

Sibylle Rahm / Ingelore Mammes / Michael Schratz (Hrsg.)

Schulpädagogische Forschung
Organisations- und
Bildungsprozessforschung
Perspektiven innovativer Ansätze

SCHULPÄDAGOGISCHE FORSCHUNG, Band 2

StudienVerlag

Innsbruck

Wien

Bozen

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Sibylle Rahm/Ingelore Mammes/Michael Schratz
Schulpädagogische Forschung
Organisations- und Bildungsprozessforschung
Perspektiven innovativer Ansätze

7

Barbara Asbrand/Claudia Bergmüller/Nikolaus Schröck
Das Gruppendiskussionsverfahren und die dokumentarische Methode
in der Schulentwicklungsforschung

15

Bettina Blanck

Erwägungsorientierte Evaluation –
Konzeptuelle Grundlagen und praktische Erfahrungen

27

Jeanette Böhme

Die Objektive Hermeneutik als typografischer Forschungsansatz
Reflexionen aus der heuristischen Perspektive einer
medienökologischen Bildungsforschung

43

Sebastian Boller/Christiane Henkel/Josef Keuffer
Formative Evaluation in der Schul- und Unterrichtsforschung
am Beispiel des Oberstufen-Kollegs Bielefeld

55

Melanie Fabel-Lamla/Christine Wiezorek

Qualitativ-rekonstruktive SchülerInnen- und LehrerInnenbiografie-
forschung und Perspektiven ihrer Verschränkung

69

Martin Heinrich

Zur methodischen Funktion von Dilemmainterviews
in der Schulentwicklungsforschung

83

Petra Herzmann/Andrea Sparka/Cornelia Gräsel

Implementationsforschung zur Lesekompetenz:
Wie WissenschaftlerInnen und Lehrkräfte gemeinsam
an der Leseförderung arbeiten

97

Nicole Hollenbach

Wenn Schülerinnen und Schüler ihre Schule beurteilen –
Die Laborschule Bielefeld aus der Sicht ihrer AbsolventInnen

109

© 2006 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlersstraße 10, A-6020 Innsbruck

E-Mail: order@studienverlag.at

Internet: www.studienverlag.at

Buchgestaltung nach Entwürfen von Kurt Höretzeder

Satz: StudienVerlag/Thomas Auer

Umschlag: StudienVerlag/Stefan Rasberger

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN-10: 3-7065-4260-9

ISBN-13: 978-3-7065-4260-9

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Daniel Kneuper/Isa Nessel
Der Datenberg zu Bielefeld – Ein Verfahren zur computergestützten
Inhaltsanalyse großer Textmengen im Projekt „Ministerielle Steuerung
und Leistungsvergleichsstudien“ (MiSteL) 123

Ingelore Mammes
Berufsrelevante Handlungsorientierungen von Lehrkräften
Zur schriftlichen Erhebung von Überzeugungen, Bilanzen
und dem Kennen von Unterrichtsmethoden sowie deren Beziehung
zum unterrichtlichen Handeln 137

Ruth Michalek/Gudrun Schönknecht
Die Gruppendiskussion als Methode in der Schul-
und Kindheitsforschung – Kinder sprechen über Schule 149

Charlotte Röhner
Offene Ganztagsgrundschule aus der Perspektive von Kindern –
Schülerbefragung und Telefoninterviews zur Beurteilung
des Ganztagsangebots 165

Elisabeth Schlemmer
Bildungsbiografien und Lerngeschichten –
Zur Narration mit Kindern, ihrem Einsatzspektrum,
den Zugangswegen und Grenzen 179

Autorinnen und Autoren 193

Editorial

Sibylle Rahm/Ingelore Mammes/Michael Schratz

Schulpädagogische Forschung Organisations- und Bildungsprozessforschung Perspektiven innovativer Ansätze

Schulpädagogische Forschung tat sich in der Vergangenheit schwer, eine eigene Position innerhalb der Erziehungswissenschaft zu finden. Die geisteswissenschaftliche Tradition der Pädagogik auf der einen Seite und die Durchsetzung neuerer empirischer Forschungszugänge auf der anderen Seite haben SchulpädagogInnen häufig in Polaritäten gezwungen. Diskutiert wurden Grundsatzfragen wie die, ob sich Untersuchungen den Ansprüchlichkeiten der pädagogisch-psychologischen Forschung zu beugen hätten oder ob Forschung im Schul- und Unterrichtsbereich in kritischer-hermeneutischer Tradition die Nähe zu praxisorientierten Verfahren suchen sollte. Während einerseits Dominanzen pädagogisch-psychologischer Ansätze beklagt wurden, standen andererseits betuliches Festhalten an gängigen Interpretationsverfahren und bloße Rekonstruktion historischer Sichten im Fokus der Kritik. Historische Dispute um die Haltekraft quantitativer und qualitativer Verfahren lähmten lange Zeit die lebendige forschungsmethodische Auseinandersetzung und erklärten Forschungsfragen zu ideologischen Auseinandersetzungen.

Die Schulpädagogik hat dieses Dilemma überwunden. In Diskussionsforen dokumentiert sie heute ein neues Selbstbewusstsein. Seit langem betreibt sie unter Berücksichtigung disziplinergänzender Perspektiven Organisations- und Bildungsprozessforschung mit vielfältigen Mitteln. Der Paradigmenstreit steht nicht mehr im Fokus der vorgelegten Studien. Vor dem Hintergrund internationaler Schulleistungsvergleichsstudien und des in diesem Zusammenhang rapide anwachsenden Wissens im Bildungsbereich setzt sie auf Kooperation und die bündige Suche nach dem, was im methodischen Sektor Erfolg verspricht.

Zu bearbeiten sind Themen, die sich mit dem Wandel der Bildungsinstitutionen ergeben und nach griffigen Erhebungsmethoden verlangen. Zu erheben sind Sichten der an Entwicklungsprozessen Beteiligten, und diese sind ausdrücklich auch die der SchülerInnen. Gerade auch ihre Perspektiven auf schulischen Wandel werden zunehmend als erhellend erkannt und im Forschungsprozess berücksichtigt. Mit der Akzeptanz von Multiperspektivitäten in Forschungsprozessen werden die seit langem bekannten Widersprüchlichkeiten und Paradoxien aller Schulentwicklung virulent. Gerade sie verlangen nach empirischer Aufklärung und fordern damit ForscherInnen zur Entwicklung innovativer Forschungsmethoden auf.

Diese innovativen Ansätze bestehen einerseits im Methodenmix, andererseits in der unkonventionellen Weiterentwicklung von Erhebungsmethoden, oder im Wie-

- Lohre, W. & Klippert, H. (1999). Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Pädagogische Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). Das Gruppendiskussionsverfahren. Opladen: Leske + Budrich.
- Mannheim, K. (1964). Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: ders.: Wissenssoziologie (S. 91-154). Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original: unveröff. Manuskript von 1922-25).
- Nentwig-Gesemann, I. (2001). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.) Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Forschung (S. 275-300). Opladen: Leske + Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Bohnsack, R. (2005). Peer-Mediation in der Schule. Eine qualitative Evaluationsstudie zu einem Mediationsprojekt am Beispiel einer Berliner Oberschule. In: Deutsche Kinder und Jugendstiftung (Hrsg.). Jung. Talentierte. Chancenreich? Beschäftigungsfähigkeit von Jugendlichen fördern (S. 143-175). Opladen: Leske + Budrich.
- Newmann, F., King, B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Rahm, S. (2005). Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2005) Schulentwicklung – von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In: H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.). Studienbuch Schulpädagogik (S. 148-167). Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Rolff, H.-G., Buhren, C G., Lindau-Bank, D. & Müller, S. (1999): Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2001). Schulentwicklung konkret. Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation. Seelze: Kallmeyer.
- Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schröck, N. (in Vorb.). Aktive in Schulentwicklung. Dissertation in Vorbereitung. Universität Bamberg.
- Streblov, C. (2005). Schulsozialarbeit und Lebenswelten Jugendlicher: ein Beitrag zur dokumentarischen Evaluationsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Wagner-Willi, M. (2005). Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bettina Blanck

Erwägungsorientierte Evaluation – Konzeptuelle Grundlagen und praktische Erfahrungen

Im Folgenden wird zunächst das Konzept erwägungsorientierten Lernens und Lehrens sowie die Relevanz von Evaluationen für diesen Ansatz dargelegt. Hieran schließen sich Überlegungen für erwägungsorientiertes Evaluieren an. Erste praktische Erfahrungen, leitende Ideen und Thesen für die weitere Entwicklung des Konzeptes werden erörtert.

Zum Konzept erwägungsorientierten Lernens und Lehrens

Für das Konzept erwägungsorientierten Lernens und Lehrens ist die Förderung reflexiver individueller und sozialer Entscheidungskompetenzen durch einen spezifischen Umgang mit Vielfalt und Alternativen grundlegend. Leitende Idee für diesen Ansatz ist es, Vielfalt und Alternativen nicht nur in der *Genese* von Lösungen, sondern auch als eine *Geltungsbedingung* von Lösungen zu nutzen. Denn ein Wissen um die jeweils erwogene bzw. nicht erwogene Vielfalt und insbesondere ein Wissen um die jeweils erwogenen bzw. nicht erwogenen Alternativen hilft, die jeweilige Qualität von eigenen und fremden Lösungen einzuschätzen. Durch diese *Erwägungs-Geltungsbedingung* ist erwägungsorientiertes Lernen und Lehren wesentlich methodisch orientiert und reflexiv. Die Erwägungs-Geltungsbedingung legt auch bei der Aneignung und Auseinandersetzung mit vorgegebenen Konzepten ein *forschendes* Lernen und Lehren nahe. Denn reflexiv ist von Lernenden wie Lehrenden der Stand des Erwogenen mit einzuschätzen. Forschungs- und Subjektorientierung sind dabei keine Gegensätze: Individuelle und gemeinsame Erwägungen entfalten jeweilige Subjektivitäten hin zu mehr Intersubjektivität und Objektivität und unterstützen ein Bewusstmachen, Reflektieren und Entfalten subjektiver Theorien.

Erwägende Entfaltung von Subjektivität erfordert bei der Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen *Mitbestimmungsmöglichkeiten* der Lernenden. Mitbestimmung (und Mitgestaltung) kann dabei selbst Gegenstand erwägenden Lernens sein und didaktische Kompetenzen aller Beteiligten ansprechen und fördern. Derartige *Selbstreferentialitäten* in erwägungsorientierten Lern- und Lehrzusammenhängen zu nutzen, stärkt reflexive Kompetenzen. Ohnehin zielt das Konzept einer *Erwägungsorientierung* (vgl. Blanck 2002, 2004a) wesentlich auf eine *reflexive methodische Orientierung*, zumal es auch weder möglich noch sinnvoll ist, alles zu erwägen, was gegebenenfalls jeweils zu erwägen ist. *Erwägungskompetenz* zeigt sich deshalb insbesondere auch z.B. sowohl in aufgeklärterer Toleranz als auch in begründbarer Kritikfähigkeit sowie im Umgang

mit Nicht-Wissen. Erwägungskompetenz ist in einer Erwägungsdidaktik eine grundlegende Schlüsselkompetenz, auf der viele andere Schlüsselkompetenzen aufbauen.

Leitende Idee für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ist, dass sie in *erwägungsorientierten Seminaren* einen *forschenden Habitus* entwickeln können und die Situation des Seminars als Lern- und Lehrsituation auch derart selbstreferentiell genutzt wird, um exemplarisch didaktische Fähigkeiten zu entfalten. Der forschende Habitus wird an einem *Denken in Möglichkeiten* festgemacht, welches sich sowohl in der Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen als auch methodischen und didaktischen Themen an der Erwägungs-Geltungsbedingung orientiert.

Evaluation und erwägungsorientiertes Lernen und Lehren

Je mehr man in erwägungsorientierten Lern- und Lehrprozessen lern- und mitbestimmungsorientiert ist, das Konzept einer reflexiven Forschungsorientierung verfolgt und die Lernpotenziale einer selbstreferentiellen Nutzung der Lern- und Lehrsituation im Seminar wahrnehmen will, um so mehr ist man auf *kontinuierliche evaluierende Einschätzungen* angewiesen. Indem die Teilnehmenden auf verschiedene Weise ihr individuelles wie gemeinsames Lernen und Lehren analysieren, und dieses Analysen ihrerseits kritisch erwägungsorientiert reflektieren, können sie (Selbst)Evaluationskompetenzen erproben und entwickeln, die wichtige Reflexionskompetenzen in ihrem zukünftigen Beruf sind. *Erwägungsorientiertes Evaluieren* versucht das Nachdenken über Lern- und Lehrprozesse in reflexive Lern- und Lehrprozesse zu integrieren; die im Seminar erfahrene Evaluationspraxis kann ihrerseits theoretisch reflektiert und zu Verbesserungen der Evaluationspraxis im Seminar selbst führen sowie ein erfahrungsbezogener Ausgang zukünftiger (Selbst)Evaluationspraxis in der Schule werden. Aus erwägungsorientierter Perspektive ist insbesondere nach divergierenden Bewertungen und Einschätzungen zu fragen sowie zu erörtern, wie mit evaluativer Heterogenität umgegangen werden kann. Dabei ist das Problem divergierender Auffassungen iterativ zu bedenken.

In Erwägungsseminaren und erwägungsorientiertem Grundschulunterricht wurden und werden bisher folgende Methoden als Impulse für evaluierende Überlegungen eingesetzt:

- *Moderierende Zwischenfragen und Überlegungen, die evaluierende Erwägungen initiieren*, etwa: Wo stecken wir? Haben wir mit diesem Vorgehen erreicht, was wir wollten? Haben wir unseren ursprünglichen roten Faden überhaupt weiter verfolgt? Hierher gehören auch alle reflexiven Fragen nach der Erwägungs-Geltungsbedingung, z.B.: Haben wir alle problemadäquaten Alternativen bedacht? Inwiefern können wir das überhaupt wissen? Kann man zwischen mehreren alternativen Lösungsmöglichkeiten eine den anderen mit Gründen vorziehen? Wie gehen wir damit um, wenn das nicht der Fall ist?
- Mehr oder weniger thematisch offene *Blitzlichttrunden*, sei es am Ende einer Arbeitsphase oder auch in einer Zwischenreflexion, in der z.B. die persönlichen Frustrationspegel angegeben werden.

- Mehr oder weniger thematisch offene *Lernbegleitungen*, bei denen z.B. zwei Teilnehmende das gemeinsame Lernen und Lehren beobachten und ihre Eindrücke schriftlich entweder bereits während des Lernens oder nach dem Lernen notieren. Die Besprechung solcher Eindrücke zu Beginn einer nächsten Lernphase kann unterschiedliche Bewertungen deutlich werden lassen, die dann in ihren Konsequenzen für den weiteren Fortgang zu beachten sind.
- Das Führen eines *wissenschaftlichen Tagebuchs*, in welchem die Teilnehmenden – auch die Leitung – den Seminarverlauf reflektieren und hinsichtlich z.B. des eigenen und/oder gemeinsamen Lern- und Lehrverhaltens bzw. eigener und/oder gemeinsamen Lern- und Lehrentwicklung einschätzen.
- Ein *persönlicher Coach-Zettel*, auf dem die Teilnehmenden zu Beginn etwa einer Unterrichtseinheit notieren, was sie sich vornehmen und erreichen wollen. Am Ende vergleichen sie dann ihre Zielsetzungen mit dem Erreichten. Auch hier kann man Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Teilnehmenden herausarbeiten und zum Anlass für entfaltetere Erwägungen als Grundlage für objektivere Evaluationen nehmen.
- *Einfache schriftliche Seminarkritikzettel*, die die Einzelnen mehr oder weniger für sich allein, anonym oder nicht-anonym ausfüllen, und mit denen positive und negative Kritikpunkte wie Verbesserungsvorschläge gesammelt werden.
- *Gemeinsame Seminarkritik als mehr oder weniger thematisch offenes stummes Schreibgespräch* entweder zu gezielten Fragen – wie z.B. der Bewertung einzelner Methoden wie Lernbegleitung, Notizen, erwägungsorientierter Pyramidendiskussion mit Kommentierungspartnerschaften –, oder auch zu offenen Fragen – analog dem einfachen Kritikzettel zu positiven bzw. negativen Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen.

Diese Methoden lassen sich unterschiedlich variieren und auf verschiedene Evaluationsaspekte und Fragen fokussieren. Überlässt man diese Fokussierung den Studierenden, so kann man Hinweise z.B. über bisherige Lern- und Lehrerfahrungen erhalten, etwa dass manche schon beinahe banal wirkenden Fragen für einige Studierende eher ungewöhnlich zu sein scheinen, wenn sie dies eigens in einer Lernbegleitung festhalten, wie zwei Teilnehmende (TN) im WS 2004/05: „Außerdem fanden wir sehr interessant zwischendurch die Fragen zu stellen: „Wo stehen wir jetzt? Wo habe ich einen Erkenntnisgewinn? Wo will ich weitermachen? – ein guter Weg um bewusster zu lernen und ebenfalls eine uns aufgefallene (Lern-)Begleiterscheinung dieses Seminars ...“ (TN L und TN E, Oktober 2004). In den bisherigen Erwägungsseminaren war es immer wieder für die Teilnehmenden überraschend zu erfahren, wie gegensätzlich sie etwa eine Seminarsitzung einschätzen (ganz ähnlich zur divergierenden Bewertung von Unterrichtsversuchen s. Czerwenka & Nölle, 2000, 75). Während z.B. die einen mit dem Verlauf oder dem Ausprobieren einer neuen Methode sehr zufrieden sind, fühlen sich andere nur genervt und frustriert. Wie mit derartig unterschiedlichen Bewertungen umzugehen ist und wie das individuelle wie gemeinsame Lernen für möglichst viele befriedigender gestaltet werden kann, ist m. E. gerade für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer eine zentrale Herausforderung, die sie annehmen und bewältigen können sollten. In diesem Sinne stellt etwa auch Brügelmann fest: „Wer die Lernkultur verändern will, muss Evaluation stärker

auf die Prozesse des Unterrichts und der Lernarbeit fokussieren und er muss die Evaluationskompetenz im Unterricht stärken – bei LehrerInnen und SchülerInnen, statt sie auf ExpertInnen nach außen zu verlagern“ (2004, 24). Nicht zuletzt dieser Aspekt, die Stärkung der Evaluations- und Reflexionskompetenzen der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, war und ist für mich ein Anlass zu erforschen, inwiefern die bisherigen kleinen Evaluationen zu einem umfassenderen Konzept erwägungsorientierter Evaluation ausgebaut werden können. Mit Altrichter und Buhren könnte man solche erwägungsorientierten Evaluationen als „Mikro-Evaluationen“ betrachten. Altrichter und Buhren unterscheiden „drei unterschiedlich umfassende Bedeutungen von ‚Evaluation‘“. Für die Mikro-Evaluationen halten sie mit Verweis auf Donald A. Schön und Johannes Mayr fest: „Jede einigermaßen komplexe, nicht-routinehafte, reflektierte Handlung hat *evaluative Aspekte*“. Und: „Menschliches Handeln kann nur dann funktionieren, wenn die Handlungen Rückkopplungen auslösen und diese verarbeitet werden, d.h. wiederum Rückkopplungen auslösen“ (1997, 8). Altrichter und Buhren

„halten es für wichtig, daß dieser ‚Mikro-Aspekt‘ von Evaluation in den gegenwärtigen Diskussionen, die meist auf umfassendere Konzepte zielen, nicht übersehen wird, und zwar aus folgenden Gründen:

- Die Reflexionsfähigkeit der einzelnen Beteiligten ist die Grundlage für die Durchführung und Auswertung größerer Evaluationsprojekte.
- An einer Reihe von Schulen gibt es eine bestehende Reflexionspraxis im Kollegium oder in Teilen davon. Evaluations- und Qualitätssicherungsprojekte sollten auf diesen Erfahrungen aufbauen.
- Evaluationen in Schulentwicklungsprozessen zielen oft nicht nur auf bewertende Aussagen über spezifische Innovationen, sondern machen sich zur Aufgabe, längerfristig die ‚Reflexionskultur‘ der Schule zu stärken“ (1997, 8f).

Dass Reflexionsfähigkeiten in der ersten Phase der universitären Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern grundgelegt werden sollten, ist die Auffassung vieler Autorinnen und Autoren, die sich für eine reflexive Lehrerbildung einsetzen. So ist z.B. für Hoppe ein „zentrales Ziel subjektorientierter Lehrerbildung“, die „Kombination der Erarbeitung von Inhalten mit der Wahrnehmung und Reflexion des Lernens und der damit verbundenen Interaktionsprozesse selbst“ (1999, 129). Dahinter steht auch die Vermutung, dass „universitäre Lehrveranstaltungen [...] selbst den Ansprüchen genügen“ müssen, „die in ihnen für die Schule/die LehrerInnen formuliert werden“ (ebd.), wenn die universitäre Erstausbildung bedeutsamer für die berufliche Handlungskompetenz werden soll. Auch Brügelmann und Schüler gehen davon aus, dass „LehrerIn lehrt, wie StudentIn gelernt hat“ (1995, 52); Sieland vertritt ebenfalls die These, dass „Lehrer lehren, wie sie gelehrt wurden, und nicht, wie man ihnen empfohlen hat zu lehren!“ (2002, 50).

Eine Verbreitung von mehr Reflexions- und Evaluationskultur in der Universitätslehre, die umfassend die selbstreferentiellen Potenziale der Seminarsituation als Lern- und Lehrsituation nutzt, steckt allerdings noch in den Anfängen. Wildt sieht

Ähnlichkeiten zwischen den Widerständen gegenüber einer „Reflexion auf die Praxis der Lehre und des Studiums“ und den Widerständen gegenüber einer „Reflexion auf die pädagogische Praxis in Schulen“ (2003, 77). Für Wildt besteht bezüglich der Praxis des Lehrens und Lernens in der Hochschule ein blinder Fleck mit „weitgehend unausgeschöpften Potenzialen reflexiven Lernens“:

„Deren Ausschöpfung allerdings würde eine reflexive Modernisierung von Lehre und Studium erfordern, in der sich Lehrende wie Lernende auch an der Hochschule als Teilhabende an wissenschaftlichen Diskursen einerseits und pädagogischer Praxis andererseits begreifen und gerade in der Relationierung beider Seiten die Chance einer Professionalisierung erkennen. Um reflexives Lernen zu ermöglichen, ist es dann allerdings nicht nur erforderlich zu lehren, reflexiv zu lernen, sondern auch zu lernen, reflexiv zu lehren“ (2003, 83).

Ob eine Ausschöpfung der selbstreferentiellen reflexiven Potenziale von Seminarsituationen als Lern- und Lehrsituationen tatsächlich einen Beitrag zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern zu leisten vermag, wäre zu erforschen. Je nach Position zur Beziehung von Profession und Disziplin wäre zu prüfen, ob etwa im Sinne von Vertreterinnen und Vertretern der Integrationsthese der Transfer von Wissen in Können unterstützt oder ob im Sinne von Vertreterinnen und Vertreter der Differenzthese – die die „Profession und Disziplin zwei verschiedenen Bereichen“ zuordnen, „die nicht unmittelbar voneinander lernen können“ – ein potenzielles anschlussfähiges Element gefunden werden kann (Czerwenka & Nölle, 2000, 68). Vermutlich wird die Qualität der erworbenen reflexiven Kompetenzen und ihr Transfer in den schulischen Alltag bzw. ihr Nutzen als ein anschlussfähiges Element im Schulalltag wesentlich mit davon abhängen, inwiefern derartig selbstreferentielle reflexive Prozesse im Seminar so gestaltbar sind, dass subjektive Theorien angemessen bearbeitbar sind (vgl. z.B. Wahl, 2001) und Wissen nicht als träges Wissen (s. Gruber, Mandl & Renkl, 2000) wenig nachhaltig bleibt. Vor derartigen Transfer-Evaluationen sind jedoch zunächst einmal entsprechende Konzepte für die selbstreferentielle reflexive Nutzung von Seminarsituationen zu entwickeln und zu erproben, was aber durchaus mit Blick auf die Transfer-Problematik erfolgen sollte.

Zur Entwicklung eines Konzeptes für erwägungsorientierte Evaluationen

Die folgenden Überlegungen zur Entwicklung eines Konzeptes für erwägungsorientierte Evaluationen nehmen ihren Ausgang von zwei miteinander zusammenhängenden Fragen. Die erste Frage ergibt sich aus der Erwägungs-Geltungsbedingung und der Relevanz von Vielfalt und insbesondere Alternativen für die Güte jeweiliger Evaluationen: Wie lassen sich eine jeweilige Vielfalt an Positionen, Perspektiven, Lösungen usw. sowie die jeweils problemadäquat zu erwägenden Alternativen in den gesamten Prozess einer qualitativen Evaluation einbeziehen? Die zweite Frage knüpft an das Konzept einer Erwägungsdidaktik und insbesondere die Erfahrungen mit Seminaren für Lehramtsstudierende an: Wie lassen sich die bisherigen kleinen Evaluationen so

ausbauen, dass die Evaluation den Fortgang des individuellen wie gemeinsamen Lernens unterstützt und die Teilnehmenden zunehmend evaluationskompetent werden?

Meine Arbeitshypothese lautet: *Erwägungsorientierte Evaluationen sind selbst als gemeinsame Lern- und Forschungsprojekte von Lernenden und Lehrenden zu konzipieren und in den gesamten Lern- und Forschungsprozess in der (universitären) Ausbildung einzubinden.*

Insofern eine erwägungsorientierte Evaluation die Betroffenen selbst zu Erforschenden ihrer eigenen Praxis und Theorie macht, hat sie Nähe zu anderen Konzepten, wie z.B. dem einer „partizipativen Evaluation“ (Ulrich & Wenzel, 2003), einer „kollaborativen Evaluation“ (Christensen, 1993), einer „deliberative democratic evaluation“ (House & Howe, 2003), einer constructivist evaluation (fourth generation evaluation) mit ihrer Methode des hermeneutic dialecticism (Guba & Lincoln, 2001, zusammenfassend Lincoln 2005), der Aktionsforschung (s. statt anderer Altrichter & Posch, 1998) oder Konzepten der Praxisforschung im Sinne von Prengel (1997).

Im Rahmen dieser Arbeit ist eine genauere Verortung des erwägungsorientierten Ansatzes nicht möglich. Ein Unterschied zur erwägungsorientierten Evaluation ist aber z.B., dass es kein Ziel partizipativer Evaluation ist, „selbst Evaluator zu werden, sondern als informierter Betroffener und Beteiligter an Evaluationen teilnehmen zu können“ (Ulrich & Wenzel, 2003, 12). Ähnlich formulieren House und Howe:

“In the deliberative democratic approach the evaluator is still in charge of the evaluation study and responsible for the findings, but stakeholder perspectives, values, and interests become an integral part of the study” (2003, 79).

Im Wintersemester 2004/05 war der wichtigste Anknüpfungspunkt an solche Konzepte, dass *die Sichtweisen der Betroffenen* sowohl bei der Beantwortung der Fragen als auch *bei den Fragen selber* einbezogen werden sollten. Wie Ulrich und Wenzel wollte ich Evaluation als interaktiven Prozess einsetzen,

„der durch das Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven blinde Flecken aufdecken kann und so zu einer umfassenden Analyse des gesamten Interventionskontextes kommt. Es genügt nicht, aus einer einzigen externen Perspektive Daten zu erfassen und zu bewerten. [...] So verstanden hat Evaluation selber Bildungswirkung [...] Evaluation [wird, B. B.] auch zur Ursache von neuen Lernerfahrungen und hat eine zusätzliche Wirkung auf die erforschten Lernprojekte“ (2003, 31). „Evaluation ermöglicht eine neue Reflexionsebene, die zu einem Qualitätssprung innerhalb eines Praxisprojektes werden kann. Theoretische Konzeptionen werden klarer gesehen, eine Einordnung und Abgrenzung von anderen Konzeptionen findet statt“ (2003, 46).

Besonders wichtig für den Erwägungsansatz ist es, dass die Betroffenen „gleichberechtigt ihre Sichtweise zur Beantwortung der Frage als auch zur Frage selber einbringen können“ (Ulrich & Wenzel, 2003, 33). Durch eine derartige Einbeziehung

der Betroffenen, so meine Vermutung, müsste sich der Erwägungshorizont denkbarer Fragen und Antworten umfassender entfalten lassen und jeweilige Positionen wären besser verortbar und einschätzbar. Hier teile ich mit dem Erwägungsansatz die Erwartungen von House und Howe:

“We expect that inclusion of these perspectives will improve the validity of the conclusions and increase the legitimacy of the evaluation” (2003, 79): “In general, the more extensive the deliberation, the better findings we would expect. For the most part, there is not enough deliberation in evaluation rather than too much. The deliberative democratic view is demanding here. But this weighs with the fact that the most common error in evaluation studies is that the conclusions don't match the data very well” (2003, 89).

Für den Versuch, in einem Seminar – zusätzlich zu den erwägungsdidaktisch üblichen kleinen Reflexionen und Evaluationen – die Studierenden bereits in die Entfaltung der Fragestellung für eine umfassendere erwägungsorientierte Seminar-evaluation einzubeziehen, waren mehrere Forschungsfragen leitend: Inwiefern ist es möglich, die Studierenden derartig einzubeziehen? Welche alternativen Vorgehensweisen sind zu erwägen? Erfährt man auf diese Weise anderes über das Lernen und Arbeiten in einem Erwägungsseminar als durch die bisherigen kleinen Evaluationen in Erwägungsseminaren (zu einigen kleinen Evaluationsergebnissen in Erwägungsseminaren vgl. Blanck, 2004b.) Halten die Studierenden vielleicht andere Fragen als die Leitung für eine Evaluation relevant? Welche Schlüsse lassen sich aus dem Verlauf der Evaluation für den Anspruch ziehen, solche Evaluationen als Forschungsprojekte von Studierenden und Lehrenden aufzubauen?

„Was können/müssen/sollen/dürfen wir uns fragen, wenn wir dieses Seminar evaluieren wollen?“ – Praktische Erfahrungen

Schritte hin auf dem Weg zu erwägungsorientierter Evaluation wurden im Erwägungsseminar: „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“ im Wintersemester 2004/05 an der Universität Paderborn gemacht. Das Seminar fand als 14-tägige Doppelsitzung 8 mal statt. Für alle 8 Teilnehmende (TN: 6 Frauen, 2 Männer) war es das erste Erwägungsseminar. Im Seminar wurde u. a. auch eine neue Methode computerunterstützten Diskutierens mit der erwägungsorientierten Pyramidendiskussion ausprobiert, wobei es zu einer virtuellen Kooperation mit einem Seminar an der Universität Hildesheim kam. Das Erwägungsseminar war von Anfang an selbstreferentiell und forschungsorientiert hinsichtlich der im Seminar erlebten und mitzugestaltenden Lern- und Lehrpraxis angelegt.

Die umfassendere erwägungsorientierte Evaluation konnte erst in der 7. Doppelsitzung, also beim vorletzten Mal, beginnen. Die Thematik des Evaluierens fügte sich zum Ende der Sitzung thematisch gut in eine Diskussion um Kompetenzen

von Lehrerinnen und Lehrern ein. Wir hatten ca. 20 Minuten, um den ersten Schritt der Erarbeitung von Fragen im Seminar auszuprobieren. Ich begann – wie geplant – mit der offenen Frage: „Was können/müssen/sollen/dürfen wir uns fragen, wenn wir dieses Seminar evaluieren wollen?“ und ließ die Teilnehmenden in einem kurzen Brainstorming Fragen sammeln, die ich notierte. Wie immer beteiligte ich mich zurückhaltend (brachte 1 Frage ein). Das Spektrum von 9 Fragen wurde danach um 14 weitere Fragen (teilweise nur etwas anders formulierte und akzentuierte) von mir erweitert, die ich vor der Sitzung bereits aufgeschrieben hatte (s. Anhang mit allen Fragen). Die Studierenden entschieden sich, eine Pflicht- und 2 Wahlfragen bis zur letzten Sitzung zu beantworten. Als Pflichtfrage wurde die Frage Nr. 9 gewählt: „Was hast du durch die Art und Weise, wie das Seminar stattgefunden hat, gelernt?“

Neben den 8 Pflicht-Antworten auf die Frage Nr. 9 erhielt ich 38 Wahl-Antworten, wobei eine Person alle 22 Fragen beantwortete, die 16 weiteren Wahl-Antworten kamen von den anderen 7 Teilnehmenden. Ordnet man die Fragen nach thematischen Nähen, so fällt auf, dass sich von den 16 Wahl-Antworten 6 Antworten (nämlich zu Fragen Nr. 2, 13 und 14) *allgemein auf die Lehre* beziehen, 5 weitere Antworten (nämlich zu Fragen Nr. 3, 4 und 23) beziehen sich auf das, was ein *Erwägungsseminar im Unterschied zu anderen Seminaren* ausmacht.

Die Antworten habe ich nach thematischen Feldern (bzw. Kategorien, Oberbegriffen) sortiert und dabei den Mischweg eines induktiven und deduktiven Vorgehens im Sinne von Altrichter und Posch (1998, 174f.) gewählt. Zwar bin ich insofern induktiv vorgegangen, als ich die Kategorien am Material „während und nach der Durchsicht des Datenmaterials“ entwickelt habe (Altrichter & Posch, 1998, 174). Andererseits sind meine bisherigen konzeptuellen Überlegungen mit ihren Schlüsselbegriffen, wie z.B. ‚entscheidungsorientiertes‘, ‚vorgabeorientiertes‘, ‚reflexives Lernen und Lehren, in die Kategorienbildung eingeflossen, was für Altrichter und Posch der deduktive Weg ist, bei dem „das Datenmaterial auf einschlägige Stellen abgesehen wird“, wie sie sich durch die Fragestellung der Forschenden ergeben (ebd.).

In der Beantwortung der Pflichtfrage: „Was hast du durch die Art und Weise, wie das Seminar stattgefunden hat, gelernt“ unterschied ich 7 Themen, die allerdings zunächst mehr oder weniger intuitiv gebildet wurden und untereinander teilweise eng zusammenhängen, wie auch die Mehrfachbelegungen von Beispielen zeigen. Durch die Analyse des Antwortenspektrums der Wahl-Antworten kamen noch zwei weitere Themen (reflexives Lernen und Lern- und Lehrwünsche) hinzu.

Um ein Beispiel für ein thematisches Feld zu geben, sei hier auf „Teilnehmendenorientierung im Seminar“ verwiesen, die mehr oder weniger explizit von allen Studierenden bei der Beantwortung der Pflicht-Frage Nr. 9 angesprochen wurde. Drei Einschätzungen hierzu waren: „Durch das Seminar als Erwägungsseminar konnten wir uns effektiv an der Gestaltung und Auswahl der Inhalte beteiligen“ (TN C); „Das Seminar war sehr offen angelegt, so dass wir selber die Methoden auswählen konnten, mit denen wir arbeit[e]n wollten. Auf diese Weise habe ich einige neue Methoden erlernt, die ich in der Schule und während des bisherigen Studiums noch

nicht kennen gelernt habe“ (TN D); und eine Antwort, in denen u. a. zwei unterschiedliche Aspekte von Teilnehmendenorientierung angesprochen wurden, nämlich: „Selbstbestimmtes Lernen (ist schwer, wenn man das nicht gewohnt ist)“ und „Motivationsmöglichkeiten durch Selbstbestimmung“ (TN P).

Einen Eindruck über die Kategorien und ihre Vernetzungen mag folgendes Cluster geben:

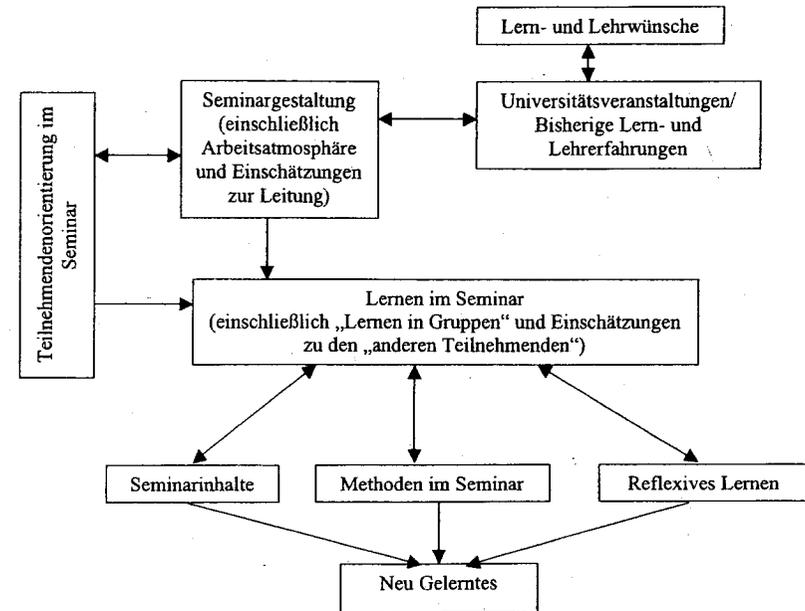


Abbildung 1: Cluster zu den thematischen Kategorien und ihren Vernetzungen, nach denen die Antworten der Studierenden auf die von ihnen gewählten Pflicht- und Wahlfragen sortiert wurden

Die Antworten der Studierenden regen zu einer Fülle von Fragen und Erwägungen an: Welche Themenfelder mit welchen Fokussierungen wurden gewählt? Wie können wir mit Unterschieden umgehen? Handelt es sich bei Widersprüchen um echte Widersprüche? Halten vermutete Gemeinsamkeiten einer Überprüfung stand? Wie sind Ambivalenzen in Antworten zu deuten?

Aus erwägungsorientierter Perspektive sind Ambivalenzen besonders interessant, weil man sie als unterschiedliche Erwägungen zum gleichen Sachverhalt auffassen kann. Ich möchte hier kurz auf eine *Ambivalenz gegenüber Mitbestimmungsmöglichkeiten* eingehen. Bei dieser Ambivalenz handelt es sich um ein wiederkehrendes Einschätzungsphänomen in Erwägungsseminaren. Einerseits fühlen sich manche von der Grundidee des gemeinsamen Erwägens „direkt angesprochen“, und betonen zunächst: „Das Lernen in der Gruppe habe ich zum einen als sehr interessant und abwechslungsreich empfunden“, um dann fortzufahren, dass das Lernen in der Gruppe

„zum Teil aber auch als sehr frustrierend und anstrengend [empfundene wurde; B. B.]. Die Arbeitsatmosphäre war oft sehr zäh und träge und ich habe mir oft gewünscht, einfach mal etwas „Unerwägtes“ zu machen“ (TN E auf Frage Nr. 7). Bei manchen neigt sich die Ambivalenz allerdings schon mehr in Richtung eines Vorgebewunsches durch die Leitung und den Wunsch nach einer deutlichen Reduzierung von Mitbestimmungsmöglichkeiten, die zwar, wie TN L zur Pflicht-Frage Nr. 9 schreibt, am „Anfang eines Seminars [...] ganz gut“ sind, „aber ich empfand die Diskussionen über die weitere Vorgehensweise eher nervig als produktiv. Manchmal wäre es besser gewesen, wenn nicht über jeden Schritt diskutiert worden wäre. Die Inhalte waren gut vorbereitet, aber manchmal hättest du einfach sagen sollen „so und so machen wir es“. Oder kurz und knapp „wir können es so oder so machen – wer ist für Variante 1?“ Nur als Beispiel...“ (ähnlich antwortet auch TN J auf die Pflicht-Frage Nr. 9). Aus erwägungsdidaktischer Sicht sind solche Einschätzungen relevant, denn eine Analyse der geäußerten Kritiken ist grundlegend für weitere Entwicklungsmöglichkeiten von erwägungsorientiertem Lernen und Lehren. Deutlich zeigt sich hier auch der reflexive Anspruch, den eine entfaltete Erwägungsdidaktik einzulösen versuchen sollte: Da man nicht alles erwägen kann, zeigt sich reflexive Erwägungskompetenz wesentlich auch darin, reflexiv zu erwägen und zu entscheiden, worüber nicht erwogen werden soll und man vorerst eigenen oder fremden Vorgaben folgen will. Da die Einschätzungen hierüber innerhalb einer Lerngruppe sehr unterschiedlich ausfallen können, stellt sich auch hier die weitere reflexive Herausforderung, wie mit derartigen Bewertungsvielfalt umzugehen sei. Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang ist m. E., inwiefern gewohntes Lernverhalten und Prüfungsanforderungen einen Einfluss auf die Wünsche der Studierenden hinsichtlich der Entscheidungsverteilungen im Seminar haben und diese mit beeinflussen, inwiefern insbesondere didaktisch-methodische Mitbestimmungsmöglichkeiten als Einübung eigener didaktischer Kompetenzen gesehen und genutzt werden. Zu vermuten ist, dass je weniger die Studierenden mitbestimmungsorientierte Seminare gewohnt sind und um so stärker Prüfungsleistungen ein bloßes Abfragen von Wissen sind, die Studierenden befürchten, dass Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Kosten eines effektiven, d.h. prüfungsrelevanten, Wissenserwerbs gehen.

So war TN J eher vorgebeorientierte Seminare mit wenig Mitbestimmungs- und Entscheidungsmöglichkeiten gewohnt: „Bisher habe ich Seminare besucht, in denen die Lehrenden ihren Stoff mit oder ohne Medieneinsatz fast 90 Minuten lang vortragen und in denen die StudentInnen hauptsächlich durch Zuhören und eventuellen Nachfragen eingebunden waren. Auf der anderen Seite habe ich allerdings auch viele Seminare erlebt, die sich als reine „Referatemarathons“ von Seiten der StudentInnen erwiesen. Hier hielten sich die Dozenten oft völlig aus dem Seminargeschehen heraus“ (TN J zu Frage Nr. 2, ähnlich auch TN L zu derselben Frage). Und TN R meinte zu bisherigen Lern- und Lehrerführungen: „gelernt vieles – erlebt: nach Skript, anstrengend autoritär und einseitig (auch in der Pädagogik), nach Vorschrift/Theorie, gelernt: auf Klausuren, wenig freiwillig, behalten nur das, was ich wollte... nicht alles war unsinnig“ (TN R zu Frage 2). In dieser Antwort von TN R mag man einen Indikator für die Vermutung sehen, dass die Art der Prüfungen einen Einfluss darauf hat, ob man Mitbestimmungsmöglichkeiten schätzt oder angesichts dessen,

dass man möglichst viel möglichst schnell für eine Abfrage-Prüfung lernen will, zeitraubend findet. In diesem Zusammenhang sind auch die beiden entgegengesetzten Antwortmöglichkeiten interessant, die TN R auf die Frage 1: „Eine Studentin/ein Student fragt dich nach dem Seminar ‚Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht‘. Was antwortest du?“ gab. Neben einer positiven Einschätzung „besser als vieles andere, empfehlenswert, sehr heterogen ;-). Keine vertane Zeit, überraschend anders“, gab TN R eine zweite Antwortmöglichkeit mit negativer Einschätzung: „Glaub nicht, daß das was bringt“ mit der erläuternden Ergänzung: „wer die falschen Erwartungen hat, wird nicht unbedingt glücklich in diesem Seminar, ‚Vorgekautes geht bisweilen leichter & mehr runter“. Resultieren solche „falschen Erwartungen“ vielleicht gerade aus Prüfungsanforderungen, bei denen es mehr auf die reproduzierende Wiedergabe erlernten Stoffes als auf den Nachweis reflexiver Kompetenzen anzukommen scheint? Würde sich die Einstellung der Studierenden zu Mitbestimmungsmöglichkeiten und dem selbstreferentiellen und reflexiven Nutzen von Seminarsituationen als Lern- und Lehrsituationen ändern, wenn sich der Fokus von Prüfungen wandeln würde? Wie viel sich hier ändern müsste und welche Abwehr das mit dem bisherigen Prüfungswesen einhergehende vorgebeorientierte Lernen und Lehren (einschließlich Evaluieren) auslösen kann, wird von Christensen anschaulich beschrieben: In einem Seminar war eine erste Reaktion der Studierenden auf das Ansinnen „selbst ein System für das Messen von Lernen“ zu entwickeln der Aufschrei: „Sag mir, was ich für eine ‚Eins‘ bringen muß, und verwirrt mich nicht mit seltsamen Ansprüchen“ (1993, 176f.).

Für eine Interpretation solcher Ambivalenzen von Vorgebewunsch und Selbstbestimmungsinteresse ist schließlich auch die Überlegung von Helsper zu bedenken, dass eine reflexive Orientierung in Seminaren mit ihrer „irritierende[n] Kraft“ in Bezug auf „falsche Gewissheiten und Scheinklarheiten“, zwar „produktive Ungewißheit und produktive Unsicherheit“ freisetzen sollte, den „Wunsch nach Sicherheit, nach Eindeutigkeit dadurch auf seiten mancher Studenten [aber, B. B.] auch stärken“ kann (Beck & Helsper u. a., 2000, 204f.). Die Eigendynamik, die reflexive Prozesse bewirken können, ist m. E. grundsätzlich mitzubedenken – z.B. wenn es um das Ausmaß an Frustrationen in Seminaren geht. Wer regelmäßig den Frustrationspegel erfassen lässt, sensibilisiert ja auch für diesen Pegel und lässt ihn anders wahrnehmen, als wenn er kein Thema ist. Aus erwägungsorientierter Perspektive käme es im Umgang mit Wünschen nach Sicherheit und weniger Frustrationen darauf an, dass diese nicht zu einer Flucht in scheinbare Gewissheiten und zur Abwehr reflexiven Nachdenkens führen, sondern sich zu reflexiver Sicherheit und höherer Gelassenheit im Umgang mit Unsicherheiten und Frustrationen entwickelten, was dann auch einen forschenden Habitus stärken könnte.

Perspektiven für die Entwicklung eines Konzeptes erwägungsorientierter Evaluation

Abschließend möchte ich als Perspektiven für die Entwicklung eines Konzeptes erwägungsorientierter Evaluation einige Thesen und Überlegungen formulieren:

- Will man Reflexionskompetenzen – und mit ihnen Evaluationskompetenzen – in Lern- und Lehrprozessen fördern, so sind diese als individuell wie sozial lebenslang relevantes Forschungsprojekt mit entsprechendem Nutzen auch für Prüfungen und vor allem zukünftige Berufs-Praxis zu konzipieren und in der Lehre zu praktizieren. Hierfür müsste es hinreichend Anknüpfungspunkte bei den Interessen und Motiven der Studierenden geben, wofür die Wünsche einiger Studierenden an ihre Lehrveranstaltungen ein Indikator sein mögen, die u. a. immer wieder mehr Praxisbezug fordern sowie auch wünschen, dass Lehrveranstaltungen sie „persönlich“ weiterbringen (TN E zu Frage Nr. 13). Wichtig wäre dabei, dass man sich nicht einfach nur um mehr Praxis bemüht, sondern eine Kultur der reflexiven und selbstreferentiellen Praxis in den Universitätsseminaren grundgelegt wird, die dann vielleicht auch die reflexiven und evaluierenden Handlungskompetenzen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag zu stärken vermag. Leitende Idee ist, Lehrerinnen und Lehrer auf diese Weise in der Entwicklung eines forschenden Habitus zu unterstützen, der seinerseits – folgt man Pregel – Voraussetzung für eine spezifische „innovative Praxis“ ist: „Ohne forschendes Erkennen keine innovative Praxis“ (1997, 600). Inwiefern erwägungsorientierte Evaluationsverfahren einen Wandel weg von einer eher vorgabeorientierten Belehrungskultur hin zu einer mehr reflexiv entscheidungsorientierten Lern- und Lehrkultur mit zu unterstützen vermögen, wäre weiter zu erforschen.
- Vor aller Erforschung vor allem auch möglicher besserer Wissen- und Könnensübertragung von der Universität in die Schulen sind aber zunächst einmal Konzepte für selbstreferentielles reflexives Nutzen von Seminarsituationen als Lern- und Lehrsituationen zu entwickeln und breiter zu erproben, was aber durchaus mit Blick auf die Transfer-Frage erfolgen sollte. Insbesondere sollte verfolgt werden, inwiefern die Studierenden (und auch die Lehrenden) die Transfer-Frage selbst in ihren erwägungsorientierten Evaluationen thematisieren. Möglicherweise ist sogar die Beachtung der Frage des Transfers in der erwägungsorientierten Evaluation des Seminars ihrerseits ein Aspekt, der einen Transfer mitermöglicht. Das hier vorgestellte Konzept erwägungsorientierten Evaluierens sollte m. E. als eine Möglichkeit universitärer selbstreferentieller und reflexiver Lern- und Lehrkultur ausgebaut werden, welches reflexiv erwägungsorientiert in eine umfassende Erwägungsdidaktik und Erwägungskultur einzubetten wäre. In einem nächsten Schritt wäre es wichtig, die Beteiligung der Studierenden über die Formulierung der Fragestellung hinaus auf eine erwägungsorientierte Interpretation der Antworten auszudehnen. Die in den Antworten der Studierenden zum Ausdruck kommenden Ambivalenzen scheinen mir dabei ein zentraler Anknüpfungspunkt für eine Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien über Lernen und Lehren zu sein. Eine solche Auseinandersetzung könnte etwa auch mit alternativen Kategorisierungsvorschlägen beginnen, die von einzelnen Studierenden oder kleinen Gruppen erarbeitet und begründet werden. Inwiefern für derartige Forschungsprojekte Zeit in den jeweiligen Seminaren eingeräumt werden kann, wird sicherlich zum einen vom jeweiligen Thema des Seminars – ideal wäre natürlich ein Thema aus dem Bereich Evaluation und Bewertung – und der Anerkennung solcher Arbeiten als Prüfungsleistungen abhängen.
- Das Erwägungskonzept eignet sich besonders für die Entwicklung von Reflexions- und Evaluationskompetenz in Seminaren, weil sich sein Ansatz der Ent-

faltung von Subjektivität hin zu mehr Intersubjektivität sowohl auf methodisch-didaktische wie fachwissenschaftliche Inhalte anwenden lässt. Zu vermuten ist, dass je umfassender eine erwägungsorientierte fachliche Lehre (s. Blanck, 2004b) gelingt, es auch umso selbstverständlicher wird, eigenes und gemeinsames Lernen und Lehren methodisch orientiert zu gestalten und zu reflektieren. Die große Forschungsherausforderung dieses Vorhabens wird ahnbar, wenn man sich die Diskussionseinheiten der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik* unter der Perspektive der Erwägungs-Geltungsbedingung betrachtet. Zu keinem der hier verhandelten Themen liegt auch nur in Ansätzen ein entfalteter Erwägungsforschungsstand in dem Sinne vor, dass sich jeweilige Positionen methodisch orientiert umfassend in einem Spektrum jeweiliger Alternativen begründend verorten können würden.

- Da man genauso wenig alles zu evaluieren wie alles zu erwägen vermag, wird es schließlich eine wesentliche Forschungsaufgabe sein herauszufinden, in welchen Lern- und Lehrzusammenhängen erwägungsorientiertes Evaluieren in welcher Weise eingesetzt werden kann, wo seine Chancen und Grenzen liegen, welche Gemeinsamkeiten es zwischen ihm und anderen Weisen reflexiven Lernens und Lehrens sowie anderen Evaluationsweisen gibt, wie es mit diesen Evaluationsweisen kombiniert werden kann und wo diese vorzuziehen sind. Unterschiedliche Szenarien sind zu entwickeln, zu erproben und ihrerseits zu evaluieren. Um nur einige zu bedenkende Punkte anzuführen, seien folgende Fragen genannt: Inwiefern ist erwägungsorientiertes Evaluieren in Seminaren auch ein fallbasiertes Lernen und Lehren? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es mit der teacher-as-researcher-Bewegung, mit Aktions- und Praxisforschung, forschenden Lernenden und Studierenden sowie forschenden Lehrenden (s. statt anderer Altrichter & Posch, 1998)?

Literatur

- Altrichter, H., Buhren, C. G. (1997). Schulen vermessen oder entwickeln? Zur Bedeutung von Evaluationen in Schulentwicklungsprozessen. *Journal für Schulentwicklung*, 1 (3), (S. 4-21).
- Altrichter, H., Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. neu bearbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000). Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- Blanck, B. (2002). *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, B. (2004a). Erwägungsorientierung. *Information Philosophie*, 32 (1), S. 42-47).
- Blanck, B. unter Mitarbeit von M. Brodel u. a. (2004b). „Man sollte meinen, die hätten völlig verschiedene Artikel gelesen ...“ Seminarbericht zur Suche nach einem Erwägungsforschungsstand – Eine Auseinandersetzung mit einer EuS-Diskussion.

- onseinheit zur Koedukation (Jg. 7, 1996, Heft 4: S. 509-585). Erwägen – Wissen – Ethik, 15 (1), (S. 3-32).
- Brügelmann, H. (2004). »Output« statt »Input«? – kritische Anmerkungen zur aktuellen Leistungsdebatte. In: H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 118 (10-26). Frankfurt a. M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Brügelmann, H., Schüler, H. (1995). Ausbildung für die Arbeit mit Kindern. Vorschlag zu einer Reform der ersten Phase der LehrerInnen-Ausbildung für die Primarstufe. Die Grundschulzeitschrift, 9 (84), (S. 48-53).
- Christensen, D. (1993). Erweiterung des kooperativen Lernens durch kollaborative Evaluation. In: G. L. Huber (Hrsg.), Neue Perspektiven der Kooperation (S. 171-179). Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Czerwenka, K., Nölle, K. (2000). Probleme des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerausbildung. In: O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung (S. 67-77). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Gruber, H., Mandl, H., Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze (S. 139-156). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (2001). Guidelines and checklist for constructivist (a.k.a. fourth generation) evaluation, www.wmich.edu/evalctr/checklists/constructivisteval.htm (10-08-2005).
- Hoppe H. (1999). Reflexive Lernformen: Kommunikationsschleifen und Inseln der Nachdenklichkeit. Subjektorientierte Lehrerausbildung am Beispiel des Faches Politik/Sozialkunde. In: U. Dirks & W. Hansmann (Hrsg.), Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme (S. 123-136). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- House, E. R., Howe, K. R. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. In: T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), International Handbook of Educational Evaluation, Part One: Perspectives (S. 79-100). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Lincoln, Y. S. (2005). Fourth Generation Evaluation. In: S. Mathison (Ed.), Encyclopedia of Evaluation (S. 161-164). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Prenzel, A. (1997). Perspektivität anerkennen – Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: B. Friebertshäuser & A. Prenzel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 599-627). Weinheim, München: Juventa.
- Sieland, B. (2002). Lachen können und eine Sache lieben. Lehrer als Vorbilder. In: G. Becker, W. Heisterberg, C. Höfer, H. J. Tymister & R. Werning (Hrsg.), Disziplin. Sinn schaffen – Rahmen geben – Konflikte bearbeiten. Friedrich Jahresheft 20 (S. 50-53). Seelze: Erhard Friedrich Verlag.
- Ulrich, S., Wenzel, F. M. (2003). Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (2), (S. 157-174).
- Wildt, J. (2003). Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung (S. 71-84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anhang

Gesammelte Vorschläge möglicher Fragen für eine Evaluation des
Erwägungsseminars: „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“

„Was können/müssen/sollen/dürfen wir uns fragen, wenn wir
dieses Seminar evaluieren wollen?“

1. Eine Studentin/ein Student fragt dich nach dem Seminar „Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht“. Was antwortest du?
2. Wenn du jemanden beschreiben solltest, wie du bisher an der Universität in Seminaren Lehre erlebt und gelernt hast, was antwortest du?
3. Du wirst gefragt, was ein »Erwägungsseminar« ist. Was antwortest du?
4. Du wirst gefragt, was ein »Erwägungsseminar« ist und was es von anderen Seminaren unterscheidet. Was antwortest du?
5. Was hast du in diesem »Erwägungsseminar« gelernt?
6. Was hast du in diesem »Erwägungsseminar« über dein eigenes Lernverhalten gelernt?
7. Was hast du in diesem »Erwägungsseminar« über Lernen in einer Gruppe gelernt?
8. Was hast du in diesem »Erwägungsseminar« fachlich und was didaktisch gelernt?
9. Was hast du durch die Art und Weise, wie das Seminar stattgefunden hat, gelernt?
10. Stell dir vor, das Seminar hätte nicht als ein Erwägungsseminar stattgefunden ...
11. Stell dir vor, das Seminar hätte nicht als ein Erwägungsseminar stattgefunden. Hättest du dann anderes gelernt und/oder Dinge nicht gelernt, die du so gelernt hast?
12. In unseren Blitzlichttrunden tauchen immer wieder bestimmte Probleme auf, die man als »Frustrationsprobleme«, und »Effektivitätsprobleme«/»Effektivitäts-sorgen« bezeichnen könnte. Wie schätzt du diese Probleme in dem stattgefundenen/laufenden Erwägungsseminar ein? Welche Rolle spielen diese Probleme in deinen anderen Lehrveranstaltungen?
13. Wie muss eine Lehrveranstaltung an der Universität verlaufen, so dass du zufrieden mit deinem Lernerfolg bist?
14. Was möchtest du in den Lehrveranstaltungen der Universität lernen?

15. Hast du etwas Neues gelernt?
16. Würdest du das, was du gelernt hast, irgendwo anders anwenden?
17. Wurden deine Erwartungen an das Seminar erfüllt?
18. Was waren deine Erwartungen und inwiefern wurden sie erfüllt?
19. Wie waren der Lehrstil und die Methoden?
20. Wie waren das Arbeitsklima und die Mitarbeit?
21. Was hat mich am meisten gestört?
22. Wie war die fachliche Kompetenz und Vorbereitung des Dozenten /der Dozentin?
23. Worin siehst du einen Unterschied zu anderen Seminaren?

Jeanette Böhme

Die Objektive Hermeneutik als typografischer Forschungsansatz

Reflexionen aus der heuristischen Perspektive einer medienökologischen Bildungsforschung

1. Einleitung

Mit Rückgriff auf gegenwärtig etablierte Methodenansätze qualitativer Schulforschung (Böhme, 2004) konnten in den letzten 30 Jahren aufschlussreiche Studien zu Einzelschulen und Schulkulturen vorgelegt werden (vgl. als Überblick Horstkemper & Tillmann, 2004; Wenzel, 2004). Um diese Forschungslinie weiter fortzuschreiben bedarf es neben einer forschungspraktischen Entfaltung der Potenziale bereits angewandter Forschungsmethoden, auch immer der kritischen Reflexion darin eingeschriebener Sichtweisen auf Schule. Eine damit verbundene Konturierung ‚blinder Flecken‘ von Forschungsperspektiven der Schul- und Bildungsforschung kann ein grundlagentheoretisch induziertes Konzipieren von neuen Heuristiken provozieren. Ich meine hier Heuristiken von Wirklichkeitsvorstellungen, die in ihren Eckpfeilern mit durchaus streitbaren Arbeitshypothesen gestützt werden und deren empirische Fundierung durchaus ein Betreten von methodologisch-methodischem Neuland erzwingt. Denn die ‚Sprache des Falls‘ offeriert uns nur begrenzt das Neue, wenn wir sie immer nur mit den bisher bewährten Methoden zu uns sprechen lassen.

In dieser skizzierten ‚Dramaturgie‘ ist auch der folgende Beitrag konzipiert: In einem ersten Schritt werde ich den innovativen Gehalt der Objektiven Hermeneutik als Verfahren zur rekonstruktiven Erschließung von Schulkulturen herausstellen. Dazu werde ich auf eine differenzierte Schulvergleichsstudie eingehen, in der es gelungen ist mit diesem Forschungsansatz eine empirisch fundierte Theorie von Schulkultur herauszuarbeiten. Darauf bezogen wird in einem zweiten Schritt jedoch problematisiert, dass Schulen aus dieser Forschungsperspektive lediglich als Ausdrucksgestalten einer immer schon vorbestimmten kulturellen Sinnform in den Blick genommen werden, die in dem Strukturmodell von Lebenspraxis der Objektiven Hermeneutik konkretisiert und mit einem universalen Geltungsanspruch an die ‚Sprache des Falls‘ herangetragen wird. In einem dritten Schritt wird eine medienökologische Heuristik eingeführt, die in den relevanten Kommunikationsmedien von Lebenspraxen eine jeweils konkrete Grammatik eingelassen sieht, an der sich sowohl raumzeitliche Relationen kultureller Ordnungen als auch synästhetische Relationen präferierter Wahrnehmungsmodi ausformen. Vor diesem Hintergrund wird in einem vierten Schritt deutlich gemacht, dass mit dem objektiv hermeneutischen Strukturmodell von Lebenspraxis und der Forschungspraxis dieses Ansatzes lediglich typographisch ausgeformte kulturelle Sinnformen rekonstruktiv erschlos-