haben (vgl. Abschnitt 3).

Unter anderem wurden die Multiplikator*innen gefragt, welche neuen Erkenntnisse sie in Bezug auf die Fachinhalte gewonnen haben. Bei der Fortbildung zur schriftlichen Subtraktion wurde ein besonderer Fokus auf die unterschiedlichen Grundvorstellungen zur Subtraktion sowie die unterschiedlichen schriftlichen Rechenverfahren gelegt. Es wurde vor allem aufgegriffen, dass es drei verschiedene Rechenverfahren gibt, die kombiniert mit den zwei unterschiedlichen Grundvorstellungen insgesamt fünf ergeben (Padberg & Benz, 2021). Im Rahmen der bereitgestellten Fortbildungsfolien wurden die einzelnen



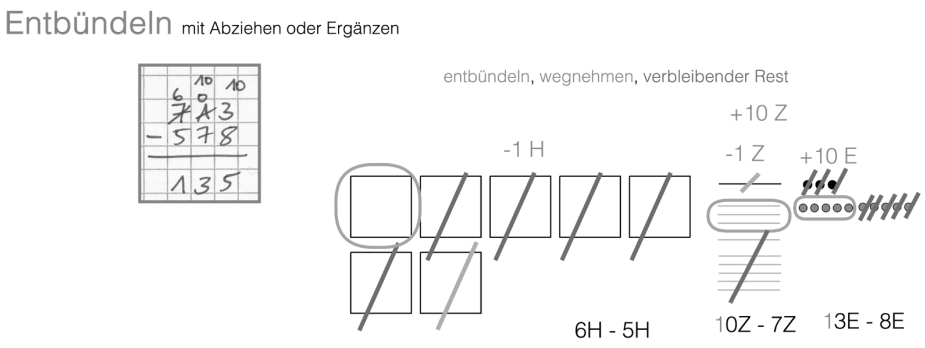


Abbildung 3: Ausgewählte Folien zu den schriftlichen Subtraktionsverfahren (bereitgestellt)

Subtraktionsverfahren unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Grundvorstellungen auf verschiedene Weisen erklärt (siehe Abbildung 3).

In Abbildung 3 ist links die Überblicksdarstellung zu allen Subtraktionsverfahren abgebildet und rechts ein exemplarischer inhaltlicher Erklärzugang zum Entbündelungsverfahren, hier exemplarisch für das Entbündeln mit dem ikonisierten Dienes-Material. Ein wichtiges Merkmal dieser bereitgestellten Folien zu den schriftlichen Rechenverfahren war, dass es dynamisch animierte Foliensätze zur *inhaltlichen Vorstellung und Veranschaulichung* waren: So wurden die schriftlichen Rechenverfahren beispielsweise dadurch erklärt, dass Schritt für Schritt und am Material illustriert wurde, was beim Durchführen der Strategie vorzustellen ist. Die Abfolge der Animation orientiert sich an den farbkodierten und schrittweisen Streichprozessen: Erst wurde entbündelt, falls über zehn hinaus subtrahiert wurde (grüne Streichung), dann wurde abgezogen/weggenommen (rote Streichung), und die übrig bleibende Zahl, also das was unter dem Rechenstrich geschrieben werden sollte, wurde blau umkreist.

In den Umfragen zur Fortbildung, in den Padletkommentaren und in den Interviews gaben die Multiplikator*innen an, dass sie nicht alle schriftlichen Subtraktionsverfahren bis zum Zeitpunkt der Durchführung der Multiplika-

tor*innenfortbildung kannten und dass sie insbesondere a) Überblicksfolien zur thematischen Sortierung und b) animierte Folien zur inhaltlich-anschaulichen Erklärung der Inhalte als besonders hilfreich angesehen und wertgeschätzt haben – nicht nur, weil es sie mit Blick auf die Foliengestaltung entlastete, sondern weil es auch bei der thematischen Orientierung half (siehe Zitat unten). Dies hat u. a. damit zu tun, dass es nach dem Übergang in die weiterführende Schule einen inhaltlichen Bruch gibt: Für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen ergibt sich die Situation, dass die Lernenden in der fünften Klasse unterschiedliche Verfahren und Grundvorstellungen zur Berechnung schriftlicher Subtraktionsaufgaben nutzen können. In der Primarstufe hingegen wird in der Regel nur eines der Verfahren pro Schule fokussiert, wie es auch in den Lehrplänen empfohlen wird (z. B. MSW NRW, 2021). Allerdings haben die Multiplikator*innen nicht nur rezipiert, sie haben auch eigenaktiv und partizipativ Inhalte in die Foliensätze eingebracht, z. B. eigene Aufgabenbeispiele, Herleitungen etc. (siehe Abbildung 4). Somit wurde die fachdidaktische Basis durch die fachdidaktischen Expert*innen bereitgestellt, und darauf aufbauend haben die Multiplikator*innen partizipativ eigene Praxisbeispiele, Erfahrungen und Konkretisierungsideen einbringen können.

Ein Wissen über die Vielfalt der Verfahren und fachlichen Erklärungen, aber auch über die Unterschiede vor und nach dem Übergang ist für die erfolgreiche Durchführung von schulübergreifenden Fortbildungen bedeutend. Dadurch können sie die Lehrkräfte in den Fortbildungen im Hinblick auf die Vielfalt der Rechenverfahren sensibilisieren und anregen, gemeinsame Aspekte konstruktiv zu fokussieren. In der Fortbildungsphase des *Mathe-aus-einem-Guss*-Projekts hat sich ergeben, dass eine nach ausbaubaren *Gemeinsamkeiten* suchende Thematisierung wichtig ist, da sonst Defizitfokussierungen und Schuldzuweisungen zwischen den Schulformen aufkommen können (Erbay, 2023; Erbay et al., 2024).

Durch den inhaltlichen Input und den Austausch mit den Expert*innen sowie anderen Multiplikator*innen konnten wichtige Impulse für die Durchführung der Fortbildung erarbeitet werden. Einige Multiplikator*innen-Tandems beispielsweise haben mehr Zeit für die Erklärungen der einzelnen schriftlichen Subtraktionsverfahren eingeräumt. Den Adaptionen gingen gründliche Reflexionsphasen in den Tandems voran (vgl. Abschnitt 3), und sie wurden – bei Bedarf – auch von Expert*innen begleitet. In diesen Tandemteams haben die Multiplikator*innen die Folien, in denen die unterschiedlichen Verfahren anschaulich erläutert wurden, zum Teil weiter ausgebaut, indem sie z. B. Erklärvideos integriert haben. Der folgende Interviewausschnitt eines Multiplikators gibt einen Einblick in die Reflexionsprozesse in den Tandems:

> Ich, ähm, bin ja schon etwas länger auch in einem anderen Bereich tätig gewesen und da ist eben dieses Halbschriftliche auch immer ein, ähm, ein Weg, der eigentlich gegangen werden muss, um zu dem schriftlichen Rechenverfahren zu kommen. Und, ähm, ich glaube, in dem Moment habe ich mich an eine Si-

> tuation erinnert aus einer anderen Fortbildung, wo mir dann jemand gesagt hat „Wir lassen das eigentlich weg. Wir sind froh, wenn die Kinder zum Schluss die schriftlichen Rechenverfahren können und, ähm, die dann auch beherrschen.“ [Aber inhaltliche Erklärungen sind] wichtig und elementar […], weil die Kinder eben so sukzessiv den Aufbau lernen. Sei es jetzt, ähm, durch das Vereinfachen oder durch das Ergänzen, das ist ja dann erst einmal egal, aber zumindest die einzelnen Möglichkeiten, wie man halbschriftlich rechnet, um dann zu einem Ergebnis zu kommen.

Der Multiplikator beschreibt im Rahmen einer retrospektiven Reflexion die Relevanz der halbschriftlichen Rechenverfahren für die Entwicklung eines konzeptuellen Verständnisses eines schriftlichen Rechenverfahrens. Während der Durchführung einer anderen Fortbildungsreihe habe er die Erfahrung gemacht, dass die teilnehmenden Lehrkräfte die Ansicht vertraten, dass die prozedurale Anwendung eines Rechenverfahrens ausreiche und halbschriftliche Rechenverfahren ersetze. Für das *verständige Ausführen* (MSW NRW, 2021) der Rechenverfahren ist jedoch eine Vernetzung zwischen prozeduralem und konzeptuellem Wissen von großer Bedeutung (Prediger et al., 2014). Genau diesen Aspekt stellt der Multiplikator mit seiner Aussage prospektiv reflektierend heraus: Die halbschriftlichen Rechenwege seien *wichtig und elementar*, um ein konzeptuelles Verständnis zur Subtraktion zu entwickeln und im Anschluss ein schriftliches Rechenverfahren prozedural durchzuführen und ihre konzeptuelle Bedeutung zu kennen. Basierend auf seinen Vorerfahrungen betont er hier die Bedeutung der halbschriftlichen Rechenverfahren für die Entwicklung eines konzeptuellen Verständnisses zur schriftlichen Subtraktion, und dies führte dazu, dass er diesen Aspekt in den Foliensätzen seines Tandems stärker ausbaute und verankerte.

Die Multiplikator*innen haben jedoch aus fachdidaktischer Sicht nicht nur konstruktive Anpassungen vorgenommen. Ein anderes Multiplikator*innen-Tandem hat (nur) einen Fokus auf das prozedurale Wissen zur schriftlichen Subtraktion gelegt (vgl. Abbildung 4).

Mithilfe dieser Folie sollte in der Fortbildung das verständige Ausführen des schriftlichen Subtraktionsverfahrens im Sinne des Lehrplans für die Primarstufe anhand des Subtrahierens mit ausgewählten Ziffern verdeutlicht werden. Das verständige Ausführen soll mithilfe der Minustürme expliziert werden. Auf der Folie wird jedoch ausschließlich auf Auffälligkeiten in Bezug auf die Minustürme mit unterschiedlichen Zahlen eingegangen. Es wird unter anderem aufgelistet, dass die Differenz in der Zehnerspalte immer 9 oder Vielfache von 99 ist. Es fällt auf, dass die Merkmale hier zwar genannt werden, Informationen in Bezug auf den konzeptuellen Hintergrund jedoch vollständig fehlen. Hier wurden somit Adaptionen vorgenommen, welche fachdidaktisch wenig tragfähig waren und nicht darstellten, was sie versprachen („verständiges Ausführen”). In diesem Fall haben die Expert*innen den Austausch mit diesem Multiplikator*innen-Team gesucht, um die Relevanz des konzeptuellen Verständnisses zu verdeutlichen.

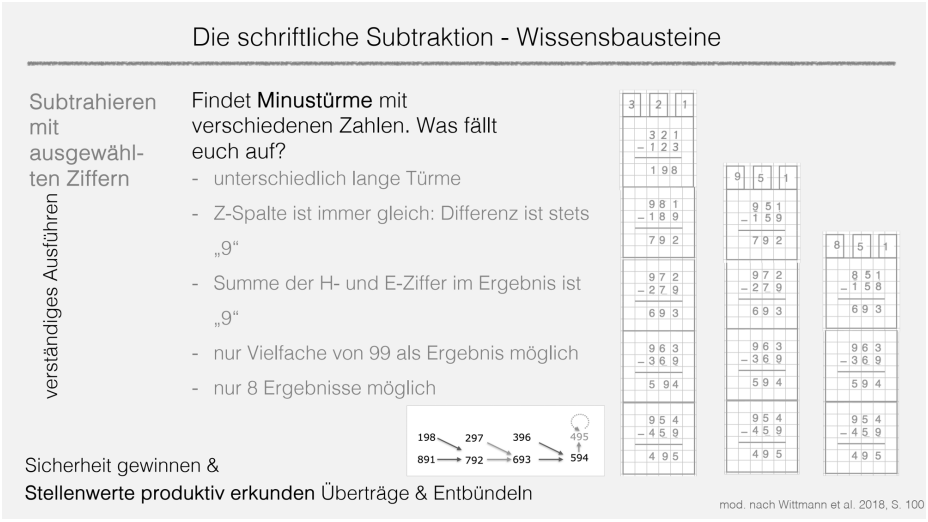


Abbildung 4: Von Multiplikator*innen adaptierte Folie zu den Wissensbausteinen der schriftlichen Subtraktion

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Multiplikator*innen Adaptionsprozesse an dem iterativ entwickelten Fortbildungskonzept vorgenommen haben. Dabei haben sie nach eigenem Ermessen Veränderungen vorgenommen, die vor allem Chancen (z. B. bei der schulübergreifenden Gestaltung von organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Aspekten), zum Teil aber auch Hürden bargen (z. B. bei fehlerhaften oder nicht tragfähigen Adaptionsprozessen, die einer Korrektur durch Expert*innen bedurften). Auf organisatorischer Ebene haben sie verstärkt Kooperationsprozesse zwischen der Primar- und der Sekundarstufe vertieft (z. B. durch schulübergreifende Methoden wie Lernendenerklärvideos für Lernende der jeweils anderen Schulform), auf methodischer Ebene haben sie unterrichtsmethodische Vereinheitlichungsprozesse implementiert (z. B. den Einsatz von Mathekonferenzen nach dem Übergang in die Sekundarstufe), und auf inhaltlicher Ebene haben sie eine inhaltlich-verknüpfende Fokussierung von fachlichen Themenkomplexen vorgenommen (z. B. mit Blick auf das anknüpfungsfähige Unterrichten von Brüchen vor dem Übergang und daran anknüpfende Unterrichtsprozesse nach dem Übergang). Insgesamt war die Zusammenarbeit zwischen den Expert*innen und Multiplikator*innen sehr fruchtbar, da die Erfahrungen beider Personengruppen konstruktiv und produktiv genutzt wurden, um das vorgestellte Fortbildungskonzept substanziell weiterzuentwickeln: Neben freien, eigenständigen Anpassungen der Moderator*innen gab es auf Wunsch der Multiplikator*innen hin auch durch Expert*innen begleitete Adaptionsprozesse.

5. Fazit

Im Rahmen des Beitrags wurde gezeigt, wie die veränderte, offenere Grundstruktur einer Multiplikator*innenfortbildung im Vergleich zu einer Lehrkräftefortbildung aussehen kann: Auf Basis einer bereitgestellten Fortbildung können Multiplikator*innen eigene Erfahrungen und Impulse einbinden, wenngleich die fachdidaktische Tragfähigkeit in Zusammenarbeit mit Expert*innen, insbesondere mit Fachdidaktiker*innen, geprüft werden sollte. Konkret heißt dies, dass eine wichtige Gelingensbedingung und zugleich Handlungsempfehlung in der gestuften, expertiseorientierten Zusammenarbeit liegt: die erste Gestaltung von Fortbildungen kann oder sollte durch Expert*innen vorgenommen werden, ohne diese jedoch als finale Fortbildungsform zu kommunizieren, sondern als eine Adaptionsgrundlage für Multiplikator*innen zu rahmen (d. h. zu kommunizieren, dass die Fortbildungen jederzeit mit Blick auf die erwartete Teilnehmerschaft der Fortbildungen und basierend auf eigenen Vorerfahrungen frei modifiziert und angepasst werden können). Eine Vorgestaltung durch Expert*innen würde sicherstellen, dass a) eine designprinziporientierte Gestaltung (vgl. Abschnitt 3) realisiert würde und dass b) eine hohe fachdidaktisch-inhaltliche Qualität gegeben wäre, wenngleich dies nicht bedeutet, dass die Fortbildung *perfekt* ist, wenn sie durch Fachdidaktiker*innen entwickelt wird, im Gegenteil: Mit Blick auf praxisbezogene Aspekte und Implementationsmöglichkeiten bringen Multiplikator*innen häufig mehr Erfahrungen mit und diese können dann im Rahmen der Adaptionsprozesse eingebracht werden. Im Unterschied zu den inhaltlich geschlosseneren Fortbildungen für Lehrkräfte aus der ersten Projektphase (die die Expert*innen selber durchgeführt haben) wurde bei den Fortbildungen für die Multiplikator*innen stärker darauf geachtet, ihnen Zeit für eigenständige Adaptionsprozesse einzuräumen und sie – bei Bedarf – zu begleiten. Die Adaptionsmöglichkeiten waren relativ offen: Die Multiplikator*innen konnten auch methodische Elemente anpassen und Aufgabenformate verändern oder um eigene Vorerfahrungen ergänzen; allerdings waren die Inhalte der Fortbildungen – bedingt durch die geschlossene Projektstruktur – vorgegeben. In stärker partizipativen Ansätzen wäre auch denkbar, die Inhalte gemeinsamen mit den Multiplikator*innen festzulegen, anstatt diese vorzugeben.

In Abschnitt 4 wurden einige empirische Einblicke in solche Adaptionsprozesse gegeben. Dabei zeigte sich, dass die Vorerfahrungen der Multiplikator*innen konstruktiv eingebunden werden konnten, aber einer bereitgestellten Grundlage bedurften: Dynamische Foliensätze mit animierten konzeptuellen Erklärungen und Überblicksdarstellungen empfanden die Multiplikator*innen als eine wichtige Grundlage für ihre Weiterarbeit daran. Im Rahmen dieser Weiterarbeit nutzten sie eigene Erfahrungen, z. B. zur Relevanz der halbschriftlichen Rechenverfahren und zur Nutzung weiterer Quellen wie z. B. Videos. Neben gelungenen Adaptionsprozessen gab es jedoch auch Hürden: Es gab partiell-tragfähige Adaptionsprozesse, wenn beispielsweise ein

zu starker Fokus auf prozedurale Inhalte ohne gleichzeitige Thematisierung der konzeptuellen Hintergründe sichtbar wurde (vgl. Abbildung 4). Durch den Austausch mit den Expert*innen konnten die Multiplikator*innen in der tragfähigen Adaption unterstützt und für fehlende Aspekte sensibilisiert werden. Die ko-konstruktive Zusammenarbeit zwischen den Multiplikator*innen und Expert*innen war dementsprechend von großer Bedeutung.

Literatur und Internetquellen

Barzel, B., & Selter, C. (2015). Die DZLM-Gestaltungsprinzipien für Fortbildungen. *Journal für Mathematik-Didaktik, 36*(2), 259–284. https://doi.org/10.1007/s13138-015-0076-y

Bellenberg, G., & Klemm, K. (2000). Scheitern im System, Scheitern des Systems? Ein etwas anderer Blick auf Schulqualität. *Jahrbuch der Schulentwicklung, 11,* 51–75.

Cendon, E. (2017). Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung,* (2), 39–44. https://doi.org/10.4119/zhwb-212)

Dewey, J. (2000). *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Beltz.

Erbay, S. (2023). Reflexionen von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungen zum Übergang Grundschule/Sekundarstufe I. In IDMI-Primar (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2022* (S. 709–712).

Erbay, S., Kuzu, T., Schacht, F., Brodowski, G., Hußmann, S., Kepp, S., Nührenbörger, M., & Sommer, K. (eingereicht). „Mathematik aus einem Guss“ – Lehrkräftefortbildungen zum Übergang Grundschule-Sekundarschule. *Zeitschrift für Mathematikdidaktik in Forschung und Praxis.*

Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 13*(3), 253–273. https://doi.org/10.36950/bzl.13.3.1995.10504

Kepp, S., & Hußmann, S. (2023). Gezieltes Systematisieren und Sichern von Wissen als Grundlage für die erfolgreiche Reaktivierung. In IDMI-Primar (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2022* (S. 913–917).

Koch, K. (2008). Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 577–592). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_22

Kuzu, T. (2023). Interactional Forces in Multilingual Discourses – A Teachers' Perspective on Learners' Agency. In M. Ayalon, B. Koichu, R. Leikin, L. Rubel & M. Tabach (Hrsg.), *Proceedings of the 46th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 3* (S. 235–242). PME.

Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(3), 299–327. https://doi.org/10.1007/s11618-006-0053-9

MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach.

Neubert, B. (2018). Übergangsgestaltung im Fach Mathematik. In R. Porsch (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen* (S. 293–314). Waxmann.

Nührenbörger, M., & Steinbring, H. (2009). Forms of Mathematical Interaction in Different Social Settings: Examples from Students', Teachers' and Teacher-Students' Communication about Mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education, 12*, 111–132. https://doi.org/10.1007/s10857-009-9100-9

Padberg, F., & Benz, C. (2021). *Didaktik der Arithmetik für Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung* (5., überarb. Aufl). Springer Spektrum.

Prediger, S., Hußmann, S, Leuders, T., & Barzel, B. (2014). Kernprozesse – Ein Modell zur Strukturierung von Unterrichtsdesign und Unterrichtshandeln. In I. Bausch, G. Pinkernell & O. Schmitt (Hrsg.), *Unterrichtsentwicklung und Kompetenzorientierung. Festschrift für Regina Bruder* (S. 81–92). WTM.

Prediger, S., Leuders, T., & Rösken-Winter, B. (2017). Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik,* 159–177.

Scherer, P., Nührenbörger, M., & Ratte, L. (2020). Reflexionen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zum Gestaltungsprinzip der Teilnehmendenorientierung – Fachspezifische Professionalisierung beim Design von Fortbildungen. *Journal für Mathematikdidaktik, 42*(2), 431–458. https://doi.org/10.1007/s13138-020-00179-8

Schütte, M., Friesen, R.A., & Jung, J. (2019). Interactional Analysis: A Method for Analysing Mathematical Learning Processes in Interactions. In G. Kaise & N. Presmeg (Hrsg.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education* (S. 101–129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-156367_5

Schulz, A., & Wartha, S. (2021). *Zahlen und Operationen am Übergang Primar-/Sekundarstufe: Grundvorstellungen aufbauen, festigen, vernetzen.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62096-0

Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule.* Waxmann.

Ufer, S. (2009). Der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe. In A. Heinze & M. Grüßing (Hrsg.), *Mathematiklernen vom Kindergarten bis zum Studium. Kontinuität und Kohärenz als Herausforderung für den Mathematikunterricht* (S. 87–104). Waxmann.

van Ophuysen, S., & Harazd, B. (2011). *Der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule—Gestaltung, Beratung, Diagnostik.* IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.

von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*, 2*(1), 144–159. https://doi.org/10.4119/hlz-2439

Entwicklung von Bildungsinnovationen in einer Kommune

Das TalentKolleg Ruhr der Westfälischen Hochschule als Drehscheibe für Talente im Ruhrgebiet

Hilke Birnstiel, Angelika Paust & Alexander Kloos

1. Ausgangslage

Die sichere Beherrschung der für einen erfolgreichen Übergang in die Berufsausbildung oder das Studium nötigen Grundlagenkompetenzen in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und Englisch ist schon lange kein Selbstläufer mehr – ebenso der Zugang zu Angeboten in den Engpassfächern Informatik oder Physik. Abhängig von der besuchten Schule und Abschlussart, dem Einzugsgebiet oder auch herkunftsbedingten Merkmalen differenzieren sich die individuellen Voraussetzungen für den Einstieg in Beruf und Studium weiter rasant aus (vgl. Klemm, 2020; KMK, 2019; Weber et al., 2023). Diese Faktoren haben schon weit vor dem Eintritt in die nachschulische Bildungsstation unmittelbaren Einfluss auf die Lebenswelt und die Chancen junger Menschen. Wo sich herkunftsbedingte Teilhaberisiken und institutionelle Benachteiligungen verdichten und multiple Knappheitsbedingungen entstehen (vgl. Bienek & Kottmann in diesem Band), kommt es nicht selten zu erheblichen Potenzialverlusten, insbesondere in den MINT-Fächern, die sich unsere Gesellschaft in Zeiten des Fachkräftemangels nicht mehr erlauben kann (vgl. Brandes, 2023; Bundesjugendkuratorium, 2024; Güldener, 2023). Mehr denn je braucht es praktische Lösungen, die Beiträge zur Entfaltung von Talenten leisten. Dass Schulen – insbesondere solche in deprivierten Lagen – diesen komplexen Anforderungen nicht allein gerecht werden können, liegt auf der Hand und erfordert neue Formen institutioneller Zusammenarbeit für mehr Bildungs- und Chancengerechtigkeit.

2. Das TalentKolleg Ruhr der Westfälischen Hochschule in Herne

Das TalentKolleg Ruhr der Westfälischen Hochschule ist ein Programm der NRW-Talentförderung, die sich für die Entfaltung von Talenten bei Kindern und Jugendlichen unabhängig vom Elternhaus einsetzt. Das TalentKolleg Ruhr Herne wird dauerhaft vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW und der Stadt Herne finanziert und unterstützt seit 2015 junge Talente

aus dem Ruhrgebiet während der Schulzeit beim Übergang in eine Berufsausbildung oder ein (duales) Studium. Neben individueller Beratung und Veranstaltungen zu Themen der Berufs- und Studienorientierung stellen kostenfreie Qualifizierungsmöglichkeiten in den erfolgskritischen Grundlagenbereichen Deutsch, Englisch und Mathematik das Herzstück des Ansatzes dar (vgl. TalentKollegRuhr, 2024). Im Fokus stehen junge Menschen aus weniger privilegierten oder nichtakademischen Familien, die leistungsorientiert und motiviert sind, in ihrer Freizeit Beratungs- und Qualifizierungsangebote für ihr eigenes Weiterkommen zu nutzen (vgl. Kottmann & Bienek, 2023).

Nach der Anschubfinanzierung des Projekts fördert die Stiftung Mercator seit 2020 auch den weiteren Ausbau des TalentKollegs Ruhr um einen MINT-Schwerpunkt sowie den Bereich der Übergangsberatung von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Ziel dieses Ausbaus ist es zum einen, interessierten Schüler*innen insbesondere in den Engpassbereichen Informatik und Physik neue fachliche Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen und vorhandene Talente der Region gezielt beim Aufbau relevanter beruflich verwertbarer Kompetenzen zu fördern. Oftmals fehlt es gerade in diesen Bereichen – insbesondere an Schulen mit höchster sozialer Belastung – an ausgebildeten Lehrkräften, sodass entsprechender Unterricht gar nicht oder nur in geringem Umfang angeboten wird. Zum anderen soll die Ausdehnung der Angebote auf Schüler*innen der Sekundarstufe I einen substanziellen Beitrag leisten, um gerade Schulwechsel in die Sekundarstufe II stärker mit individuellen Neigungen und Fähigkeiten abzustimmen, da auch hier viele (MINT-)Talente beim Übergang verloren gehen.

Als Plattform organisiert und begleitet das NRW-Zentrum für Talentförderung der Westfälischen Hochschule[1] folgende Formate: die TalentKollegs Ruhr (vgl. Birnstiel et al., 2016), das NRW-Talentscouting (vgl. Bienek & Kottmann in diesem Band; siehe auch Bienek, 2023; Kottmann, 2017; Kottmann & Bienek, 2023) und das Schülerstipendium RuhrTalente (vgl. Proskawetz, 2024) sowie innovative Formate zur intensiven Förderung von leistungsstarken und engagierten Talenten. Zu den Aufgaben des NRW-Zentrums für Talentförderung gehört neben der operativen Ausweitung des Talentscoutings in Nordrhein-Westfalen ebenso die Durchführung von Qualifizierungsformaten für Talentscouts, Lehrkräfte und andere Akteur*innen, die Jugendliche in ihrer Bildungsbiografie begleiten. Auch die Forschung im Bereich von Fragestellungen zur chancengerechten Ausgestaltung individueller Förderformate sowie die Entwicklung neuer Förderformate der institutionalisierten Talentförderung in Nordrhein-Westfalen werden durch das NRW-Zentrum für Talentförderung vorangetrieben.

1 www.nrw-talentzentrum.de

2.1 Der Ansatz: ORIENTIEREN – QUALIFIZIEREN – MOTIVIEREN

Das TalentKolleg Ruhr in Herne ist eine zentrale Anlaufstelle für Schüler*innen ab der 9. Klasse, die parallel zur schulischen Laufbahn unterstützt und in Kleingruppen nach dem Dreiklang „ORIENTIEREN – QUALIFIZIEREN – MOTIVIEREN" für einen besseren Einstieg in die weiterführende Schule, die duale oder schulische Berufsausbildung oder das (duale) Studium vorbereitet und begleitet werden. Die Angebote des TalentKollegs Ruhr werden kontinuierlich von knapp 3.000 Talenten von mehr als 300 weiterführenden Schulen aus Herne und dem gesamten Ruhrgebiet genutzt (Stand Februar 2024).

Die Schüler*innen nehmen in ihrer Freizeit individuelle Beratungen zur beruflichen Orientierung, zu Auslandsaufenthalten und Stipendien oder Bewerbungsberatungen in Anspruch. Die Beratung ist ergebnisoffen und langfristig, sodass viele Talente über eine Zeitspanne von mehreren Jahren das TalentKolleg Ruhr besuchen und die Angebote auch nach erfolgreichem Übergang in die Sekundarstufe II, die Berufsausbildung oder das (duale) Studium nutzen.

Um wichtige erfolgskritische Grundlagen zu festigen und anwendungsbezogene Fachkenntnisse zur Vorbereitung auf diese Übergänge zu vertiefen, können Schüler*innen in wöchentlich stattfindenden Qualifizierungskursen in Kleingruppen Grundlagen in Deutsch, Mathematik, Englisch, Physik und Informatik trainieren. Fachspezifische Einstufungserhebungen, die jede*r Kursteilnehmer*in im Rahmen eines Erstgesprächs absolviert, ermöglichen eine den Vorkenntnissen entsprechende Einteilung in einen passenden Kurs. Die in Trimestern organisierten Kurse werden kontinuierlich von mehr als 400 Schüler*innen pro Trimester besucht. Darüber hinaus nehmen Talente regelmäßig an Workshops und Informationsveranstaltungen teil oder besuchen Ferienakademien zu beruflich relevanten Schwerpunkten, um Impulse für ihre fachliche oder persönliche Weiterentwicklung zu erhalten.

Alle Angebote des TalentKollegs Ruhr sind kostenfrei und berücksichtigen die spezifischen Lebensumstände der Zielgruppe: Es gibt niederschwellige kurze Zugangswege. Talente werden an ihrer Schule sowohl über Lehrkräfte als auch über NRW-Talentscouts auf die Angebote aufmerksam (vgl. Bienek & Kottmann in diesem Band). Die Kurs- und Beratungszeiten liegen im Nachmittags- sowie Abendbereich, und es gibt feste Bezugspersonen, die die Talente bei Bedarf langfristig begleiten.

2.2 *„Ich wusste nicht, dass mich das interessieren könnte …"* – praktische Lösungsansätze zur Entfaltung von Talenten in den MINT-Fächern

Fächer wie Informatik oder Physik, die einerseits gefragte Engpassbereiche auf dem Arbeitsmarkt sind, andererseits in vielen technisch-naturwissenschaftlichen Ausbildungs- und Studiengängen erfolgskritisch sind, werden an Schulen in sozial herausfordernden Lagen selten angeboten (vgl. Schröder et al., 2022). Den Jugendlichen fehlen zudem das Netzwerk und ein Austausch mit Vorbil-

dern aus diesen Fachgebieten, um ein realistisches Bild der Berufsfelder zu erhalten. Der Zugang zu MINT-Berufsfeldern wird damit erheblich erschwert – Potenzial geht unnötig verloren. Begleitet wird dieser Umstand von einem Mangel an grundlegenden Kompetenzen in Physik und Informatik bei denjenigen, die sich dennoch für eine naturwissenschaftlich-technische Berufsausbildung oder ein Studium entscheiden.

Das TalentKolleg Ruhr bietet projektbasierte Kurse, Ferienakademien und Workshops in diesem Bereich an. So eröffnet beispielsweise der „Astro-Club" durch faszinierende Themen wie Sterne, schwarze Löcher und Galaxien erste Zugänge in die Welt und die Grundlagen der Physik, der „Calliope-Kurs" vermittelt auf niedrigschwellige Weise Programmiersprachen mithilfe eines Roboters. Das Qualifizierungsangebot wird durch Intensivprogramme in den Ferien ergänzt, wie beispielsweise die jährlich stattfindende Sommerakademie mit einem MINT-Fokus. Neben fachlichen Schwerpunkten bringen Exkursionen in Betriebe und an Hochschulen mit jeweiligem Fachprofil den Teilnehmenden konkrete berufliche und akademische Anwendungsszenarien näher. Vorbilder aus verschiedenen MINT-Bereichen werden eingeladen, um ihren Werdegang und ihre Berufserfahrungen zu teilen.

Die vorliegenden Erfahrungen im TalentKolleg Ruhr zeigen, dass verborgene MINT-Talente durch frühzeitig einsetzende außerschulische Orientierungs- und Qualifizierungsmaßnahmen gehoben und für entsprechende schulische oder nachschulische Ausbildungsstrecken aktiviert werden können.

3. Neue Formen institutioneller Zusammenarbeit

Die gezielte Ansprache junger Talente und die Arbeit mit ihnen erfordern eine verbindliche institutionelle Zusammenarbeit, bei der alle Seiten Verantwortung für das Vorankommen junger Menschen übernehmen. So kooperiert das TalentKolleg Ruhr mit allen Schulen in Herne (weiterführende Schulen, Realschulen und der Hauptschule) sowie mit 270 weiteren Schulen aus dem Einzugsgebiet. Im Rahmen dieser Kooperationen

- empfehlen Lehrkräfte und Schulsozialarbeitende aktiv Talente in die Angebote des TalentKolleg Ruhr;
- findet ein regelmäßiger Austausch von Mitarbeitenden des TalentKolleg Ruhr und den jeweiligen Schulvertretungen statt, bei dem es u. a. konkret um die erfolgreiche Entwicklung einzelner Talentbiografien geht;
- stellen Mitarbeitende des TalentKolleg Ruhr regelmäßig die Angebote in Schulen vor und beraten dort vor Ort Schüler*innen im Rahmen einer offenen Sprechstunde;
- besuchen ausgewählte Schüler*innengruppen das TalentKolleg Ruhr, lernen die Angebote kennen oder besuchen Workshops;

- legt das TalentKolleg Ruhr ein besonderes Augenmerk auf den Aufbau oder die Unterstützung einer aktiven Vorschlagskultur von geeigneten Schüler*innen für Angebote der Talent- und Begabtenförderung an der Schule;
- bekommen Schulvertreter*innen die Möglichkeit, sich im NRW-Zentrum für Talentförderung als „Koordinator*in NRW-Talentförderung" weiterzubilden.[2]

Während das operative Tagesgeschäft am TalentKolleg Ruhr von der engen Zusammenarbeit von Schule und Hochschule geprägt ist, stellt die Stadt Herne den nötigen Rahmen sicher, um Bildungsinnovationen in einer Kommune voranzutreiben. Neben der dauerhaften finanziellen Förderung stellt die Stadt modern ausgestattete Räumlichkeiten in gut erreichbarer Innenstadtlage zur Verfügung und bezieht das TalentKolleg Ruhr aktiv in die Herner Bildungslandschaft und relevante Netzwerke ein.

4. Fazit und Ausblick

Die Rückmeldungen der Kooperationsschulen zeigen, dass der Qualifizierungsansatz des TalentKolleg Ruhr nicht nur auf eine breite Akzeptanz in der Schüler*innenschaft stößt, sondern auch von Lehrkräften als wertvolle Ergänzung zum schulischen Regelangebot wahrgenommen wird. Die weit über der geplanten Zielgröße liegenden Teilnehmendenzahlen sind ein weiterer Beweis für den erhöhten Bedarf entsprechender außerschulischer Qualifizierungsangebote. Dieser Bedarf ist nicht zuletzt durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie zusätzlich angestiegen. Die Kooperation wird zudem von Schulen als Entlastung empfunden, da die Angebote des TalentKollegs eine individuelle Förderung ermöglichen, für die im Schulalltag oftmals nur begrenzte zeitliche und personelle Kapazitäten zur Verfügung stehen.

Der Kollegansatz in Herne als Blaupause wurde mittlerweile von weiteren Kommunen und Hochschulen übernommen: In den Jahren 2021 und 2022 wurde das TalentKolleg auf drei weitere Kommunen in Gelsenkirchen, Hagen und Oberhausen ausgeweitet.

Das TalentKolleg Ruhr ist somit ein Paradebeispiel für die Zusammenarbeit von Kommune, Hochschule, Schule und Land für die Entwicklung von Bildungsinnovationen. Insbesondere in Regionen wie dem nördlichen Ruhrgebiet, in denen überdurchschnittlich viele hoch belastete Schulen liegen und junge Menschen unterdurchschnittliche Möglichkeiten haben (vgl. van Ackeren et al., 2020; MSB NRW, 2024), ihre Potenziale zu entfalten, ist es umso wich-

2 Siehe auch https://www.nrw-talentzentrum.de/weiterbildung/beratung-qualifizierung-und-weiterbildung/

tiger, über institutionelle Grenzen hinweg beste Bedingungen für gelungene Bildungsbiografien zu schaffen.

Literatur und Internetquellen

Ackeren, I. van, Holtappels, H. G., Bremm, N., & Hillebrand-Petri, A. (2020). *Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr: Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken".* Beltz Juventa.

Bienek, M. (2025): *Die Berufsfindung von Abiturientinnen und Abiturienten nichtakademischer Herkunft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie mit Teilnehmenden des NRW-Talentscoutings.* Beltz Juventa.

Birnstiel, H., Kottmann, M., Meetz, F., & Yilmaz, S. (2016). Das TalentKolleg Ruhr der Westfälischen Hochschule in Herne – erweiterte Möglichkeiten der Berufs- und Studienorientierung in einer Kommune. In L. Bäcker & F. Meetz (Hrsg.), *Berufs- und Studienorientierung in der Schulpraxis in NRW. Leitfaden zu den Maßnahmen des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss"* (S. 81–88). Ritterbach.

Brandes, I. (2023, 21. November). *Zukunftsfrage Fachkräfte. Ina Brandes, NRW-Ministerin für Kultur und Wissenschaft, zur Fachkräfteoffensive NRW: Mehr Duales Studium, mehr Talentförderung, mehr Beratung!* unternehmer nrw. https://www.unternehmer.nrw/newsroom/newsdetails-1/zukunftsfrage-fachkraefte

Bundesjugendkuratorium. (2024). Generationengerechtigkeit: Die Rechte junger Menschen in der alternden Gesellschaft stärken!. *Bundesjugendkuratorium Diskussionspapier 07/2024.* https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/BJK-Diskussionspapier-Generationengerechtigkeit-2024.pdf

Güldener, T. (2023). MINT-Lehrkräfte gesucht – wo bleibt der Nachwuchs? In D. Behrens, M. Forell, T.-S. Idel & S. Pauling (Hrsg.), *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie* (S. 172–190). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6034-10

Klemm, K. (2020). *Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs-und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens.* Deutsche Telekom-Stiftung. mint-lehrkraeftebedarf-2020-ergebnisbericht.pdf (telekom-stiftung.de)

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019). *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken.* KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Beschluss-Bildungssprachl-Kompetenzen.pdf

Kottmann, M. (2017). NRW-Talentscouting. Talente erkennen, Potenziale entfalten, den Aufstieg meistern. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung,* (07-08), 25–26.

Kottmann, M., & Bienek, M. (2023). NRW-Talentscouting. Wirksame Begleitung für mehr Chancengerechtigkeit. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen, 34*(9), 233–235.

MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2024). *Übersicht über die Sozialindexstufen der Schulen nach Bezirksregie-*

rung, Kreis/kreisfreier Stadt und Schulform ab dem Schuljahr 2024/25. MSB NRW. https://www.schulministerium.nrw/schulsozialindex

Proskawetz, F. S. (2024). *Wer wird gefördert? Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen.* Budrich Academic Press. https://doi.org/10.2307/jj.8692985

Schröder, E., Suessenbach, F., & Winde, M. (2022). *Informatikunterricht: Lückenhaft und unterbesetzt: Informatikunterricht in Deutschland – ein Flickenteppich auch hinsichtlich der Datenlage.* Stifterverband & Heinz Nixdorf Stiftung. https://www.stifterverband.org/medien/informatikunterricht

TalentKolleg Ruhr (Hrsg.). (2024). Basiskompetenzen von Jugendlichen stärken am TalentKolleg Ruhr. https://www.nrw-talentzentrum.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Downloaddaten/Druckdaten/TalentKolleg_Ruhr_Basiskompetenzen_von_Jugendlichen_staerken_Web.pdf.

Weber, B.-J., Schumacher, M., Rolfes, T., Neumann I., Abshagen, M., & Heinze, A. (2023). Mathematische Mindestanforderungen für ein MINT-Studium: Was können Hochschulen fordern, was sollten Schulen leisten? *Journal für Mathematik-Didaktik, 44*, 83–116. https://doi.org/10.1007/s13138-022-00211-z

Talentscouting als wirksamer Ansatz für Schulen in sozial deprivierten Lagen

Magdalena Bienek & Marcus Kottmann

1. Das Programm NRW-Talentscouting

Um engagierten jungen Menschen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, der familiären Einkommenssituation und dem elterlichen Bildungsstand, Bildungswege zu eröffnen, initiierte die Westfälische Hochschule in Gelsenkirchen im Jahr 2012 das Talentscouting (siehe Kottmann, 2019). Mittels Förderung durch das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium (MKW, vormals MIWF) wurde das Talentscouting zunächst im Ruhrgebiet durchgeführt und im Anschluss auf weitere Fachhochschulen und Universitäten in Nordrhein-Westfalen ausgeweitet. Nach der Verstetigung (im Jahr 2020) und weiteren Ausweitungen (in den Jahren 2023 und 2024) unterstützt das Programm *NRW-Talentscouting* mittlerweile dauerhaft und landesweit den nachschulischen Übergang von Schüler*innen zahlreicher Kooperationsschulen. Unter dem Aspekt der Berufsorientierung ist das Talentscouting Bestandteil der Verpflichtungserklärung des Landes Nordrhein-Westfalen zum Zukunftsvertrag *Studium und Lehre stärken*. Aktuell werden von über 100 Talentscouts, die hauptamtlich an 27 Fachhochschulen und Universitäten in Nordrhein-Westfalen angestellt sind, mehr als 30.000 Schüler*innen von rund 600 weiterführenden Schulen, die zum Abitur[1] führen (Berufskollegs, Gesamtschulen, Gymnasien), in Nordrhein-Westfalen begleitet und beraten (vgl. Bienek & Kottmann, 2025). Ab dem Jahr 2025 sollen 100 weitere Schulen in das Programm aufgenommen werden.

Das Talentscouting richtet sich insbesondere an engagierte Schüler*innen aus weniger privilegierten oder nichtakademischen Familien. Im Fokus stehen junge Menschen, die zum einen über eine hohe Leistungsorientierung verfügen, Eigeninitiative zeigen oder sich gesellschaftlich engagieren und zum anderen ihre Potenziale aufgrund ihres Lebenskontextes nicht in vollem Umfang ausschöpfen können (z. B. weil ihr soziales Umfeld wenig Unterstützung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung bieten kann oder weil Kontakte und Netzwerke und damit der Zugang zu Stipendien, Praktika und Auslandsaufenthalten fehlen). Diese jungen Menschen werden im Talentscouting und in der gesamten NRW-Talentförderung als *Talente* bezeichnet und adressiert.

1 Neben Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe, die eine allgemeine Hochschulreife erwerben, werden an den Berufskollegs auch Schüler*innen aus Bildungsgängen, die zur Fachhochschulreife führen (z. B. höhere Handelsschule), in die Beratung einbezogen.

Unter dem Prinzip *Leistung im Kontext* (vgl. Kottmann, 2017) wird zum einen anerkannt, wenn Schüler*innen beispielsweise mit geringen finanziellen Ressourcen für Bildungsinvestitionen, ohne Lerninfrastruktur wie Schreibtisch und Laptop oder trotz der Betreuung von Geschwistern befriedigende oder gute Schulnoten erlangen (Pull-Faktoren, vgl. Abb. 1). Zum anderen wird gezielt auf die (außerschulischen) Fähigkeiten von Schüler*innen geschaut, z. B. auf Sprachkenntnisse, organisatorische Fähigkeiten, gesellschaftliches Engagement oder unternehmerische Aktivitäten (Push-Faktoren, vgl. Abb. 1). Neben schulischen Leistungen berücksichtigt das Suchraster somit die persönlichen Rahmenbedingungen sowie die Leistungen junger Menschen in außerschulischen Bereichen. Die potenzialorientierte Sichtweise auf junge Menschen schlägt sich in der Bezeichnung als *Talente* nieder (vgl. Kottmann & Bienek, 2023).

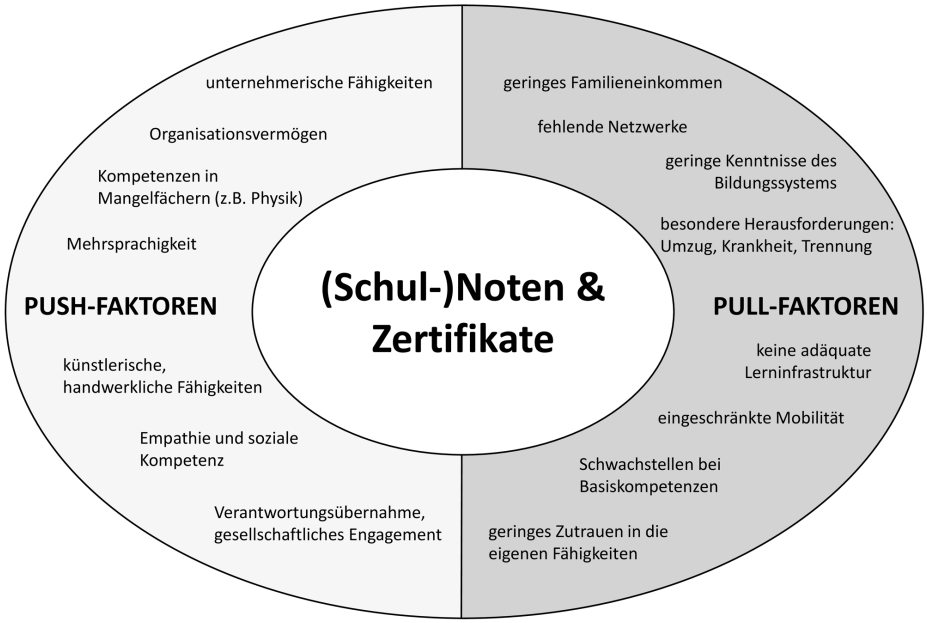


Abbildung 1: „Leistung im Kontext" – einheitlich verwendetes Bewertungssystem der institutionalisierten Talentförderung in NRW (angepasste Darstellung nach NRW-Zentrum für Talentförderung, 2025, S. 12)

Die Talentscouts suchen die jungen Talente in den Schulen auf, um sie individuell beim nachschulischen Übergang zu begleiten. Dazu führen die Talentscouts regelmäßige persönliche Beratungsgespräche mit den Schüler*innen der Kooperationsschulen. Die Begleitung durch einen Talentscout ist möglichst langfristig angelegt; daher können die Schüler*innen bereits ab Beginn der Oberstufe am Talentscouting teilnehmen. Das Angebot ist freiwillig und die Beratung ergebnisoffen, sodass der Weg sowohl in eine Berufsausbildung als auch in ein (duales) Studium oder z. B. zunächst in einen Freiwilligendienst

oder einen Auslandsaufenthalt (im Rahmen eines *gap years*) führen kann. In den persönlichen Beratungsgesprächen werden dialogisch Stärken, Interessen, Potenziale und Ziele identifiziert und weiterentwickelt. Durch den langfristigen und individuellen Ansatz können Orientierungsprozesse befördert, Informationen zu Berufsausbildungs- und Studienmöglichkeiten sowie Rahmenbedingungen vermittelt und mit praktischen Erfahrungen verbunden werden. Zum Beispiel besteht die Möglichkeit, in den Beratungsgesprächen Erfahrungen aus einem Praktikum oder vom Hochschulinformationstag zu besprechen und die Vorbereitung auf ein Bewerbungsgespräch oder eine Stipendienbewerbung zu flankieren. Ein zentraler Bestandteil der Begleitung ist es, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu entwickeln. Die Talentscouts zeigen den Jugendlichen Umsetzungswege für die eigenen Ziele auf; dazu gehört auch, Zugänge zu bestehenden Förderinstrumenten des Bildungssystems (wie z. B. Akademien und Stipendien) zu eröffnen und Hindernisse zu überwinden. Auch nach dem Übergang in eine Berufsausbildung oder ein (duales) Studium stehen die Talentscouts als Ansprechpersonen zur Verfügung, wenn die jungen Erwachsenen dies wünschen.

Die Arbeit der Talentscouts wird durch das Weiterbildungsangebot des *NRW-Zentrums für Talentförderung*[2] in Gelsenkirchen fundiert. Alle Talentscouts absolvieren zunächst eine berufsbegleitende praxisorientierte Weiterbildung. Bestandteile der zertifizierten Weiterbildung sind z. B. die Vermittlung einer spezifischen „am Talent orientierten" Sichtweise und Haltung, Grundlagen und Methodiken der Gesprächsführung sowie die praktische Nutzung konkreter Instrumente der Talentförderung in der individuellen Begleitung junger Menschen. Darüber hinaus wird die Arbeit der Talentscouts durch das Angebot kollegialer Beratungen und themenbezogener Workshops begleitet. Zu den Aufgaben des NRW-Talentzentrums gehören, neben der Konzeption von Weiterbildungsformaten für verschiedene Akteursgruppen, die Begleitung des landesweiten Ausbaus des Talentscoutings und das Kommunikations- und Veranstaltungsmanagement. Darüber hinaus ist das NRW-Talentzentrum u. a. auch der (Service-)Standort für das Schüler*innenstipendienprogramm *NRW-Talente* (vgl. Proskawetz, 2024, S. 208–212) und der *TalentKollegs* im Ruhrgebiet (Herne, Gelsenkirchen, Hagen, Oberhausen) (vgl. Birnstiel et al. in diesem Band) sowie eine Plattform für die Entwicklung innovativer Förderformate für mehr Chancengerechtigkeit (z. B. Vorschlagsverfahren für Begabtenförderungswerke, Umsetzung von sogenannten *Talentkonferenzen* etc.).

Beim Talentscouting handelt es sich um eine reine Praxisinitiative, die mehrere Jahre nach der ersten praktischen Umsetzung durch eine Begleitstudie wissenschaftlich untersucht wurde. Inzwischen ist das Talentscouting Gegenstand verschiedener Forschungsaktivitäten und entwickelt sich kontinuierlich

2 www.nrw-talentzentrum.de/weiterbildung

aus der Praxis heraus weiter. Auf zentrale Forschungsbefunde wird nachfolgend eingegangen.

2. Wissenschaftliche Befunde zum Talentscouting

Eine kontrolliert randomisierte Studie des Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung belegt enorme Auswirkungen des Programms NRW-Talentscouting auf die Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang. Im Rahmen der Studie *Zukunfts- und Berufspläne vor dem Abitur* (ZuBAb) wurde das NRW-Talentscouting mittels eines längsschnittlichen Designs experimentell über mehrere Jahre untersucht (Erdmann et al., 2022). An der Studie nahmen 31 Schulen teil, wobei besonders Schulen berücksichtigt wurden, die eher von soziostrukturell benachteiligen Schüler*innen besucht werden.[3] Für die Studie wurden über 1.300 Schüler*innen des Abiturjahrgangs 2019 von Gesamtschulen und Gymnasien, die an der Baseline-Messung teilnahmen, zufällig einer Kontrollgruppe (Personen, die nicht am Talentscouting teilnahmen) und einer Programmgruppe (Personen, die am Talentscouting teilnahmen) zugeordnet und zu mehreren Zeitpunkten vor und nach dem Abitur befragt.[4] Anderthalb Jahre nach dem Abitur sind erhebliche Wirkungen der Teilnahme am Talentscouting feststellbar: Zum einen beginnen Abiturient*innen nichtakademischer Herkunft, die am Talentscouting teilnehmen, signifikant häufiger ein Studium. Zum anderen entscheiden sich Akademikerkinder, die am Talentscouting teilnehmen, häufiger gegen ein Studium und für eine Berufsausbildung. Dies führt dazu, dass der Unterschied in der Studienaufnahmequote zwischen Jugendlichen akademischer und nichtakademischer Herkunft in der Programmgruppe nur 6 Prozentpunkte beträgt (70 vs. 64 %), die Differenz in der Kontrollgruppe liegt hingegen bei 21 Prozentpunkten (77 vs. 56 %). Die Verringerung der Differenz von 21 auf 6 Prozentpunkte entspricht einer verhältnismäßigen Reduktion der herkunftsbedingten Chancenunterschiede beim Hochschulzugang von über 70 Prozent (Erdmann et al., 2022). Die Analysen der Abiturnoten (die der stärkste Prädiktor für den Studienerfolg sind) zeigen zudem, dass sich insbesondere Abiturient*innen aus nichtakademischen Haushalten mit überdurchschnittlichen Noten für ein Studium entscheiden, während Abiturient*innen akademischer Herkunft mit unterdurchschnittlichen Noten vermehrt eine Berufsausbildung beginnen. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das Talentscouting tendenziell „die Passung zwischen akademischen Leistungen und den gewählten Bildungswegen fördert" (Erdmann et al., 2022, S. 18). Darüber hinaus

3 Insgesamt erklärten sich 42 Schulen zur Studienteilnahme bereit. Aufgrund von Kapazitätsbeschränkungen wurden davon 31 Schulen zufällig zur Teilnahme am RCT (*randomized controlled trial*) ausgewählt (Erdmann et al., 2022).

4 Für weitere Informationen zum Untersuchungsdesign der Studie siehe Pietrzyk et al. (2019) und Erdmann et al. (2022).

belegt die Studie ein Aufbrechen der geschlechtsspezifischen Studienfachwahl durch das NRW-Talentscouting. Der Anteil von Studierenden, die einen geschlechtsatypischen Studiengang gewählt haben, verdoppelt sich, wenn es in der Schulzeit eine Begleitung durch einen NRW-Talentscout gegeben hat, wobei dieser Effekt primär auf die männlichen Teilnehmenden zurückzuführen ist (Erdmann et al., 2023).

Wissenschaftliche Erkenntnisse zum Talentscouting aus Sicht der teilnehmenden jungen Menschen liefert eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Berufsfindung von Abiturient*innen nichtakademischer Herkunft aus dem Programm NRW-Talentscouting (Bienek, 2025). Mittels dokumentarischer Analyse narrativ-fundierter Interviews mit Abiturient*innen können drei verschiedene Typen der Zusammenarbeit im Talentscouting rekonstruiert werden, die sich u. a. hinsichtlich des Gegenstands der Zusammenarbeit und der Interaktionsgestaltung mit dem Talentscout unterscheiden. Während der Talentscout für einige junge Menschen als stetiger, berufswahlbezogener Kooperationspartner fungiert und die Interaktion durch eine selbstbestimmte Beziehungspflege und Hilfe zur Selbsthilfe gekennzeichnet ist, ist der Talentscout für den zweiten Typ eine engmaschige, lebensbereichsübergreifende Begleitung, in der eine Asymmetrie der Beziehung und emotionaler Rückhalt zentral sind. Für den dritten Typ fungiert der Talentscout als punktuelle, anlassbezogene Unterstützung, wobei der Erhalt von Informationen und eine Arbeitsteilung charakteristisch sind. Die Ergebnisse verdeutlichen zum einen, wie heterogen und selbstbestimmt die Zielgruppe des Talentscoutings die Begleitung in Anspruch nimmt. Zum anderen wird empirisch untermauert, dass das Talentscouting als individuelles und langfristiges Angebot seiner Zielgruppe eine bedarfsgerechte Inanspruchnahme ermöglicht.

3. Die Zusammenarbeit mit Schulen

Die Talentscouts sind in den teilnehmenden Schulen fester Bestandteil des Schulalltags. In der Praxis ist ein Talentscout i. d. R. mindestens einmal monatlich an jeder Kooperationsschule. Der Talentscout bietet während der Schulzeit halbstündige Beratungstermine in einem Beratungsraum an. Die Schüler*innen dürfen dafür den Unterricht verlassen. Bei umfassendem oder kurzfristigem Bedarf finden persönliche oder telefonische Gespräche auch außerhalb der regelmäßigen Schultermine statt. Zwischen den persönlichen Beratungsgesprächen erfolgt die Kommunikation über gängige Messenger-Dienste, per Telefon oder E-Mail. Die Jugendlichen bestimmen eigenständig die Häufigkeit und Intensität der Zusammenarbeit (Bienek, 2025).

Lehrkräfte sind die zentralen Kooperationspartner*innen sowie die „Augen und Ohren" der Talentscouts an den einzelnen Schulen. An jeder Schule gibt es eine koordinierende Lehrkraft, z. B. die Koordination für die berufliche Orientierung (bezeichnet als StuBo), die als Ansprechperson für Talentscout

und Schüler*innen fungiert und z. B. die Anmeldungen für die Beratungstermine sammelt. Die Schüler*innen werden entweder durch die verantwortliche Lehrkraft oder andere Fachlehrer*innen angesprochen und ermutigt, am Talentscouting teilzunehmen, oder melden sich, z. B. aufgrund von Berichten ihrer Mitschüler*innen, eigeninitiativ an. Der Talentscout und die koordinierende Lehrkraft stehen im kontinuierlichen Austausch (z. B. für das Terminmanagement und Rückkopplungen zu Talenten). Nach Absprache bringen sich die Talentscouts durch weitere Angebote, wie Informationsveranstaltungen für das Kollegium zu Stipendien und Förderinstrumenten oder die Teilnahme an Lehrkräftekonferenzen, in die Arbeit der Schule ein.

Alle Kooperationsschulen nehmen freiwillig am NRW-Talentscouting teil. Ein Fokus des Talentscoutings liegt auf Schulen in sozial deprivierten Lagen. Dies spiegelt sich zum einen in der Entwicklungsgeschichte des Talentscoutings in der Fokussierung der ersten Ausweitungsrunde auf das Ruhrgebiet wider. Junge Menschen im Ruhrgebiet sind überdurchschnittlich häufig von Teilhaberisiken für erfolgreiche Bildungsbiografien betroffen. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen, die im SGB II-Bezug aufwachsen, liegt in fast allen kreisfreien Städten im Ruhrgebiet bei rund 30 Prozent und ist damit doppelt so hoch wie im Bundesdurchschnitt (Funcke & Menne, 2023). Damit gehört ein erheblicher Teil der Schüler*innen im Ruhrgebiet zur beschriebenen Kernzielgruppe des Talentscoutings. Zum anderen wird die soziale Lage junger Menschen bei der Auswahl der einzelnen Kooperationsschulen des Talentscoutings berücksichtigt. Insbesondere im Ruhrgebiet sind die sozialen Disparitäten zwischen den Stadtteilen einer Kommune seit Jahrzehnten immens (Strohmeier & Kersting, 2023). Eine Orientierung bei der Einschätzung der sozialen Lage der Schüler*innenschaft einzelner Schulen bietet der Schulsozialindex für das Land Nordrhein-Westfalen (Schräpler & Jeworutzki, 2023). Auf Grund begrenzter Kapazitäten werden vorrangig Schulen, die anhand eines hohen Sozialindexwertes als benachteiligt einzuordnen sind, als Kooperationsschulen in das Talentscouting aufgenommen.[5]

Durch die Ausweitung und Verdichtung des Talentscoutings ist es mittlerweile und künftig möglich, auch Schulen in insgesamt weniger belasteten Regionen in das Programm aufzunehmen und in den Ballungsräumen durch zusätzlich eingestellte Talentscouts weitere Schulen einzubeziehen. Dabei sind Metropolregionen wie das Ruhrgebiet, Großstädte wie Aachen, Bielefeld, Düsseldorf, Köln oder Wuppertal, aber auch eher ländlich geprägte Regionen wie Ostwestfalen-Lippe oder das Siegerland gleichermaßen vertreten. Die Grundlage der Zusammenarbeit wird in der Regel durch eine Kooperationsvereinba-

5 Die konkrete Aufnahme von Kooperationsschulen obliegt den einzelnen Partnerhochschulen. Entsprechend lokaler Gegebenheiten, wie der Schulformstruktur, der sozialen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft oder des unterschiedlichen Interesses von Schulen, sind die Anteile der verschiedenen Schulformen sowie der Sozialindexwerte von Schulen im Talentscouting regional unterschiedlich.

rung zwischen Schule und begleitender Hochschule gebildet. Die kooperierenden Schulen erhalten nach der Professionalisierung des Talentscoutings in der Schule die Plakette „Schule im NRW-Talentscouting“.[6]

Während in den ersten Jahren des Talentscoutings die Schulen proaktiv durch die Talentscouts angesprochen und von dem Angebot überzeugt wurden, wenden sich mittlerweile Schulen und Lehrkräfte eigeninitiativ an die Talentscoutingteams der jeweiligen Hochschulen oder an das NRW-Zentrum für Talentförderung, sodass zum Teil Wartelisten entstehen. Das nordrhein-westfälische Wissenschaftsministerium hat diesbezüglich die Zielsetzung formuliert, künftig allen Schulen, die zum Abitur führen, das Talentscouting als Angebot zu unterbreiten (Brandes, 2024). Perspektivisch könnten damit die Bedarfe der Schüler*innen flächendeckend aufgegriffen werden.

Lehrkräfte können auch an Schulen ohne Talentscouting den Gedanken der Talentförderung in ihrer schulischen Praxis verankern. Das NRW-Zentrum für Talentförderung bietet verschiedene Weiterbildungen an, um Lehrkräfte bei der Förderung junger Talente zu unterstützen. Dabei spielt es keine Rolle, ob ein Talentscout an der eigenen Schule etabliert ist oder noch keine Erfahrungen in der Talentförderung vorhanden sind. In der zertifizierten sechstägigen Weiterbildung „Koordination NRW-Talentförderung“[7] erhalten Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und Lehramtsanwärter*innen aus ganz Nordrhein-Westfalen die Möglichkeit, sich im Hinblick auf eine chancen- und potenzialorientierte Förderung junger Menschen aus weniger privilegierten Verhältnissen weiterzubilden. Die Weiterbildung ist so konzipiert, dass eine Teilnahme in den schulischen Alltag integrierbar ist. Vermittelt wird ein geweiteter Blick auf Talente, und es werden praktische Handlungsspielräume zur Talentförderung an der Schule aufgezeigt, wobei die Verzahnung von existierenden Instrumenten zur Förderung von Schüler*innen berücksichtigt wird (z. B. Vorschlagsrechte für Stipendien und Akademien). Mit dem landesweiten Schüler*innenstipendium *NRWTalente* (vgl. Proskawetz, 2024, S. 208–212) oder den *TalentKollegs* (vgl. Birnstiel et al. in diesem Band) stehen Lehrkräften dringend benötigte Ansätze zur Verfügung, um die Entwicklung engagierter Schüler*innen in sozial deprivierten Lagen zusätzlich zu flankieren. Ein weiterer Fokus liegt auf dem Austausch und den Kooperationsmöglichkeiten der Teilnehmenden. Bereits etwa 200 Schulen haben die Gelegenheit genutzt, Lehrkräfte oder Schulsozialarbeiter*innen zur „Koordination NRW-Talentförderung“ zu qualifizieren (Stand: 2025). Eine strukturelle Verankerung des Ansatzes der Talentförderung zeigt sich in einigen Schulen z. B. in der Einrichtung von Funktionsstellen (z. B. als Stipendienbeauftragte) oder in Form von schulischen

6 Eine Karte mit den kooperierenden Schulen des NRW-Talentscoutings ist online einsehbar: https://www.nrw-talentzentrum.de/talentscouting/schulen/karte/

7 https://www.nrw-talentzentrum.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Bilddaten/Imagefotos/BQW/WKT_DIN_A4_20240130_2.pdf

Entwicklungsprozessen (wie zum Beispiel der Etablierung eines eigenen schulischen Talentzentrums; Wolff, 2022).

4. Fazit und Ausblick

Mit dem Talentscouting besteht in Nordrhein-Westfalen ein dauerhaftes Angebot zur Förderung motivierter und leistungsstarker junger Menschen, wobei der jeweilige Lebenskontext, in dem die Leistungen erbracht werden, berücksichtigt wird. NRW-Talentscouts sind bereits an den meisten Schulen mit (Fach-)Abituroption und einem hohem Sozialindex in Nordrhein-Westfalen vertreten. Die Erfahrungen aus der Praxis und die Befunde wissenschaftlicher Studien zeigen, dass das NRW-Talentscouting es schafft, herkunftsbedingt vorgezeichnete Biografien durch individuelle, kontinuierliche Förderung zu durchbrechen. Das Talentscouting konkretisiert Ziele, Wünsche und Neigungen gemeinsam mit den Jugendlichen und begleitet und unterstützt die Verwirklichung über einen langen Zeitraum und über Systemgrenzen hinweg. Die Wirksamkeit des Talentscoutings auf Chancengerechtigkeit beim Hochschulzugang (Erdmann et al., 2022) sowie die vielfältige Anschlussfähigkeit des Talentscoutings für junge Menschen (Bienek, 2025) sind wissenschaftlich belegt.

Die Praxiserfahrungen und Rückkopplungen von Schulen im Rahmen von alltäglichen Kontakten verdeutlichen, dass Lehrkräfte und Schulen langfristig mit dem Talentscouting zusammenarbeiten und die Angebote der Talentförderung als Bereicherung erachten. Das NRW-Talentscouting kann als Instrument verstanden werden, das es Lehrkräften ermöglicht, ihre Schüler*innen – trotz begrenzter Kapazitäten im Schulalltag – individuell zu fördern und unentdeckte Potenziale zu heben. Insbesondere für Schulen in sozial deprivierten Lagen bieten das Talentscouting und der damit verbundene erweiterte Blick auf Schüler*innen eine Möglichkeit zur potenzialorientierten Förderung (vgl. auch El-Mafaalani et al., 2025).

Das Prinzip des NRW-Talentscoutings findet inzwischen Verbreitung. Nachdem bereits die Universität Innsbruck in Österreich das Talentscouting nach dem nordrhein-westfälischen Vorbild für das Bundesland Tirol etabliert hat, folgen dem nordrhein-westfälischen Ansatz des Talentscoutings zunehmend weitere deutsche Bundesländer. In Berlin wurde im Jahr 2022 der erste Talentscout als Pilotprojekt eingestellt. Im Jahr 2023/2024 nahmen zudem die ersten Talentscouts in Hessen (Hochschule RheinMain und Philipps-Universität Marburg) und Schleswig-Holstein (Technische Hochschule Lübeck) ihre Arbeit auf. Auch diese Talentscouts wurden am NRW-Zentrum für Talentförderung in Gelsenkirchen weitergebildet und beim Aufbau von Supportstrukturen unterstützt.

Literatur und Internetquellen

Bienek, M. (2025). *Die Berufsfindung von Abiturientinnen und Abiturienten nichtakademischer Herkunft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie mit Teilnehmenden des NRW-Talentscoutings.* Beltz Juventa.

Bienek, M. & Kottmann, M. (2025, im Erscheinen). Hintergrund und Genese des NRW-Talentscoutings. Vom Strategiekonzept zur Plattform für Bildungsinnovationen. In M. Erdmann, J. Schneider, I. Pietrzyk, M. Helbig, M. Jacob (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Hochschulbildung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis aus NRW* (S. 47–64). Waxmann.

Brandes, I. (2024). Turbo für Talente. In NRW-Zentrum für Talentförderung (Hrsg.): Mehr Chancengerechtigkeit durch Talentscouting, S. 4–5.

El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S., Strohmeier, K. P. (2025): Kinder. Minderheiten ohne Schutz. Kiepenheuer & Witsch.

Erdmann, M., Pietrzyk, I., Schneider, J., Helbig, M., Jacob, M., & Allmendinger, J. (2022). *Bildungsungleichheit nach der Hochschulreife – das lässt sich ändern. Eine Untersuchung der Wirksamkeit eines intensiven Beratungsprogramms 1,5 Jahre nach dem Abitur* (Discussion Paper, P 2022-002). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Erdmann, M., Schneider, J., Pietrzyk, I., Jacob, M., & Helbig, M. (2023). The Impact of Guidance Counselling on Gender Segregation: Major Choice and Persistence in Higher Education. An Experimental Study. *Frontiers in Sociology, 8*, 1154138. https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1154138

Funcke, A., & Menne, S. (2023). *Kinder- und Jugendarmut in Deutschland* (Factsheet). Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Factsheet_BNG_Kinder-_und_Jugendarmut_2023.pdf

Kottmann, M. (2017). NRW-Talentscouting. Talente erkennen, Potenziale entfalten, den Aufstieg meistern. *Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung,* (07-08), 25–26.

Kottmann, M. (2019). Professionalisierung des Übergangs Schule – Hochschule als strategisches Programm (am Beispiel der Westfälischen Hochschule). In C. Driesen & A. Ittel (Hrsg.), *Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen* (S. 199–211). Waxmann.

Kottmann, M., & Bienek, M. (2023). NRW-Talentscouting. Wirksame Begleitung für mehr Chancengerechtigkeit. *SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen, 34*(9), 233–235.

NRW-Zentrum für Talentförderung (Hrsg.). (2024): *Mehr Chancengerechtigkeit durch Talentscouting* (Beilage zur DUZ – Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft, Ausgabe 7.2024). https://www.nrw-talentzentrum.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Downloaddaten/Druckdaten/Mehr_Chancengerechtigkeit_durch_Talentscouting_2024_Webversion.pdf.

NRW-Zentrum für Talentförderung (Hrsg.) (2025). *Den Blick auf Talente weiten: Talentförderung in der Praxis. Qualifizierungs- und Weiterbildungsangebote des NRW-Zentrums für Talentförderung.* https://www.nrw-talentzentrum.de/fileadmin/user_upload/Redakteure/Bilddaten/Imagefotos/BQW/BQW_Brosch%C3%BCre_web.pdf.

Pietrzyk, I., Allmendinger, J., Erdmann, M., Helbig, M., Jacob, M., & Stuth, S. (2019). *Future and Career Plans before High School Graduation (ZuBAb): Background, Research Questions and Research Design* (Discussion Paper, P 2019-004). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Proskawetz, F. S. (2024). *Wer wird gefördert? Die Konstruktion von Stipendienwürdigkeit durch Lehrer:innen*. Budrich Academic Press. https://doi.org/10.2307/jj.8692985

Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2023). *Aktualisierung des Schulsozialindex im Schuljahr 2022/2023. Vorschläge zur Weiterentwicklung des Schätzmodells und zur Aktualisierung der Datenbasis*. Bildungsportal NRW. https://methoden.ruhr-uni-bochum.de/media/materialien_band_14_konstruktion_des_sozialindex_fuer_schulen_in_nrw.pdf

Strohmeier, P., & Kersting, V. (2023). Riskante Relegation. Die Rückseite des Strukturwandels im Ruhrgebiet. *Forum Geschichtskultur Ruhr,* (02), 5–11.

Wolff, C. (2022, 26. November). Talente finden und fördern. *Westfälische Nachrichten*. https://www.wn.de/muensterland/kreis-warendorf/ahlen/talente-finden-und-fordern-2665666?&npg

StipendienKultur Ruhr – eine erstaunliche Erfolgsgeschichte

Marcus Kottmann & Lena Kreppel

Die Förderung besonders leistungsstarker Jugendlicher über Stipendien steht seit Jahrzehnten für eine pluralistisch ausgerichtete Studienförderung zukünftiger Verantwortungsträger*innen in Deutschland. Dreizehn deutsche Begabtenförderungswerke und das Deutschlandstipendium bilden dabei die politische, konfessionelle und tarifparteiliche gesellschaftliche Vielfalt ab und sollen die Entfaltung und Ausschöpfung der Potenziale junger Menschen über finanzielle und ideelle Fördermaßnahmen sicherstellen. Die Finanzierung dieser gesellschaftlichen Aufgabe aus Steuermitteln und die Sicherstellung der Einhaltung von Qualitätsmaßstäben erfolgen durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Obwohl diese Stipendien besondere Wirkungen in der Förderung von Bildungsaufsteiger*innen, d. h. von Studierenden ohne familiäre akademische Bildungstradition, erzielen können, stellen gerade Stipendiat*innen aus Arbeiterfamilien, aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte sowie aus Familien ohne akademische Tradition deutlich unterrepräsentierte Gruppen in der Stipendiat*innenschaft dar (Middendorff et al., 2009).

Im Ruhrgebiet kommt zu dieser generellen Unterrepräsentanz von jungen Menschen aus dem Bildungsaufsteigermilieu eine mangelnde kulturelle Verankerung des Stipendiengeschehens in Schulen, Bildungseinrichtungen und weiten Teilen der Gesellschaft hinzu. Dadurch kommen viele Potenziale von jungen Menschen aus weniger privilegierten Familien nicht zur Entfaltung, weisen die Ruhrgebietshochschulen unterdurchschnittliche Stipendienquoten auf und gehen der Region letztlich Leistungsträger*innen verloren, die zur Bewältigung struktureller Wandlungsprozesse dringend benötigt werden (Kriegesmann, 2018).

Darüber hinaus zeigen Studien, dass bei der Auseinandersetzung von Bildungsaufsteiger*innen mit der Bewerbung um Stipendien habituelle Hürden vorliegen können. Diese können sich in Selbstzweifeln, für ein Stipendium geeignet zu sein, oder der Skepsis, Teil der Stiftung sein zu wollen, äußern. Dies kann wiederum dazu führen, dass sich Bildungsaufsteiger*innen aus einem weniger bildungsaffinen Umfeld geringere Erfolgschancen versprechen und sich daher weniger intensiv auf Auswahlverfahren von Stipendienwerken vorbereiten (Spiegler, 2015, S. 341–342).

Vor diesem Hintergrund setzte das Projekt StipendienKultur Ruhr (2018–2023) an: Um bestehende Vorschlagsrechte insbesondere für das größte Schülerstipendienprogramm im Ruhrgebiet, die RuhrTalente, sowie das mit Abstand

größte deutsche Studienförderwerk, die Studienstiftung des deutschen Volkes, in Ruhrgebietsschulen deutlich besser auszunutzen und damit den Chancen der Stipendienförderung für erfolgreiche Berufsbiografien einen ausreichend hohen Stellenwert im Bildungssystem einzuräumen, sollten innerhalb von fünf Jahren substanzielle Beiträge für eine breitere Beteiligung der Schullandschaft am Stipendiengeschehen und damit letztlich die Voraussetzung für mehr Stipendien mit einem Impulsprojekt realisiert werden.

Erfahrungen der institutionalisierten Talentförderung im Ruhrgebiet, die sich bei der Identifizierung von Talenten an der Leistung, die junge Menschen in ihrem jeweiligen Lebenskontext erbringen, orientiert, signalisierten, dass Schulen mit entsprechender Information, Betreuung und vor allem mit der Kommunikation von Best-Practice-Ansätzen und Erfolgsbeispielen einem aktiveren Stipendienwesen durchaus offen begegnen. Über die Basis von fast 200 Kooperationsschulen im NRW-Talentscouting, und die vorhandenen Weiterbildungsstrukturen im NRW-Zentrum für Talentförderung sollten im Projekt StipendienKultur Ruhr daher

- die systematische Ausschöpfung von Vorschlagsrechten an Schulen des Ruhrgebiets durch die Aufbereitung zielgruppenspezifischer Informationsangebote sowie die Etablierung von Beratungs- und Qualifizierungsangeboten für Lehrkräfte befördert,
- die Vorbereitung von (Fach-)Abiturient*innen auf die Auswahlverfahren der Studienwerke verbessert und
- strukturelle Entwicklungen in den Schulen zur nachhaltigen Verankerung individueller Förderangebote im Schulalltag nachhaltig unterstützt werden.

1. Initiative StipendienKultur Ruhr

Die Auflegung einer regional konzentrierten Stipendieninitiative im Rahmen des Projektes StipendienKultur Ruhr sollte demnach nicht nur inhaltlichen Erfordernissen der Bildungsforschung Rechnung tragen, sondern sollte für vorhandene Talente neue Perspektiven für den Aufstieg durch Bildung auch innerhalb des Wissenschaftssystems eröffnen und damit gleichzeitig wichtige Impulse zur Profilierung der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen in der Region leisten (vgl. Kottmann et al., 2012).

Finanziert wurde das Projekt von der RAG-Stiftung, die Projekte in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur in den Bergbauregionen an Ruhr, Saar und in Ibbenbüren fördert. Um eine derartige Stipendieninitiative operativ in die Breite zu tragen, wurden die Projektziele in Kooperation zwischen dem NRW-Zentrum für Talentförderung der Westfälischen Hochschule und der Stiftung TalentMetropole Ruhr in die folgenden vier Arbeitspakete überführt.

Arbeitspaket 1: Aufbereitung von Informationen

Um das Stipendiengeschehen zu beleben, wurden Multiplikator*innen an Schulen (Lehrkräfte, Sozialarbeitende, Mitglieder multiprofessioneller Teams etc.) gezielt über Möglichkeiten zur Nutzung von Vorschlagsrechten und zur Vorbereitung von Schüler*innen informiert. Mit den Berufskollegs und Gesamtschulen standen diejenigen Schulformen im Vordergrund, bei denen besonders große Potenziale für die Erhöhung der Schulvorschläge vorhanden waren.

Zu den umgesetzten Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit gehörte zunächst die Entwicklung einer Webseite mit zentral verfügbaren Informationen zum Stipendienwesen unter www.stipendienkulturruhr.de. Die Webseite richtet sich primär an Lehrkräfte und Schulleitungen und stellt die für diese Zielgruppe relevanten Informationen zu den Vorschlagsverfahren in übersichtlicher Form bereit. Um die Vielfalt potenzieller Kandidat*innen für ein Stipendium aufzuzeigen und „Vorbildeffekte“ anzuregen, wurden auf der Webseite fortlaufend Portraits von Stipendiat*innen aus nichtakademischen Milieus, insbesondere auch von Berufskollegs und Gesamtschulen, zugänglich gemacht. Portraits von Lehrkräften dieser Schulformen verdeutlichen zudem die Effekte, die für Abiturient*innen, aber auch für die gesamte Schule mit der Verankerung des Themas Stipendien im Schulalltag erzielt werden können.

Abbildung 1: Screenshot der Webseite von stipendienkulturruhr.de

Flankierend zu dieser Maßnahme wurden Printmaterialien speziell für den Einsatz in der Schule entwickelt und regelmäßig allen vorschlagsberechtigten

Schulen zur Verfügung gestellt, um nachhaltige Impulse bei der Etablierung einer Stipendienkultur abzusichern: Ein jährlich aktualisierter Wandkalender informiert in übersichtlicher Form über Fristen für Stipendien und individuelle Förderangebote im Verlauf eines Schuljahres. Detaillierte Informationen zu den verschiedenen Stipendien und Förderwerken, z. B. für den praktischen Einsatz in Beratungsgesprächen, liefert eine Stipendienbroschüre, die in analoger und digitaler Form zur Verfügung steht.

Arbeitspaket 2: Systematische Qualifizierung von Lehrkräften

Die informatorische Basis wurde durch die systematische Ansprache von Lehrkräften respektive Schulsozialarbeitenden begleitet, um diese in die Lage zu versetzen, Stipendienberatungen für Schüler*innen im Schulalltag durchzuführen und Schulvorschläge administrativ und inhaltlich abzuwickeln. Zur notwendigen Erweiterung der Know-how-Basis und zur Sensibilisierung für die Thematik wurden aufeinander aufbauende Fortbildungen zu zentralen Erfolgsfaktoren von Stipendienbewerbungen und Auswahlverfahren entwickelt und umgesetzt. Die Fortbildungen und Veranstaltungen für Lehrkräfte wurden im NRW-Zentrum für Talentförderung sowie niederschwellig vor Ort an Schulen angeboten. Konkrete Inhalte waren Informationen zu unterschiedlichen Stipendienprogrammen für Schüler*innen und (Fach-)Abiturient*innen sowie deren Bewerbungsmodalitäten, auf das Schuljahr unterteilte unterschiedliche Phasen der Begleitung bei Stipendienbewerbungen oder auch das Verfassen von Empfehlungsschreiben und die Mitgestaltung von systematischen Vorschlagsverfahren in der Schule. Damit wurde nicht nur Know-how aufgebaut, sondern Lehrkräfte wurden systematisch im Prozess vom Finden und von der Ansprache von möglichen Kandidat*innen bis zur Begleitung der Bewerbung unterstützt.

Arbeitspaket 3: Systematische Vorbereitung von Talenten auf Auswahlverfahren

Um einer überproportional hohen „no-show-rate“ von vorgeschlagenen Schüler*innen aus der Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen im Auswahlverfahren der Stipendienwerke entgegenzuwirken, wurden – zum Teil in Kooperation mit Begabtenförderungswerken – analoge und digitale Vorbereitungsformate für Schüler*innen und Absolvent*innen aufgelegt. Dabei handelte es sich um Informations- und Vorbereitungsworkshops, sodass vorgeschlagene Schüler*innen und Absolvent*innen über Best-Practice-Beispiele professionell auf die Teilnahme an Auswahlverfahren für die Stipendienwerke vorbereitet wurden. Ziel war dabei, Schüler*innen die Unsicherheit bezüglich des Bewerbungsverfahrens zu nehmen und junge Menschen ohne akademisches Umfeld auf ein unbekanntes, möglicherweise Irritation und Unsicherheit hervorrufendes Setting vorzubereiten.

Arbeitspaket 4: Systematische Vernetzung mit Begabtenförderungswerken

Zur Erhöhung der Sensibilität für die Bedürfnisse von besonders leistungsstarken Bildungsaufsteiger*innen wurde eine verstärkte Verzahnung der Region mit den deutschen Begabtenförderungswerken angestrebt. Ein erfolgreiches und effizientes Förderprogramm erfordert eine aktive und professionelle Einbindung bestehender Formate sowie Kooperationspartner*innen und Stiftungen in der Region. Vor diesem Kontext wurden Austauschrunden und Workshops mit Vertreter*innen mehrerer Begabtenförderungswerke mit dem Ziel durchgeführt, organisatorische und strategische Prozesse bei der Bewerbung und Vorbereitung für Stipendienwerke weiter voranzutreiben. Fokus lag dabei darauf, für die besonderen Bedürfnisse von jungen Menschen aus weniger privilegierten Verhältnissen zu sensibilisieren, beispielsweise indem mögliche Hürden von Bildungsaufsteiger*innen im Bewerbungsprozess aufgeblendet wurden und besprochen wurde, wie Bewerbungsprozesse gestaltet sein können, um die „no-show-rate" von Bildungsaufsteiger*innen zu verringern.

Des Weiteren wurden NRW-Talentscouts und engagierte Talentfördernde der institutionalisierten Talentförderung im Ruhrgebiet kontinuierlich in die Projektarbeit einbezogen, um die entwickelten Schulungs- und Vorbereitungsprogramme schnell als Standards im Stipendienwesen der Region zu verankern.

2. Ergebnismonitoring zeigt Anstieg der Schulvorschläge

Um die Entwicklung einer Stipendienkultur im Ruhrgebiet im Rahmen des Projekt nachzeichnen zu können, wurde ein begleitendes Datenmonitoring aufgesetzt, welches zwei zentrale Stipendienformate in sehr detaillierter Form verfolgte: Einerseits erfolgte ein Monitoring zur Entwicklung des größten Schülerstipendiums im Ruhrgebiet (RuhrTalente), und andererseits wurde mit der Studienstiftung des deutschen Volkes, dem größten deutschen Stipendienwerk mit einem Anteil von ca. 50 Prozent der deutschen Studienförderung, eine Sonderauswertung zur Anzahl der Schulvorschläge im Ruhrgebiet vereinbart.[1] Dadurch war es möglich, die konkreten Veränderungen in der praktischen Ausübung des Vorschlagsrechts der Schulen nachzuzeichnen. Aus diesem Datenmonitoring lassen sich für die Projektlaufzeit von StipendienKultur Ruhr substanzielle Erweiterungen des Vorschlagswesens für die Begabtenförderungswerke in Schulen des Ruhrgebiets konstatieren.

So hat sich die Anzahl vorschlagender Schulen für das Schülerstipendienprogramm RuhrTalente zwischen 2018 und 2023 nahezu verdoppelt. Bezüglich der Anzahl der vorschlagenden Schulen für die Studienstiftung des deutschen Volkes zeigte sich im Projektzeitraum ein Zuwachs von mehr als 30 Prozent.

1 Was den Schulvorschlag bei der Studienstiftung des deutschen Volkes betrifft, so dürfen Schulen abhängig von der Zahl der (Fach-)Abiturient*innen mehrere Vorschläge machen.

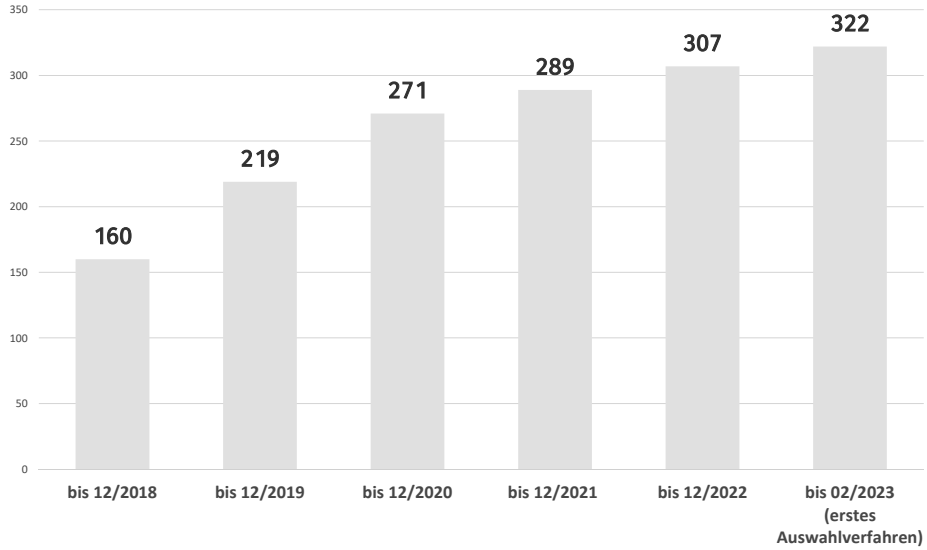


Abbildung 2: Entwicklung der vorschlagenden Schulen im Ruhrgebiet für das Schülerstipendienprogramm RuhrTalente vom Start des Projekts StipendienKultur Ruhr 2018 bis zum ersten Auswahlverfahren 2023 (eigene Darstellung)

Zudem ist die Anzahl der vorgeschlagenen Schüler*innen hier um fast 40 Prozent gestiegen. Zuwächse zeigen sich vor allem bei Berufskollegs und Gesamtschulen, an denen die Dichte von Schüler*innen aus weniger privilegierten Verhältnissen besonders hoch ist.

Das Projekt StipendienKultur Ruhr konnte somit einen substanziellen Beitrag dazu leisten, an einem Großteil der Schulen mit Oberstufe und hohen Anteilen von Bildungsaufsteiger*innen in der Schülerschaft eine systematische Vorschlagspraxis zu etablieren. Die Studienstiftung des deutschen Volkes hat im Rahmen eines bundesweit durchgeführten Bildungskongresses zum Themenschwerpunkt „Bildungsgerechtigkeit“ erstmals 2021 die Entwicklung der Vorschlagszahlen im Ruhrgebiet als beispielgebend für andere in der Begabtenförderung unterrepräsentierte Regionen aktiv in den öffentlichen Diskurs eingebracht. In ihrem Jahresbericht stellt die Studienstiftung des deutschen Volkes heraus, dass sich durch die Kooperation mit dem NRW-Zentrum für Talentförderung „zahlreiche Schulen aus sozial benachteiligten Regionen oder Stadtvierteln erstmals am Vorschlagsverfahren der Studienstiftung beteiligt haben“ und „die Zahl der Schulvorschläge aus dem Ruhrgebiet in der Folge um rund 45 % gestiegen ist“ (Studienstiftung des deutschen Volkes, 2024, S. 196; vgl. auch Julius & Pabst, 2025)).

Darüber hinaus sind diese quantitativen Befunde durch eine extern durchgeführte qualitative Evaluationsstudie ergänzt worden, in der in drei Erhebungsrunden anhand von Expert*inneninterviews die Perspektiven von Schulen und damit verbundene Schulentwicklungen in den Fokus genommen wurden. Dazu wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Stand der einzelschu-

lischen Stipendienarbeit und zu Beginn der Erhebung wahrgenommene Herausforderungen, später erste Eindrücke von der Projektarbeit und einzelschulische Wirkungen der unterschiedlichen Projektangebote sowie zum Schluss zusätzlich die Nachhaltigkeit von Maßnahmen erfasst.[2]

Es wurde deutlich, dass an teilnehmenden Schulen im Laufe des Projekts eine Sensibilisierung für das Stipendienthema erfolgte, die Stipendienarbeit an Schulen initiiert und verankert wurde und die Stipendienförderung Eingang in Schulentwicklungsmaßnahmen genommen hat. Darüber hinaus sind mit der Schaffung von ersten Funktionsstellen (sogenannte Stipendienbeauftragte) strukturelle Entwicklungen in Schulen zu beobachten, die nicht nur eine nachhaltige Etablierung der individuellen Förderung von Talenten in Schule erwarten lassen, sondern auch als Impulsgeber für Schulentwicklungsprozesse in der Region wirken (können).

3. Schlussfolgerung: Unentdeckte Talente können und müssen entfaltet werden

Mit dem Projekt StipendienKultur Ruhr wurde zum einen die Entfaltung von Talentpotenzialen begabter junger Menschen im Ruhrgebiet beschleunigt; zum anderen wurden schulische Entwicklungen in Gang gesetzt, die eine nachhaltige Professionalisierung des (regionalen) Stipendiengeschehens befördern. Im Ergebnis schlägt heute die Mehrheit der Schulen im Ruhrgebiet kontinuierlich Schüler*innen für verschiedene Schülerstipendienprogramme und Begabtenförderungswerke vor. Von dieser Ausweitung profitieren mit den Berufskollegs und den Gesamtschulen insbesondere die Schulformen, deren Schüler*innen zuvor nur unterdurchschnittlich oder häufig auch gar nicht für schulische und hochschulische Stipendien vorgeschlagen wurden.

Was die Angebote für Lehrkräfte betrifft, zeigte sich eine hohe Nachfrage. So konnten während der Projektlaufzeit rund 700 Personen erreicht werden. Teilnehmende schätzten neben den inhaltlichen Aspekten und Impulsen der Angebote auch die Möglichkeit zum schulübergreifenden kollegialen Austausch und zur langfristigen Vernetzung.

Die Erfahrungen aus dem Projekt mit der Begleitung von jungen Menschen aus weniger privilegierten Verhältnissen bei Bewerbungsprozessen für die Begabtenförderung signalisieren zudem, dass sich diese in den bestehenden Auswahlverfahren durchsetzen, wenn ihnen Zugänge eröffnet werden.

> „Dieser klare Befund räumt nicht nur die These möglicherweise mangelnder Potenziale bei diesen Zielgruppen für das Hochleistungssegment aus. Es lässt sich daraus vielmehr geradezu eine Verpflichtung zur Ausübung des Vorschlagsrechts an jenen Schulen und Hochschulen ableiten, an denen bislang unterre-

2 Unveröffentlichte Evaluation im Auftrag der RAG-Stiftung.

präsentierte Gruppen von Talenten in hoher Dichte vertreten sind“ (Birnstiel, 2023, S. 16).

Deshalb und aufgrund der hohen Nachfrage wurden die Angebote der Weiterbildung von Lehrkräften sowie der systematischen Vorbereitung von (Fach-)Abiturient*innen nachhaltig am NRW-Zentrum für Talentförderung der Westfälischen Hochschule verankert. Auch der Austausch mit den Begabtenförderungswerken wird nach Projektende fortgeführt.

Die im Rahmen der Initiative Stipendienkultur Ruhr konzipierten Fortbildungen und Informationsmaterialien werden weiterhin kontinuierlich Lehrkräften und anderen Multiplikator*innen sowie Talenten angeboten. Darüber hinaus wurden die etablierten Formate für Nordrhein-Westfalen ausgebaut und sind damit zum festen Bestandteil und Instrument der Talentförderung in Nordrhein-Westfalen geworden.

Literatur und Internetquellen

Birnstiel, H. (2023). Statement. In Studienstiftung des deutschen Volkes (Hrsg.), *Zukunft braucht Talente. Chancengerechtigkeit und Vielfalt in der Begabtenförderung* (S. 16). Studienstiftung. https://www.studienstiftung.de/pool/sdv/public/documents/SERVICE/Publikationen/studienstiftung_bildungsgerechtigkeit_broschuere_2023.pdf

Kottmann, M., Kriegesmann, B., & Schmidt, M. (2012). Fachkräftesicherung neu denken: TalentMetropole Ruhr als regionaler Ansatz zur Überwindung der Fachkräftelücke. In O. Franz (Hrsg.), *Fachkräftemangel im deutschen Mittelstand und Integration* (S. 61–69). Verlag Wissenschaft und Praxis.

Julius, A., Pabst, S. (2025, im Erscheinen). Maßnahmen zur fairen Gestaltung der Zugangswege und Auswahlverfahren der Studienstiftung. Die Kooperation mit dem NRW-Talentscouting als „best practice„-Beispiel. In M. Erdmann, J. Schneider, I. Pietrzyk, M. Helbig, M. Jacob (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Hochschulbildung. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis aus NRW* (S. 27–46). Waxmann.

Kriegesmann, B. (2018). *Institutionelle Voraussetzungen für das Stipendiengeschehen im Ruhrgebiet.* IAI – Institut für Angewandte Innovationsforschung.

Middendorff, E., Isserstedt, W., & Kandulla, M. (2009). *Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008.* HIS – Hochschul-Informations-System GmbH.

Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege. Ressourcen und Bedingungen.* Beltz Juventa.

Studienstiftung des deutschen Volkes. (2024). *Jahresbericht 2023.* https://www.studienstiftung.de/pool/sdv/public/documents/SERVICE/Publikationen/Jahresbericht/studienstiftung_jahresbericht_2023.pdf.

Hinweise zu den Autor*innen

Sandra Aßmann, Prof. Dr., Professorin für Soziale Räume und Orte des non-formalen und informellen Lernens an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Medienhandeln in non-formalen und informellen Kontexten, Medienbildung über die Lebensspanne, Design- und entwicklungsorientierte Forschungsmethoden.

Laura Beckmann, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Arbeitsgruppe Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung an Schulen in sozialräumlich deprivierten Lagen, (Re-)Produktionsmechanismen von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, Schutz- und Risikofaktoren von abweichendem Verhalten im Jugendalter.

Christine Becks, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen und Co-Leiterin des Forschungsbereichs „Kontextsensible Erforschung und Entwicklung des Schulsystems". Forschungsschwerpunkte: Möglichkeiten und Methoden angewandter Phänomenologie für Schul- und Bildungsforschung, international vergleichende, transatlantische Austausche zwischen englischsprachigen und deutschsprachigen Forschungsbereichen zu Form und Zweck öffentlicher Schule, Absichten und Limitationen von Schulreformen und dem Verhältnis von Schule und Sozialraum (*community schooling*).

Gabriele Bellenberg, Prof. Dr., Lehrstuhl für Schulforschung und Schulpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit im Bildungswesen, Bildungsübergänge und Lehrerprofessionsforschung, Schulen in herausfordernden Lagen.

Silvia-Iris Beutel, Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit den Schwerpunkten „Lehr-Lernprozesse" und „Empirische Unterrichtsforschung" an der TU Dortmund. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Demokratiepädagogik und Demokratiebildung, Inklusion und Digitalisierung, Lehrer*innenprofessionalisierung, Unterrichtsqualität und Well-being.

Magdalena Bienek, Dr., Leitung des Bereichs Forschung & Neue Förderkonzepte des NRW-Zentrums für Talentförderung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen. Forschungsschwerpunkte: Bildungsungleichheit, Berufsfindung, Talentscouting.

Hilke Birnstiel, M.A., Leitung des NRW-Zentrums für Talentförderung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen. Arbeitsfelder: breitenwirksame Talentförderung, Talentscouting, Talentförderung in und mit Schulen.

Dirk Blotzheim, Dr., Oberstudienrat mit den Fächern Deutsch und Sport an der Schiller-Schule Bochum. Forschungsschwerpunkte: Biografieforschung, Reflektierte Praxis im Sportunterricht, Lehrmaterialien im Sportunterricht.

Caroline Böning, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit im Vorbereitungsdienst, Sprachliche Bildung im Bildungssystem, Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrkräftebildung, Beliefs zu Mehrsprachigkeit im Bildungskontext.

René Breiwe, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Bergischen Universität Wuppertal, Institut für Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Transformation von Schule und Unterricht bzw. Hochschule und Lehre im Kontext von Diversität/Inklusion und Digitalität, Differenztheorie, Subjektivierungstheorie, Herrschafts- und Machtkritik, Qualitative (rekonstruktive) Sozialforschung.

Nina Bremm, Dr. phil., Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Educational Governance und Educational Change an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Forschungsschwerpunkte: (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem, Kontextsensible Schulentwicklung, Evidenzorientierte Schulentwicklung, Netzwerkforschung, Design-basierte Schulentwicklung.

Greta Brodowski, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Muster und Strukturen, videobasierte Lehrer*innenbildung.

Sarah Büchter, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe Unterrichtsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung in sozialräumlich benachteiligten Lagen.

Katja F. Cantone, Prof. Dr., Professorin für Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: mehrsprachiger kindlicher Spracherwerb, Spracherhalt, Sprachenpolitik, Professionalisierung Lehramtsstudierender im Kontext sprachlicher Vielfalt.

Marten Clausen, Prof. Dr., Professor für Unterrichtsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Embedded Formative Assessment, Core Practices.

Claudia Corell, Schulleiterin, Justus-von-Liebig-Schule Moers (Städtische Gemeinschaftshauptschule).

Susanne J. Czaja, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund und Koordinatorin des SchuMaS-Inhaltsclusters „Schulentwicklung und For-

schung“. Forschungsschwerpunkte: (designbasierte) Schulentwicklung, Führungshandelns an sozialräumlich benachteiligten Standorten.

Kim Diebig, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Unterrichtsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Embedded Formative Assessment, Grundschulübergang, pädagogische Diagnostik.

Angelika Paust, M.A., Leitung des TalentKollegs Ruhr der Westfälischen Hochschule in Herne & Gelsenkirchen. Arbeitsfelder: innovative außerschulische Qualifizierungsformate, Ferienakademien, individuelle Talentförderung.

Birgit Eickelmann, Prof. Dr., Inhaberin des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Paderborn. Forschungsschwerpunkte: digitale Transformation von Schulen und Schulsystemen.

Manuela Endberg, Dr., akademische Rätin auf Zeit an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung im Kontext digitaler Transformation, schulische Unterstützungssysteme, Professionalisierung von Lehrkräften.

Susanne Enssen, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Arbeit und Qualifikation an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Multiprofessionelle Kooperation, Organisationssoziologie, berufliche Orientierung, Übergangsgestaltung für Schüler*innen mit heterogenen Unterstützungsbedarfen.

Sümeyye Erbay, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkt: Schulformübergreifende Zusammenarbeit von Mathematiklehrkräften.

Susanne Farwick, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Arbeitsgruppe Bildungsforschung, an der Universität Duisburg-Essen; zuvor Leiterin des Bereichs Integration der Stiftung Mercator. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung in sozial benachteiligten Lagen, Regionale Schulentwicklung, Forschung-Praxis-Transfer.

Beata-Erika Feier, abgeordnete Lehrkraft am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Verzahnung von Schulpraxis und Lehrkräfteprofessionalisierung, Zweitspracherwerb und -didaktik, Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik.

Matthias Forell, Vertr.-Prof. Dr., Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulforschung an der Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialraumorientierte Schulentwicklung, soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem und Bildungsübergänge.

Bernd Frankemölle, Studienrat, Abgeordneter Gymnasiallehrer am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Inter- und trans-

kulturelles Lernen mit Aufgaben- und Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht, kulturdidaktische Überzeugungen von Fremdsprachenlehrpersonen.

Sally Gerhardt, Dr., Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit/Zentrum für Lehrkräftebildung, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen; Stellvertretung der zentralen Gleichstellungsbeauftragten der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: neu zugewanderte Schüler*innen, Sprachförderung in allen Fächern und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Lehrkräfteprofessionalisierung Grundlagenwissen DaZ, Gendern im Sprachkontrast, geschlechterinklusive Sprache und gendersensible Pädagogik im DaZ-Unterricht, Geschlechtervielfalt, intersektionale diskriminierungskritische Perspektiven.

Kerstin Göbel, Prof. Dr., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Kooperative Reflexion von Unterricht in der Lehrkräftebildung, kultur- und sprachensensible Unterrichtsforschung und -entwicklung, Bedingungen schulischen Engagements.

Oliver Göbel, OStR in Abordnung, Praktikumsmanager. Arbeitsschwerpunkte: Vorbereitung und Begleitung der Praxisphasen in der Lehramtsausbildung.

Bernadette Gold, Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik der Primarstufe/Sekundarstufe I an der TU Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Lehrkräfteprofessionalisierung, Unterrichtsqualität in der Grundschule, Wissenschafts- und Forschungsorientierung in der Lehrkräftebildung.

Martin Goy, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der TU Dortmund. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Empirische Schul- und Bildungsforschung, Schulleistungsvergleiche, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz, institutionelle Bedingungen individueller Entwicklungen im schulischen Rahmen.

Norbert Graebel, ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Erfurt. Forschungsschwerpunkte: Forschendes Lernen, Lehrkräftebildung.

Sarah Greimers, Studienrätin, Lehrkraft am Berufskolleg Rheydt-Mülfort für Wirtschaft und Verwaltung (BKRMWV), Fächer Deutsch und Englisch.

Sonja Grieger, Studienrätin, Lehrkraft am Berufskolleg Rheydt-Mülfort für Wirtschaft und Verwaltung (BKRMWV), Fächer Deutsch, Politik, Wirtschaftswissenschaften.

Joel Guttke, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik des Englischen an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsqualität, Englischunterricht in der Primarstufe, Fragebogenkonstruktion.

Sebastian Habig, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Chemie, Department Fachdidaktiken. Forschungsschwerpunkte: empirische, chemiebezogenen

Lehr-Lern-Forschung; Rolle individueller Lernvoraussetzungen; chemiebezogene Visualisierungen.

Philipp Hackstein, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST), an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Fragestellungen und Programme zum Abbau von Bildungsbenachteiligung, Analyse von Entwicklungen in der kommunalen Bildungspolitik und im Bildungsföderalismus.

Anna Heinemann, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung in der digitalen Welt, Transfer- und Gestaltende Bildungsforschung.

Richard Heinen, Geschäftsführer und systemischer Organisationsberater der learninglab gGmbH. Forschungsschwerpunkte: Systemische Organisationswicklung mit dem Schwerpunkt Schule, Lernen in der digitalen Welt, Offene Lernformate und Lernressourcen (OEP und OER).

Vivien Heller, Professorin für Sprachdidaktik an der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Erwerb und Vermittlung mündlicher Kompetenzen, sprachliche Diversität, Unterrichtsinteraktion, fachliches und sprachliches Lernen, fachdidaktische Lehrkräfteprofessionalisierung.

Frederik Heyen, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Messung und Förderung professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften, Einsatz von Animationsvideos in der Lehrkräftebildung.

Christoph Hoch, Dr., Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Duisburg. Arbeitsschwerpunkt: Seminardirektor des Seminars für Gymnasien und Gesamtschulen.

Jan Hohmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsgruppe Geographiedidaktik an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktische Schwerpunkte: Exkursions- & Museumsdidaktik, außerschulische Lernorte, naturwissenschaftliches Arbeiten im Geographieunterricht; Fachwissenschaftliche Schwerpunkte: Ökologie im urbanen Raum, Industrienatur, Insel- & Küstenökologie; Regionale Schwerpunkte: Ruhrgebiet und NRW, niederländische und deutsche Nordseeküste.

Heinz Günter Holtappels, Dr., Universitätsprofessor i.R. für Erziehungswissenschaft, Schwerpunkte Bildungsmanagement, Evaluation und Schulentwicklung, Institut für Schulentwicklungsforschung, an der Technischen Universität (TU) Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Schulentwicklungsforschung über Schulqualität und Innovationsprozesse, Bildungsplanung und Evaluation, Organisationsentwicklung und schulbezogene Beratung.

Stephan Hußmann, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Mathematik an der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktische Entwicklungsforschungs-, Transfer- und Professionalisierungsforschung zu Lehr-/Lernprozessen, Gestaltung von (inklusiven) Lehr-/Lernsettings, Begriffsbildungsprozesse aus inferentialistischer Perspektive.

Desiree Huwald, Didaktische Leiterin der Primusschule Schalksmühle.

Susanna Jahn, ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Unterrichtsforschung an der Universität Duisburg-Essen.

Jane Lia Jürgens, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Sonderforschungsbereich 1567 „Virtuelle Lebenswelten" an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: studentisches Ernährungsverhalten, Übergänge, Generationenverhältnisse.

Svenja Kamper, Dr., Oberstudienrätin mit den Fächern Musik und Sport, abgeordnete Lehrkraft am Institut für Sport und Sportwissenschaft der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Ethnographische Unterrichtsforschung, Schüler*innenhandeln im Sportunterricht, Professionalitätsforschung, Digitalisierung im Sportunterricht.

Belgüzar Kara, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Mathematik, Didaktik der Mathematik an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Mathematischer Kompetenzerwerb und Bildungsungleichheit, mathematisches Problemlösen in der Primarstufe.

Michael Kerres, Prof. Dr., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen und Gesellschafter der learninglab gGmbH, Köln. Forschungsschwerpunkte: Bildung in der digitalen Welt, Lernen mit digitalen Medien, Didaktisches Design, Gestaltende Bildungsforschung.

Dennis Kirstein, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Didaktik der Chemie. Forschungsschwerpunkte: Diagnose und Förderung schwacher Lernender im Chemieunterricht der Sekundarstufe I.

E. Dominique Klein, Prof. Dr., Professorin am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung und Führung (an sozialräumlich benachteiligten Standorten), Zusammenarbeit von Schule und Schulaufsicht, Educational Governance, Themen im Kontext der international vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Alexander Kloos, M.Sc., Fachkoordination MINT am TalentKolleg Ruhr der Westfälischen Hochschule in Herne. Arbeitsfelder: Qualifizierungskurse und Ferienakademien im MINT-Bereich, individuelle Talentförderung.

Marcus Kottmann, Dipl.-Chem., Dipl.-Arb.-Wiss., Leitung des NRW-Zentrums für Talentförderung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen. Arbeitsfelder: strategisches Hochschulmanagement, breitenwirksame Talentförderung, Innovationsmanagement.

Lena Kreppel, Dr., wiss. Mitarbeiterin am NRW-Zentrum für Talentförderung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen. Arbeitsfeld: Beratung, Qualifizierung und Weiterbildung.

Taha Kuzu, Dr., Juniorprofessor für Grundschulpädagogik, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lernprozessforschung zu mehrsprachigen Begriffsbildungsprozessen und zum Einsatz von digitalen Medien in der Grundschule.

Siham Lakehal, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit (IfSM) an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Koordination Förderunterricht für Schüler*innen mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen (Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache), Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachliches und fachliches Lehren neu zugewanderter Schüler*innen.

Anke Barbara Liegmann, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Professionalisierung im Kontext von Diversität und Digitalität, Forschendes Lernen in der Lehrkräftebildung.

Veronika Manitius, Dr., Leiterin des Arbeitsbereichs „Übergreifende bildungsbezogene Aufgabenfelder – Bildungsforschung, Evaluation, Schulqualität, Schulentwicklung, wissenschaftliche Kooperation“, Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW). Arbeitsschwerpunkte: Bildungsforschung, Evaluation, Schulqualität, Schulentwicklung, wissenschaftliche Kooperation.

Sabine Manzel, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften und wissenschaftliche Leiterin der „Cives School of Civic Education“ an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: politische Argumentation und Urteilsbildung von Jugendlichen, Sprachbildung im Fachunterricht, professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften, Animationsvideos in der Lehrkräftebildung.

Gudrun Marci-Boehncke, Prof. Dr., Lehrstuhl für neuere deutsche Literatur/Elementare Vermittlungs- und Aneignungsaspekte sowie Leiterin der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung an der TU Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Lese- und Medienförderung entlang der Bildungskette, Mediatisierung, Bildungsforschung, Kinder- und Jugendliteratur.

Gülşah Mavruk, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für fachorientierte Sprachbildung und Mehrsprachigkeit (IfSM) an der Universität Duisburg-

Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften, Leitung Förderunterricht für Schüler*innen mit Migrationshintergrund an der UDE, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeption von DaZ-Praxisphasen in der Lehrkräfteausbildung, non-formale und informelle Bildung.

Brigitte Micheel, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ), Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST), an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Konzeptentwicklung und Qualitätsmanagement von Angeboten zum Abbau von Bildungsbenachteiligung im Elementar- und Primarbereich.

Michelle Möhlenkamp, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg Essen, Didaktik der Chemie. Forschungsschwerpunkte: chemiebezogene Lehr-Lern-Forschung, Lernerfolg mit der digitalen Lernleiter.

Miriam Morek, Prof. Dr., Professorin für Germanistische Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Erwerb und Vermittlung mündlicher Kompetenzen, Unterrichtskommunikation, Lehrkräfteprofessionalisierung, fachliches und sprachliches Lernen.

Katharina Neuber, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaft der Leuphana Universität Lüneburg. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrpersonen, schulpraktische Lehramtsausbildung, Reflexion von Unterrichtsvideos, Feedback zum Unterricht.

Marcus Nührenbörger, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Mathematik an der Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Entwicklungs- und Transferforschung zu Lehr- und Lernprozessen im und zur Professionalisierung im Kontext von Diagnose und Förderung sowie Inklusion und Kollaboration.

Karl-Heinz Otto, Prof. Dr., Professor für Geographiedidaktik an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Geographiedidaktische Schwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, System Erde-Mensch, Digitalisierung & Mediatisierung, Kompetenzforschung im Bereich Erkenntnisgewinnung/Methoden (insb. zum Experimentieren), Geowissenschaften im Geographieunterricht, Raumerkundung und -vermittlung – virtuell und vor Ort, Lateinamerika im Geographieunterricht, Analyse von geographischen Richtlinien und Lehrplänen.

Anja Pitton, Dr., Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrkräftebildung (ZLB) an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: operative Leitung ZLB und Leitung von Projekten im Themenfeld chancengerechter Bildung.

Laura Plümecke, Projektmanagerin im Programmbereich der RuhrFutur gGmbH. Arbeitsschwerpunkte: chancengerechte Bildung im Ruhrgebiet, Vernetzung von Bildungsakteur*innen.

Zuzanna M. Preusche, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG Unterrichtsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte:

Bedingungen schulischen Engagements, kultursensible Unterrichtsprozesse, Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung.

Franziska Proskawetz, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Evangelischen Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe sowie Referentin beim Evangelischen Johanneswerk in Bielefeld. Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheiten im Schulsystem, Übergänge im Bildungssystem und bildungsbezogene Aufstiegsprozesse, Biografien von Schulleitungen an Schulen in sozialräumlich benachteiligten Lagen, Wissenschafts-Praxis-Kooperation.

Kathrin Racherbäumer, Prof. Dr., Professur Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Sekundarstufe an der Universität Siegen, Departement Erziehungswissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichts(entwicklungs)forschung im Kontext von Bildungsgerechtigkeit, Digitalität, Teilhabe und Nachhaltigkeit.

Monique Ratermann-Busse, Dr., wissenschaftliche Leitung des Forschungsschwerpunkts „Bildung und soziale Dienstleistungen – Entwicklung von Organisationen und Qualifizierungsstrategien" in der Forschungsabteilung "Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe" (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Dienstleistungen – Organisationsentwicklung und Qualifizierungsstrategien, Digitalisierung und Digitalität in der beruflichen Bildung/in sozialen Diensten, Schulsozialarbeit als Schnittstellenakteurin in der beruflichen Orientierung, Multiprofessionelle Kooperation.

Maren Reschke, Lehrkraft für DaZ/DaF an einer Grundschule; vormals Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik, mehrsprachigkeitsorientierte Sprachbildung.

Anna Ritter, Dr., Akademische Rätin am Institut für Germanistik an der Universität Koblenz. Forschungsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik in der Familie, Mehrsprachigkeit und Bildung, Code-Switching und Code-Mixing, Sprachbiografien.

Heike Roll, Prof. Dr., Professorin für Deutsch als Zweitsprache am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Schriftlichkeit in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch, Inklusive Sprachbildung im Fach, Sprachlich-ästhetisches Lernen durch Kunst und Literatur in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch.

Mathias Ropohl, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Chemie an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung und Evaluation von Methoden formativer Diagnose und Bewertung beim forschenden Lernen, Analyse des Medieneinsatzes im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, Optimierung und Evaluation von Lerngelegenheiten für (angehende) Lehrkräfte für das Fach Chemie.

Lisanne Rothe, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin im Graduiertenkolleg zu querschnittlichen Fragen der Lehrerkräftebildung (GKQL) an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Kooperation und Reflexion in der Lehrkräftebildung.

Christiane Ruberg, Dr., Akademische Rätin im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der TU Dortmund. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierung und Lehrer*innenbildung, Demokratiepädagogik und Demokratiebildung.

Maike Rustige, Studienrätin, Lehrkraft am Berufskolleg Rheydt-Mülfort für Wirtschaft und Verwaltung (BKRMWV), Fächer Deutsch und Wirtschaftswissenschaften.

Anne Schabinger, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz in Bad Kreuznach. Forschungsschwerpunkt: Bildungsgerechtigkeit.

Florian Schacht, Prof. Dr., Professor für Didaktik der Mathematik, Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierungsforschung, Formatives Assessment und Digitale Medien im Mathematikunterricht.

Caterina Schäfer, Dr., Akademische Rätin in der Arbeitsgruppe für Sportpädagogik und Sportdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: psychomotorische Entwicklungsbegleitung in Pädagogik und Therapie, videobasierte Methode Marte Meo, Virtual Reality und Körpererfahrung im Bildungskontext.

Andrea Schäfer-Jung, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Methoden der Zweit- und Fremdsprachvermittlung, Deutsch als Fremdsprache im Berufsfeld Medizin, Sprachförderung in allen Fächern, Sprachförderung und außerschulische Lernorte, Sprachvermittlung, Kunst- und Kulturvermittlung, Alphabetisierung und Grundbildung.

Wendi Scheffler, Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Kleve. Arbeitsschwerpunkt: Seminarleitung für Gymnasium und Gesamtschule.

Lars Schmoll, Dr., Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Essen. Arbeitsschwerpunkte: Studiendirektor, Fach- und Kernseminarleiter am ZfsL Essen für Gymnasium/Gesamtschule und Lehrer am Grashof Gymnasium in Essen.

Dirk Scholten-Akoun, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Lehrkräftebildung, Leitung des Ressorts Diagnostik. Forschungsschwerpunkte: Schreibassessment, C-Test, Schreibförderung und Stereotypenforschung.

Jakob Schuchardt, M.A., Lehrstuhl für sozialwissenschaftliche Datenanalyse an der Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung, Soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem, Sozialraumorientierte Schulentwicklung.

Johanna Schulze-Uludasdemir, Dr., Projektmanagerin im Zentrum für Bildung und Chancen im Kreis Gütersloh gGmbH. Arbeitsschwerpunkte: Weiterentwicklung von Bildungsprozessen zur nachhaltigen Verbesserung von Bildungschancen.

Falko Schumpich, M.Ed., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik an der TU Dortmund. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrer*innenprofessionalisierung und Lehrer*innenbildung, Demokratiepädagogik und Demokratiebildung.

Tobias Schroedler, Dr., Juniorprofessor für Mehrsprachigkeit und gesellschaftliche Teilhabe am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung angehender Lehrkräfte für den Umgang mit DaZ und Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit und Bildung, Institutionelle Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeit am Arbeitsmarkt.

Marion Yvonne Schwehr, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen, Departement Erziehungswissenschaften. Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Kultur der Digitalität, körperliche (An)Ordnungen im Unterricht, Qualitative (rekonstruktive) Sozialforschung.

Katja Serova, Dr., Oberstudienrätin im Hochschuldienst und Leiterin des Arbeitsbereichs Quantitative Forschungsmethoden an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Methodenlehre mit dem Fokus auf quantitativer empirischer Forschung, Evaluationsforschung mit dem Fokus auf Bildungsprojekten und Qualität der digitalisierten Lehre.

Jana Starke, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Schule, Lehrkräfteprofessionalisierung, Schulentwicklung in sozialräumlich benachteiligten Lagen.

Helena Sträter, Dr., Akademische Rätin im Institut für Sportwissenschaft an der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungsschwerpunkte: Inklusion in der sportwissenschaftlichen Lehrkräfteprofessionalisierung, digitalisierungsbezogene Bildungsprozesse in Schule und Sportunterricht am Beispiel von Virtual Reality.

Susannah Unteregge, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Gleichheitsverständnis von Grundschulkindern, Diagnose und individuelle Förderung, fachdidaktische Reflexionsprozesse in der videobasierten Lehrer*innenbildung.

Isabell van Ackeren-Mindl, Prof. Dr. phil., Professorin für Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung an der Universität Duisburg-Essen (UDE) und dort Leiterin der Arbeitsgruppe Bildungsforschung. Forschungsschwerpunkte: Fragen der Steuerung/Educational Governance im Bildungssystem, Schulent-

wicklungsforschung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Transfer im Bildungssystem.

Helena van Vorst, Dr., Akademische Rätin an der Universität Duisburg Essen, Didaktik der Chemie. Forschungsschwerpunkte: Kontextorientierter Unterricht, Evidenzbasierte Binnendifferenzierung von Lernprozessen, Strukturierung von Lernprozessen durch Lernleitern, Inklusion und Gemeinsames Lernen in Chemie.

Tatjana Vogel-Lefèbre, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung an der Technischen Universität Dortmund, seit 2020 Mitglied im Team des Weiterbildungsprogramms „XPRTN für das Lesen" am ZBIW in Köln sowie aktuell Lehrbeauftragte an der Fakultät Information und Kommunikation der HdM Stuttgart. Forschungsschwerpunkte: Teachers' und Librarians' Beliefs zum Einsatz digitaler Medien, Digital Literacy und Leseförderung, Bildungskooperationen zwischen Schulen und Bibliotheken.

Viktoria Wesemann, Projektmanagerin im Programmbereich der RuhrFutur gGmbH. Arbeitsschwerpunkte: chancengerechte Bildung im Ruhrgebiet, Vernetzung von Bildungsakteur*innen.

Martin Wichmann, Leiter des Bereichs Deutsch als Fremdsprache und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Ruhr-Universität Bochum. Forschungsschwerpunkte: Wissenschaftssprache (Fokus: gesprochen), mündliche Fertigkeiten, insbes. Hörverstehen (Fokus: im Studium), Diversität im DaF-Unterricht (Fokus: Universität), mündliche Varietäten im DaF-Unterricht (Fokus: Jugendsprache).

David Wiesche, Dr., Juniorprofessor für digitales Lehren und Lernen im Schulkontext an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Lern- und Bildungsprozesse in, durch und mit digitalen Medien, Immersion und Embodiment in Bildungsprozessen.

Eva Wilden, Prof. Dr., Professorin für Didaktik des Englischen an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte: Didaktik des Englischen, Englischlehrkräftebildung, Unterrichtsqualität, Inklusion, Frühbeginn.