

Professionalisierende Effekte wissenschaftlicher Begleitarbeit für Fach- und Lehrkräfte im Forschungsprojekt "Bildungshaus 3-10"

Koslowski, Constanze

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Koslowski, C. (2014). Professionalisierende Effekte wissenschaftlicher Begleitarbeit für Fach- und Lehrkräfte im Forschungsprojekt "Bildungshaus 3-10". *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 9(3), 377-382. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-409708>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Professionalisierende Effekte wissenschaftlicher Begleitarbeit für Fach- und Lehrkräfte im Forschungsprojekt „Bildungshaus 3-10“

Constanze Koslowski

1 Einleitung

Engagierte Fach- und Lehrkräfte in Kindergärten und Grundschulen entschieden, sich in ihren jeweiligen Praxisfeldern ab 2008 auf einen siebenjährigen Forschungsprozess und dessen wissenschaftliche Begleitung einzulassen. Eltern, Träger, politisch Verantwortliche beförderten und unterstützten dies. Das ist Grund genug, genauer hinter die Kulissen zu sehen und zu hinterfragen, welchen Gewinn Fachkräfte aus der Teilnahme an wissenschaftlich begleiteter Forschung ziehen, d.h. welcherart professionalisierende Effekte sich auch für sie ergeben können. Exemplarisch soll dies geschehen am Beispiel des Bildungsforschungsprojektes „Bildungshaus 3-10“ in Baden-Württemberg.¹

Im Rahmen dieses Projektes stellten sich Teams pädagogischer Verbünde aus Grundschule und Kindergärten der Aufgabe, gemeinsam Lern- und Entwicklungsräume für Kinder von drei bis zehn Jahren zu gestalten.² Das war in vielerlei Hinsicht eine neue Herausforderung, war damit doch ein überaus intensiver Kooperationsprozess ohne wirkliches Vorbild verbunden. Zwangsläufig wurden die Fach- und Lehrkräfte mit zuvor nicht einschätzbaren Aufgabenstellungen konfrontiert.

Unlösbar von diesem Prozess war im Kontext des Projektes „Bildungshaus 3-10“ die begleitende Forschung auf unterschiedlichen Ebenen³. Dazu gehörte einerseits, die Teams durch eine kontinuierliche Prozessbegleitung bei der Bewältigung von Frage- und Problemstellungen der Kooperationspraxis zu unterstützen. Andererseits wurde parallel die Wirkung der praktischen Bildungshausarbeit auf der Ebene der Kinder, der Eltern, der Fachkräfte und der Qualitätsentwicklung evaluiert. Absicht hinter dieser Kombination aus Prozessbegleitung und Wirkungsanalyse war, einen vielperspektivischen Einblick in das neu entstehende Praxisfeld sowie die kooperativen Prozesse zu erhalten und gleichzeitig deren Effekte zu erfassen (vgl. *Sambanis/Arndt/Hille* 2011, S. 65-72).

Wendet man sich speziell der Frage nach dem Gewinn der Fach- und Lehrkräfte zu, der aus der Teilnahme an wissenschaftlich begleiteter Bildungsforschung entstehen kann, sind verschiedene hypothetische Fragestellungen denkbar: Liegt in der Öffnung für die Teilnahme eher eine Last? Werden, ohne dass sich ausgleichender Gewinn einstellt, die ohnehin knappen zeitlichen Ressourcen weiter strapaziert? Beschleicht die Teilnehmenden aus der Praxis womöglich das Gefühl, „Versuchskaninchen“ einer nicht wirklich erreich- und nachvollziehbaren wissenschaftlichen Parallelwelt zu sein? Oder ist die Öff-

nung für die Teilnahme an einem Forschungsprojekt mit Chancen auf wertvolle Anregungen verbunden?

2 Professionalisierende Effekte aus der Dynamik des Zusammenwirkens von Prozessbegleitung und Wirkungsanalyse

Eine Rekapitulation der Dynamik des Geschehens im Kontext des Modellprojektes „Bildungshaus 3-10“ mag hier einen Zugang zur Beantwortung solcher Fragen bieten: Teams aus Kindergärten und Grundschulen schlossen sich zusammen, um im Sinne der Projektaufgabe eine immer enger geknüpfte Verzahnung der elementar- und primärpädagogischen Arbeit zu entwickeln. Darüber stießen die Teams auf unumgehbare Frage- und Problemstellungen. Durch die regelmäßige prozessbegleitende Unterstützung der Teams entstand eine zuvor nicht übliche Plattform der Auseinandersetzung. Diese bot, mit dem Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe, gleichermaßen Raum für Prozess- wie Expertenberatung (vgl. *König/Vollmer* 2005, S. 172f.). Gelang die Bewältigung der sich ergebenden Anforderungen durch die Intervention der Prozessbegleitung, wurde über die erarbeiteten Lösungsstrategien eine neue Ausgangslage für die Weiterarbeit im praktischen Feld geschaffen. Die konkrete pädagogische Arbeit justierte sich neu aus und basierte im Folgenden auf den hinter dem Team liegenden Bewältigungs- bzw. Veränderungsschritten. Unerlässlich und richtungsgebend in diesem Kontext waren für die Prozessbegleiter theoretische Verankerungen des professionellen Vorgehens. Leitmotiv des Vorgehens war, dass Veränderung einerseits „nur als Eigenleistung des zu verändernden Systems möglich“ und „andererseits ohne externen Anstoß höchst unwahrscheinlich“ (*Willke* 2005, S. 88f.) ist.

3 Professionalisierende Effekte durch Rückmeldungen zur Wirkung der pädagogischen Praxis

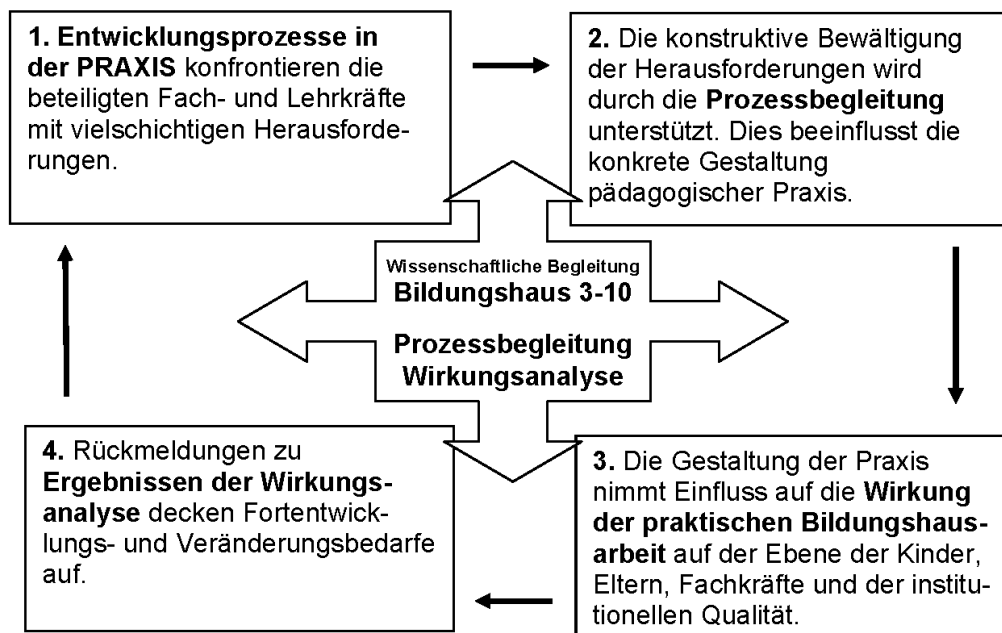
Die Erfassung von Wirkungen der praktischen Arbeit als weitere Säule der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt „Bildungshaus 3-10“ konnte gleichermaßen als Intervention betrachtet werden. Der Einsatz eines wohlüberlegten Sets an Erhebungsinstrumenten erfasste Daten, die Aufschluss hinsichtlich der Wirkung der Bildungshausarbeit geben konnten. Effekte der pädagogischen Arbeit im Praxisfeld wurden demnach auch über die Ergebnisse der Wirkungsanalyse abgebildet. Dies wiederum bot der Praxis Anhaltspunkte für eine gezielte Weiterentwicklung. In Reaktion darauf folgten praktische Konsequenzen mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Man bemühte sich um den Erhalt der entwickelten Qualität, um wichtige Nachbesserungen oder richtete die Anstrengungen auf grundlegend notwendige Neuordnungen der praktischen Arbeit aus. Jede dieser Konsequenzen für die Fortentwicklung der pädagogischen Praxis verhalf wiederum dazu, aktuell bedarfsgerechte Anfragen an prozessbegleitende Hilfen zu formulieren. *Willke* (2005, S. 88) beschreibt die hier wirksame Dynamik folgendermaßen: „Am ehesten kann man noch sagen, dass Intervention (...) diejenigen Irritationen erzeugt, die das zu verändernde System in Distanz zu seiner eigenen Selbstbeschreibung zwingt. Diese Distanz ist Grundlage für das Verstehen, für die Möglichkeit, alternative Optionen zu kommunizieren, und mithin für Verän-

derung. Der Klient (hier das Team) wird (...) auf die Spur der Selbstbeobachtung gesetzt.“

4 Prozessbegleitung und Wirkungsanalyse als bereichernder Input

An dieser Beschreibung zeigt sich, auf welche Weise im Bildungshausprojekt wissenschaftliche Begleitarbeit und praktische Bildungshausarbeit in einem sich gegenseitig bedingenden zirkulären Prozess verwoben waren. Die Abbildung unten verdeutlicht das in komprimierter Form.

Abb. 1: Dynamik praktischer Entwicklungsarbeit im Projekt „Bildungshaus 3-10“ im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung



Die pädagogische Arbeit vor Ort inklusive ihrer Problemstellungen und die wissenschaftliche Begleitung ermöglichten sich wechselseitig jenen Anshub, der die angestrebte Entwicklung hin zu gelingender Bildungshausarbeit in Bewegung setzte und in Bewegung hielt. Im Kern ging es dabei stets um eine Neudefinition der Aufgabenstellungen für die beteiligten Fach- und Lehrkräfte und damit zwangsläufig um einen Umbau des fachlichen Handelns. Im Zuge dessen tauchte für die Teams eine Vielzahl von Fachthemen auf, die den Erwerb neuer Kenntnisse erforderten. So gehörte zu der Zielsetzung, gemeinsame Spiel- und Lernarrangements für Kinder von drei bis zehn Jahren aufzubauen, die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Sichtweisen von Fach- und Lehrkräften. Erwerb von neuem Wissen, Diskussionen, Abstimmungen wurden z.B. nötig in Bezug auf:

- Konzeptionen, Erlasse, Richtlinien
 - Orientierungsplan für Kindertageseinrichtungen, Bildungsplan für Grundschulen
 - Bildungsverständnis, Verständnis von Schulfähigkeit
 - Spiel und Lernformen der Kinder und deren methodisch/didaktische Übersetzung
 - Entwicklungsdokumentation
 - Rolle des/der Pädagogen/Pädagogin
 - Gegenseitige Erwartungen und Wünsche, Vorstellungen von Kooperation
- (vgl. *Carle/Samuel* 2007, S. 231f.; *Elfe* 2007, S. 82)

Die Dynamik praktischer Entwicklungsarbeit im Projekt setzte sich innerhalb des speziellen Settings für das Zusammenspiel aus Praxis und Wissenschaft stets dann neu in Bewegung, wenn eine inhaltliche bzw. praktische Herausforderung zur Bewältigung anstand. Klärungshilfe wurde daraufhin im Rahmen der Prozessbegleitung angeboten. Ergebnisse und abgeleitete Entscheidungen für das gemeinsame fachliche Handeln prägten die sich anschließende konkrete Gestaltung der Bildungshausarbeit, die ihrerseits Wirkungen beeinflusste. Die wissenschaftlich begleitete Evaluation ermöglichte dabei stets einen Abgleich mit erwünschten Zielen.

5 Professionalisierung: Lernprozesse im Erwachsenenalter

Die inhaltliche und organisatorische Konstruktion von Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Begleitung einerseits und den Fachkräfteteams an den Bildungshausmodellstandorten andererseits verknüpfte den konkreten Praxisentwicklungsprozess sowohl mit beratenden Unterstützungsleistungen als auch mit der Evaluation der Wirkung entwickelter Praxis. Betrachtet man dabei die Situation der Fach- und Lehrkräfte als die von Lernenden, konnte realisiert werden, dass auch in methodischer Hinsicht gute Bedingungen für deren Professionalisierung gegeben waren. Dem beschriebenen speziellen Format wissenschaftlicher Begleitung wohnte eine didaktisch-methodische Konzeptionierung von Lernprozessen inne, die Lern- und Aneignungsprozessen im Erwachsenenalter konstruktiv entgegen kommt. Die Berufs- und Erwachsenenpädagogik beschreibt Phänomene des (beruflichen) Lernens im Erwachsenenalter (vgl. *Kempkes* 2003, S. 165). Demnach ist Voraussetzung für erfolgreiches Lernen, dass Lernprozesse eng verbunden sind mit Gelegenheiten zur Partizipation. Eigengesteuerte Aktivität, Dialog und Erfahrungsorientierung stellen ebenso unverzichtbare Komponenten dar wie die Würdigung von Individualität und vorhandenen Kompetenzen. Neue Inhalte müssen anbindungsfähig sein an biographische Hintergründe, subjektive Theorien, Lernerfahrungen und bewährte Handlungsmuster.

Diese Grundbedingungen stehen für das Bewusstsein, Lernprozesse Erwachsener zwar ermöglichen und unterstützen, keinesfalls aber erzeugen zu können (Ermöglichungsdidaktik) (vgl. *Bruns/Faber* 2003, S. 212ff.). Lernen von Erwachsenen ist somit dann erfolgreich, wenn sich neues Wissen in die kognitiven Strukturen einpasst. Inhalte müssen als logisch und sinnvoll wahrgenommen werden (vgl. *Gomez Tutor* 2003, S. 314).

Ausgangsbasis des Lernens im benannten Projekt war eine berufliche Herausforderung, die in direkter Linie mit dem beruflichen Alltag korrespondierte. Die Arbeit im Projekt implizierte die aktive Gestaltung und Strukturierung von Handlungsspielräumen. Jede

Fach- resp. Lehrkraft bestimmte im Dialog mit anderen selbst den beruflichen Handlungsvollzug. Die Prozessbegleitung trug dazu bei, Individualität und vorhandene Kompetenzen zu würdigen. Sie verhalf dazu, Räume zu sichern, die einen dialogischen Aushandlungsprozess um relevante Inhalte ermöglichten. Die Berücksichtigung der subjektiven Hintergründe der Akteure wie die der professionellen Lebensrealität wurde davon nicht losgelöst. Eine Einbindung der Bemühungen um eine übergeordnete Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit wurde durch die sorgfältige, begleitende Dokumentation gesichert.

6 Professionalisierende Effekte

Neben der Tatsache, dass die Teilnahme an einem Forschungsprojekt eine Fülle von thematischen Impulsen an Praxisorte heranträgt, lag der Gewinn darin, Teil eines Prozesses zu sein, in dem ein „Innen“ und ein „Außen“ ein dynamisches, ineinandergreifendes Arbeitsbündnis bildeten. Die spezifische Qualität und Leistungsfähigkeit hinsichtlich professionalisierender Effekte ergab sich, weil das Zusammenspiel von Praxisentwicklung und wissenschaftlicher Begleitung auf Rückkoppelungskreisläufen basierte (s. Abb. 1). Das bedeutete für jedes Teammitglied wie für das Team insgesamt die Chance auf eine in verlässlichen Abständen wiederkehrende Anregung zur Kontrolle und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit. Das Setting implizierte somit externe Anstöße, die dazu verhalfen, interne Entwicklungsmöglichkeiten beobachtbar zu machen und alternative Optionen von Veränderung übersetzen zu können. Des Weiteren lag in dieser speziellen Arbeitsformation aus Praxis und wissenschaftlicher Begleitung die Chance auf nachhaltige Erfahrungen. Der Output, hier entwickelte Formen pädagogischer Arbeit und die in die Praxis übersetzte Auswertung theoretischer Erkenntnisse und Erfahrungen aus der sozialen Dynamik des Praxisteams, trat als Input immer wieder in die Arbeitsprozesse ein. Reaktionen auf Interventionen wurden rückgekoppelt und abgeglichen mit dem Ziel, den Fortgang des Entwicklungsprozesses positiv zu beeinflussen (vgl. *O'Connor/McDermott* 2006, S. 45ff.). Maßgeblich für die Ermöglichung professionalisierender Effekte war somit die dialogisch funktionierende Zusammenarbeit von Praxis und wissenschaftlicher Begleitung.

Zusammenfassend lassen sich folgende professionalisierende Effekte benennen:

- Erweiterung fachlicher Kenntnisse: Konfrontation mit vielfältigen neuen Fachthemen verbunden mit der Anforderung, diese in die Praxis zu übersetzen
- Training der fachlichen Selbsteinschätzungskompetenz: Wiederkehrende Anregung, innerhalb des speziellen beruflichen Settings aus Praxis und wissenschaftlicher Begleitung Distanz zu bisherigen Deutungen aufzunehmen
- Vertiefung der Fähigkeit, Entwicklungspotentiale wahrzunehmen: Externe Anstöße, interne Entwicklungsmöglichkeiten zu differenzieren
- Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im beruflichen Kontext: Erkennen und Anwenden alternativer Optionen, um wirksame Veränderungen in Gang zu setzen
- Erweiterung der Handlungskompetenz: Verstehen von Dynamiken nicht linearer Kausalketten, proaktiver Umgang mit der Prozesssteuerung

7 Resümee

Die Teilnahme an einem Bildungsforschungsprojekt hält durchaus gewinnbringende Aspekte bereit, die weit entfernt liegen von dem Empfinden, ausschließlich Zusatzbelastungen in Kauf nehmen zu müssen oder lediglich „Versuchskaninchen“ zu sein. Nicht allein der Output wissenschaftlicher Arbeit darf als vorrangig betrachtet werden, sondern stets auch die professionalisierenden Gehalte für die Beteiligten aus der Praxis. Diese können insbesondere dann generiert werden, wenn eine lebendige und intensive Praxis-Wissenschaft-Verknüpfung Raum erhält. Darüber kann eine implizite didaktisch/methodische Konzeptionierung für Lernen entstehen, die den Erkenntnissen aus der Berufs- und Erwachsenenpädagogik standhält. Unabdingbar allerdings ist dabei ein zirkulierender Wechsel von Reflexion, theoretischer Auseinandersetzung und Evaluation verschiedener Effekte des konkreten Handelns.

Anmerkungen

- 1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben „Wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts „Bildungshaus 3-10““ wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NVB85031 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.
- 2 Nähere Informationen unter: www.bildungshaus-znl.de.
- 3 Die Wissenschaftliche Begleitung im Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“ wurde übernommen durch das (ZNL) TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm.

Literatur

- Bruns, A./Faber, K. (2003): Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft der Bildung und des Lernens Erwachsener. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. – Hohengehren, S. 212-232.
- Carle, U./Samuel, A. (2007): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. – Hohengehren.
- Elfe, A. (2007): Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Grundschule auf dem Land. In: Carle, U./Grabeleu-Szczes, D./Levermann, S. (Hrsg.): Sieh mir zu beim Brückenbauen. – Berlin/Düsseldorf/Mannheim, S. 76-91.
- Gomez Tutor, C. (2003): Ermöglichungsdidaktik: Grundlagen und Konsequenzen einer didaktischen Planung. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. – Hohengehren, S. 308-324.
- Kempkes, H.-G. (2003): Didaktik und Methodik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. – Hohengehren, S. 165-187.
- König, E./Vollmer, G. (2005): Systemisch denken und handeln. – Weinheim/Basel.
- O'Connor, J./McDermott, I. (2006): Systemisches Denken verstehen und nutzen. – Kirchzarten bei Freiburg.
- Sambanis, M./Arndt, P./Hille, K. (2011): Die Wissenschaftliche Begleitung des Modells Bildungshaus 3 – 10. In: Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. – Wiesbaden, S. 65-72.
- Willke, H. (2005): Systemtheorie II: Interventionstheorie. – Stuttgart.