

**Detlef BUSCHFELD, Bernadette DILGER &
Frederik FISCHER**

(Universität zu Köln, Universität St. Gallen & Universität zu Köln)

**Entwicklungsbezogene Praxisforschung: Reflexion der Rolle
der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt „Regionales
Berufsbildungszentrum Dortmund“**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe33/buschfeld_dilger_fischer_bwpat33.pdf

seit 15.3.2018

in

bwp@ Ausgabe Nr. 33 | Dezember 2017

Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung

Hrsg. v. **Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Gabi Reinmann**

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (BUSCHFELD/DILGER/FISCHER 2018 in Ausgabe 33 von *bwp@*)

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/buschfeld_dilger_fischer_bwpat33.pdf

Das Projekt „Weiterentwicklung der acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum“ startete im Schuljahr 2013/14 und endet 2018/19. Ziel des Projekts ist die Entwicklung von Strategien und Strukturen, wie städtische Berufskollegs – in Zusammenarbeit mit Kommune und dem Land – spezifische regionale Herausforderungen der beruflichen Bildung gemeinsam bestimmen und diesen begegnen. Seit Mitte 2014 sind die Autoren als wissenschaftliche Begleitung im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung NRW in das Projekt eingebunden.

Der Beitrag setzt Arten und Ansätze der gestaltungsorientierten Forschung (vgl. z. B. Sloane (1998), Dilger (2014), Euler/Sloane (1998)) in Bezug zu den als wissenschaftliche Begleitung gemachten Erfahrungen im Handlungsvollzug des Projektes. Er ordnet ein fallbezogenes Miterleben und Mitgestalten in einem Entwicklungsprojekt der typisierten Darstellung einer responsiven Forschung zu.

Mögliche Abweichungen zwischen Forschungskonzept und Forschungshandeln werden über die Interpretation der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt kritisch reflektiert. Gestaltungsorientierte Forschung bzw. im Fall die wissenschaftliche Begleitung im Projekt bewegt sich im Bemühen, ein kooperatives Entwicklungsmodell für die berufliche Bildung zu erarbeiten. Dieses befindet sich im Spannungsfeld zwischen der „Nähe zur Praxis“ und einer Distanz zur Komplexität und Dynamik der Praxis. Die Rezeption und Produktion von Texten stellt dafür ein wichtiges Instrument dar.

Development-Related Practice Research: Reflection on the Role of Academic Monitoring of the Project "Regional Vocational Training Centre Dortmund"

The project "Further Development of the Eight Public Vocational Colleges into one Regional Vocational Training Centre" started in the school year 2013/14 and will end in 2018/19. The project aims to develop strategies and structures as to how public vocational colleges – in cooperation with municipality and Land – can define specific regional challenges of vocational training and how they can meet these challenges in a targeted way. Since mid-2014, the authors have been involved in the project as academic monitors on behalf of the Ministry for Schools and Further Education of North Rhine-Westphalia.

The first part of this paper shows how academic monitoring is to be undertaken in accordance with the design-based research type, and how this is to be differentiated from existing approaches (cf. Sloane 1998, Dilger 2014, Euler/Sloane 1998).

The second part critically reflects on the role of academic monitoring of the project. Academic monitoring strives to combine "practice orientation" or the "commitment to practical solutions", the preparing of a cooperative development model for vocational training, and the challenge to maintain distance from the complexity and dynamics of practice in order to be able to both contribute academic insights to practice and further develop theoretical approaches as a critical external adviser. Working with different forms of texts is a crucial instrument in conducting design-based research.

Entwicklungsbezogene Praxisforschung: Reflexion der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt „Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund“

1 Die wissenschaftliche Begleitung im Projekt „RBZ Dortmund“

Als Autoren wollen wir in diesem Beitrag auf die Besonderheiten „des Falles“ einer entwicklungs- bzw. gestaltungsorientierten Praxisforschung eingehen, aber auch übergreifend die Erwartungen, die Rolle und die Funktionen einer wissenschaftlichen Begleitung in Entwicklungsprojekten reflektieren. Dafür stellen wir zunächst in Grundzügen das Projekt „RBZ Dortmund“ vor, um das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung mit dem konkreten inhaltlichen Erfahrungshintergrund zu verbinden. Ausgangspunkte für unsere kritische Reflexion der Erwartungen an, der Rolle von und der Funktionen der gestaltungsorientierten responsiven Begleitforschung sind die Projektbeschreibung und die Kriterien responsiver Begleitforschung.

Das Projekt basiert auf der Kooperationsvereinbarung „Weiterentwicklung der acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum“ (RBZ Dortmund). Es ist ein Entwicklungsvorhaben des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (seit Mitte 2017 Ministerium für Schule und Bildung (MSB)), der Stadt Dortmund und der acht städtischen Berufskollegs. Die Vorgeschichte reicht bis etwa in das Jahr 2000 und die Beteiligungen am Schulversuch „Selbstständige Schule NRW“ zurück. Im Juni 2013 wurde eine fünfjährige Kooperation vereinbart. Die Entwicklung eines abgestimmten Vorgehens in verschiedenen Handlungsfeldern, geteilte Standards und flexibilisierte Strukturen um Bildungsangebote sind die Richtziele. Die konkreten Ziele sind folgende (www.rbz-do.de):

- „Sicherstellung eines innovativen, zukunftsweisenden, sozial ausgewogenen und wettbewerbssichernden regionalen Bildungsangebotes
- Nachfrageorientierte Dienstleistung für berufliche Aus- und Weiterbildung
- Regionale Bildungsstrukturentwicklung und Vernetzung mit nicht-öffentlichen Partnern
- Bedienung wirtschaftsnaher wie auch individueller Bildungs- und Beratungsbedürfnisse gleichermaßen.“

In diesem Bericht konzentrieren wir uns für die Reflexion der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung auf die Mehrwerte, die durch die Arbeit im Verbund entstehen und ordnen diese zunächst über drei verschiedene Ebenen (vgl. Buschfeld et al. 2016, 5 und Casper et al. 2017, 171). Die erste Ebene bezieht sich auf die Unterrichtsentwicklung und die konkrete Weiterentwicklung von Bildungsangeboten für die Schülerinnen und Schüler unter der Wahrung der

Rahmenbedingungen des Verbundes. Auf dieser Ebene werden z. B. Unterrichtskonzepte für doppelqualifizierende Ausbildungsgänge aber auch Ausgestaltungen von beruflichen Praxis-elementen in der vollzeitschulischen Ausbildung (z. B. dokumentiert in Form von Didaktischen Jahresplanungen, Materialien, Musterverträgen) entwickelt, erprobt und evaluiert. Die Mehrwerte in Bezug auf die Unterrichtsentwicklung im Verbund liegen dabei in der Nutzung von spezifischer Expertise im Verbund durch den gesamten Verbund. Gemeinsame Vorgehensweisen, z. B. in Bezug auf einen zumindest in Teilen für die acht Berufskollegs gemeinsamen Partner „Praktikumsbetriebe“ der Region werden professionalisiert.

Die Entwicklung von schul- und unterrichtsorganisatorischen Strukturen und Prozessen zielt auf koordinierte Abläufe, geteilte Ressourcen und gemeinsame Aktivitäten ab. Im Rahmen dieser Handlungsfelder werden z. B. die Aktivitäten der Informationen für die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Übergang zur Sekundarstufe II organisiert, Fragen der Informationserhebung und Abläufe des Anmelde- und Einschreibeprozesses koordiniert und gemeinsame Informations- und Beratungskonzepte von Bildungsgangwechselnden oder -abbrechenden entwickelt. Ferner werden auch die schulorganisatorischen Fragen der Möglichkeiten der Lehrerfortbildung sowie des Bereichs des Lehrpersonalmanagements und der Beschaffung adressiert. Mehrwerte in Bezug auf die organisatorische Ebene sind insbesondere in Effizienz- und Transparenzeffekten zu suchen und deren Potential offenzulegen.

Auf einer dritten Ebene, der institutionellen Ebene, wird mit verschiedenen Entwicklungsaktivitäten die künftige verstetigende Struktur des Verbundes konzipiert. Im Vergleich von verschiedenen Szenarien, deren Spanne von formal konstituierten „Verbund-Zentren“ bis zu losen „Verbund-Netzwerken“ reicht, ist eine möglichst adäquate Verbundstruktur für die Region Dortmund zu entwickeln. Dies liegt im Interesse des Schulträgers und hat vor allem die „Dortmunder Rahmenbedingungen“ aufzugreifen. Es soll gleichzeitig für das Land NRW ein zukunftsfähiges Modell der Zusammenarbeit von Berufskollegs im Verbund für die kommenden Herausforderungen der Regionen angelegt werden. Der Mehrwert in Bezug auf die institutionelle Ebene ist in der Etablierung und Verstetigung von Strukturen und Abläufen zu sehen, die im Vergleich zu bisherigen Kooperationsverhältnissen weniger abhängig von individuellem Engagement einzelner Akteure sind, ohne dabei bestehende Strukturen und Abläufe zu doppelten.

Zusammenfassend lassen sich die Mehrwerte in Größen- und Effizienzeffekte, Innovations-effekte und Qualitätseffekte klassifizieren (in Anlehnung an Caspar et al. 2017, 182). Die Mehrwerte begründen das Motiv zur „freiwilligen“ Kooperation, die eben auch „Mehrarbeit“ in verschiedenen Gruppen bedeutet.

Im Projekt selbst werden mindestens fünf Formen von „Arbeitsgruppen“ unterschieden. Projektbezogen sind die zentralen Formen die „Qualitätszirkel“, die „Steuergruppe“ und die „Projektkoordination“. Die Qualitätszirkel werden aus Mitgliedern aller acht Berufskollegs zusammengesetzt und problembezogen, damit oft temporär, eingesetzt, wobei mindestens sechs Qualitätszirkel durchgängig über die Laufzeit eingerichtet blieben. Die Qualitätszirkel treffen sich ca. viermal im Jahr. Zum Austausch und Diskussion der Arbeitsergebnisse zwi-

schen den Qualitätszirkeln wird jährlich ein „Qualitäts-Zirkel-Tag“ durchgeführt, an dem sich etwa 60-80 Projektteilnehmende treffen. Die Steuergruppe entspricht der Gruppe der Schulleitungen (Leitung und Stellvertretung). Auf deren im Schnitt monatlich stattfindenden Tagungen ist beratend und informierend auch die Vertreterin der Stadt Dortmund anwesend. Die beiden Sprecher der Steuergruppe stimmen dabei mit der Projektkoordination die jeweilige Agenda der Sitzungen ab. Zusätzlich ist die Abstimmung mit der Projektleitung (projektverantwortende Personen der Stadt und des Ministeriums) sowie die Einbindung in regionale Gremien (Projektbeirat und Kommunale Koordinierung) zu organisieren. Die wissenschaftliche Begleitung steht insbesondere in Kontakt mit der Steuergruppe bzw. Projektkoordination, den Qualitätszirkeln und der Projektleitung. Neben den Autoren sind weitere wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und Studierende (im Rahmen von Abschlussarbeiten) an den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung beteiligt.

Dieser kurze Umriss verdeutlicht die soziale Komplexität im Projekt. Bemerkenswert scheint uns zu sein, dass während der Laufzeit des Projektes die Nachfolgerinnen oder Nachfolger von mehr als der Hälfte der in der Steuergruppe agierenden Schulleitungen oder stellvertretende Schulleitungen die Arbeiten übernommen und fortgeführt haben.

2 Selbstverständnis und Phasen der wissenschaftlichen Begleitung im Projektverlauf

Die Autoren des Beitrags haben die Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung erst im laufenden Projekt im Schuljahr 2014/2015 übernommen. Die wissenschaftliche Begleitung wurde somit nicht vorab konzipiert. Dadurch ergab sich die Besonderheit, dass sich die Rollen und Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung erst im Verlauf herausbilden und definieren konnten. So kann etwa das erste Jahr der Zusammenarbeit aus Sicht der Projektbeteiligten i. e. S. durchaus als „Probezeit“ der wissenschaftlichen Begleitung bezeichnet werden.

Die Gründe für die Übernahme der wissenschaftlichen Begleitung basieren auf dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung, dass Wissenschaft auch ein Instrument „der Gestaltung im Sinne der Entdeckung, Entwicklung und Erprobung konkreter Problemlösungen in und mit der Praxis“ (Euler 1994, 241) ist. Damit überwindet die Wissenschaft die Distanz zur Praxis, indem sie selbst zum Akteur in der Praxis wird. Dabei gewinnt sie einerseits sonst nicht zugängliche Einblicke in die Deutungs- und Handlungsmuster der Akteure der Praxis, bietet andererseits als Außenstehende aber zugleich die Möglichkeit der Reflexion und Begleitung der Praxis. Im RBZ-Projekt zeigt sich dieses Verständnis dadurch, dass die wissenschaftliche Begleitung die Bearbeitung realer Problemstellungen (mit-)gestaltet, die sich unmittelbar aus der Bildungspraxis ergeben (Euler/Sloane 1998, 312). In und durch die Interaktionen zwischen den Vertretern des Praxisfeldes und der wissenschaftlichen Begleitung werden im Verständnis des Design-Based Research (DBR)-Ansatzes (vgl. Euler 2014) Ziele spezifiziert und Lösungen nah am und im Feld entwickelt.

Die Beteiligung im Projekt ermöglicht und erfordert die Gestaltung durch beidseitige Vermittlung und Integration von alternativen Interpretationsmustern und Wissensstrukturen.

Hierin lassen sich viele Grundzüge hermeneutischer Figuren des „aneinander Verstehens“ wiederfinden. Die verschiedenen Interpretationsweisen und Konzepte aus der Bildungspraxis und die vorhandenen Erfahrungen aus der Bildungsforschung sind dabei als gegenseitige Referenzen anzusehen. Damit wird nicht vorrangig die Implementation wissenschaftlicher Ergebnisse aus Studien oder theoretischer Reflexion in die Bildungspraxis untersucht, sondern die verschiedenen Interpretationsmuster und Wissensstrukturen der verschiedenen Akteure aufgenommen. Die wissenschaftliche Begleitung hat in diesem Verständnis sowohl didaktische Vermittlungs- und Entwicklungsaufgaben als auch Interpretations- und Erschließungsaufgaben. Sie versteht die Welt, die sie erforscht, besser, weil sie den Akteuren hilft, ihre Welt besser zu verstehen. Damit ist kein „Anspruch auf Besserwisserei“ verbunden, sondern der Anspruch auf gegenseitige Vermittlung von Einsichten oder auch Erkenntnissen und auf Erschließung der konstruktiv auf vereinbarte Ziele ausgerichtete Handlungsfähigkeit der Projektbeteiligten.

Die wissenschaftliche Begleitung im Projekt wurde auch eingerichtet, damit die Prozesse der Bildungspraxis und der Konzeptentwicklung beratend unterstützt werden, in dem eine wertende Reflexion mit Hinweisen auf Veränderungspotentiale vorgenommen wird. Damit geht eine „dem Projekt dienliche“ Unterstützungsleistung mit einer dokumentarischen Berichterstattung einher. Dieser responsive Evaluationsansatz (Sloane 2006, 623) ist mit der Zielsetzung verbunden, Prozesse der Bildungspraxis und daraus erschlossene Informationen mit theoretischen Konzepten und Erkenntnissen zu spiegeln.

Formal wurde die wissenschaftliche Begleitung durch das Ministerium beauftragt, wobei Umfang und Schwerpunkte der Arbeiten jährlich nach Haushaltsjahren vereinbart wurden. Diese Konstellation mag mit ein Grund dafür sein, dass von den Projektbeteiligten die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung als „ministeriale Intensivbetreuung“ umschrieben wurde. Letztlich lassen sich so die Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Begleitung von der Projektsteuerung aber ebenso die Fragilität der systematischen Planbarkeit von wissenschaftlicher Begleitung im Projekt aufzeigen.

Im Verlauf des Projekts können verschiedene Schwerpunkte in der wissenschaftlichen Begleitung differenziert werden. Die wissenschaftliche Begleitung hat die Tätigkeiten über vier Jahre in jeweiligen Jahresberichten dokumentiert (Buschfeld/Dilger 2014, 2015, 2016, 2017). Die folgende Beschreibung ist als pointierte Darstellung der vielfältigen Aktivitäten der Projektbeteiligten aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung formuliert, bei der jeweilige Bezüge zu den Ansätzen gestaltungsorientierter Forschung aufgegriffen werden.

2.1 Schuljahr 2013/14 – Verzögerte Einsetzung der wissenschaftlichen Begleitung und Entwicklung eines gemeinsamen Problemverständnisses

Die wissenschaftliche Begleitung hat mit etwa einem Jahr Verzögerung nach dem eigentlichen Projektstart begonnen. Gemeinsam hatten die Berufskollegs, die Kommune und das Land in einer Kooperationsvereinbarung die Zielsetzungen, Finanzierung und Organisation des Projektes festgelegt. Die Beauftragung der wissenschaftlichen Begleitung durch das

Ministerium verfolgte zwei Ziele: einerseits wurde der Bedarf einer Begleitung aus dem Projekt selbst heraus artikuliert, andererseits sollten die gemachten Erfahrungen im Projekt und die erarbeiteten Materialien und Konzepte so aufbereitet werden, dass sie in anderen Kontexten Verwendung finden können.

Zwischen Juni und September 2014 erstellte die wissenschaftliche Begleitung einen Bericht zum „Stand der Dinge“ nach dem ersten Projekt-Schuljahr und einer entsprechenden Empfehlung zur Fortführung (Buschfeld/Dilger 2014). Die Ergebnisse bzw. Vorschläge wurden auf einer Klausurtagung der Steuergruppe im November 2014 diskutiert. Im Ergebnis wurden darauf Arbeitsaufträge an bestehende Qualitätszirkel re-formuliert, einige der im ersten Jahr etablierten Arbeitsgruppen wieder aufgelöst und neue Qualitätszirkel eingerichtet. Dem Kennenlernen folgte also eine organisatorische Restrukturierung sowie der kritische Blick auf das, was im Projekt „wirklich“ geleistet werden kann und muss und wie die Steuergruppe dabei „steuernd lenken“ kann. Dies diente dazu, die verschiedenen Projektaktivitäten zu fokussieren und zugleich in einen Zusammenhang von vier Handlungsfeldern (Buschfeld/Dilger 2014, 22) zu bringen.

Gestaltungsorientierte Forschungsprojekte sehen i. d. R. eine gemeinsame Phase der Problemeruierung und der Entwicklung eines gemeinsamen Problemverständnisses vor (Edelson 2002). Diese Phase wurde in spezifischer Weise im ersten Projektjahr nachgeholt. Dabei wurde auch deutlich, dass eine konzeptionell-entwickelnde Arbeitsweise eng mit der Steuergruppe verknüpft bleiben muss, während eine dokumentierend-wertschätzende Arbeitsweise den Umgang mit den operativen Qualitätszirkeln prägen sollte. Im Verständnis der Modellversuchsforschung geht es vielfach darum, die Ziele und Strategien einer Innovation an bestehende Erkenntnisse anzubinden. Dabei ist u. a. zu prüfen, inwieweit vorgängige wissenschaftliche Theorien in den Modellversuch eingebracht und dort umgesetzt werden können (Euler & Kutt 1995, 271). Im RBZ-Projekt war das erste Jahr vor allem durch die wechselseitige Bedingtheit einer zukünftigen strategischen RBZ-Verbundstruktur mit den Gestaltungsvorschlägen in und für die operativ angelegten Qualitätszirkel geprägt. Sich davon lösen zu können, war das zentrale Argument für die moderate Reorganisation. Somit ist im ersten Jahr auch ein Wechsel im Verständnis des Projekts im Zusammenspiel mit der wissenschaftlichen Begleitung zu erkennen. Sie grenzt sich einerseits von Konzepten der Aktionsforschung bzw. der vielfältigen Ausdifferenzierungen dieser ab (Altrichter 2002, S.195f.), da eine eigenständige Forschungsinstanz in das Praxisfeld aufgenommen wird. Sie grenzt sich aber auch von einer nicht-intervenierenden wissenschaftlichen Begleitung (Sloane 2006, 623ff.) ab, da die wissenschaftliche Begleitung konkrete, das Praxisfeld gestaltende Reorganisationsempfehlungen gab.

2.2 Schuljahr 2014/15 - Etablierung einer kooperativen Arbeitsweise – Organisation erster Befragungen

Nur leicht zeitversetzt wurde im Herbst 2014 neben der Etablierung der modifizierten Organisationsstruktur die Durchführung einer Befragung der Schülerinnen und Schüler zu den – bereits im ersten Projektjahr relativ elaborierten Aktivitäten im Übergang von der Sekundar-

stufe I in die Berufskollegs – geplant und realisiert. Dies folgte dem Grundgedanken, im zweiten Projektbericht (Buschfeld/Dilger 2015) bisherige „Ergebnisse“ darzustellen. Die Erarbeitung einer Beschreibung der gemeinsam vereinbarten Aktivitäten stand ebenso im Blickpunkt wie der Versuch, die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, die die Aktivitäten im Frühjahr 2014 „live“ erlebten, darin einzubinden. Die Reorganisation und die Befragungen von Klassen sowie die einsetzende Entwicklung verschiedener Szenarien für die strategische Ausrichtung führte zur erstmaligen und damit auch „beschnuppernden“ Zusammenarbeit der wissenschaftliche Begleitung mit weiteren Akteuren, insbesondere den eingebundenen Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten Berufskollegs. Viele verschiedene Aktivitäten mussten innerhalb des Projektes und innerhalb bestehender, aber unterschiedlicher Arbeits- und Organisationsformen in den Berufskollegs koordiniert werden. So gab es – etwa in Bezug auf die gewählten Arbeits- und Untersuchungsmethoden der wissenschaftlichen Begleitung – durchaus kritische Stimmen zur Methodik und Zweifel an der Reichweite und Validität der Aussagekraft.

Im Verlauf von gestaltungsorientierter Forschung werden wiederholt Anforderungen und Gestaltungsideen aus der Bildungspraxis an Konzepten und Vorschlägen aus der Literatur gespiegelt. Dies ist charakteristisch für das zweite Jahr. Mit Hilfe von Referenzkonzepten wird einerseits versucht, das Verständnis und die Sichtweise der zu gestaltenden Instrumente und Ansätze in der Praxis zu differenzieren und mögliche Gestaltungsideen einzubringen. Andererseits werden durch die kommunikative Abwägung aber auch in der Umsetzung der Gestaltungsideen Grenzen und Nicht-Passungen von theoretischen Konzepten sichtbar und Adaptionen und Veränderungen vorgenommen. (Euler 2017, 7). Es entwickeln sich im Verlauf der Projektaktivitäten Vorgehensweisen und Ansätze, die aus einer Verbindung von theoretischen Überlegungen und Anwendungserfahrungen und deren Reflexion resultieren. Damit ist die Grundidee der Modellversuchsforschung verbunden, dass Erfahrungsepisoden und singuläre Erfahrungen aufbereitet und darüber besser kommuniziert und verbreitert werden können (Euler & Kutt 1995, 271). Für die Zusammenarbeit aus Sicht der Berufsbildungspraxis stellte sich dabei der Satz „Was haben wir davon?“ als ein Kernanliegen heraus. Die Beobachtungen und die Einbindung der wissenschaftlichen Begleitung haben in dem Sinne „Hinweise und Bestätigung“ zu bieten und zugleich neben den Ergebnissen auch die Anstrengungen der weiteren Akteure wertschätzend zu beschreiben.

2.3 Schuljahr 2015/16 – Iterative Praxis-Wissenschaftskommunikation zur Entwicklung von praxiserfahrungsbasierten und gleichzeitig konzeptionell fundierten Vorgehensweisen

Die fortgesetzte und im dritten Projektjahr im Bereich der strategischen Handlungsfelder intensivierte Zusammenarbeit führte zu verschiedenen Formen von kooperativen Entwicklungen. Die Rolle einer wissenschaftlichen Begleitung kann dabei verschieden sein: Zum einen kann sie die Prozesssteuerung übernehmen, in dem Phasen oder Schritte und die gemeinsame Arbeitsstruktur Grundlage für die Kooperation sind. Des Weiteren kann sie als Inputgeber

Vorschläge und Gestaltungsideen in die Diskussion einbringen oder sie übernimmt die Aufgabe, die Aktivitäten des Praxisfelds zu reflektieren und besser darstellbar zu machen.

Im dritten Jahr der wissenschaftlichen Begleitung wurden alle diese Rollen eingenommen. Das für ein kooperatives Entwicklungsforschungsprojekt typische Vorgehen kann in den dokumentierten Fallstudien für die Bereiche Ausbildungsvorbereitung, Übergänge in das und zwischen den Berufskollegs und Doppelqualifizierung eingesehen werden (Buschfeld/Dilger 2016, 7). Kennzeichnend dabei ist, dass zunächst versucht wurde, die Herausforderungen und Anforderungen aus der Sicht der Praxis sowie von Referenzkonzepten aufeinander zu beziehen, die aktuelle Praxis des Projekts zu charakterisieren und dieses dann aus verschiedenen Perspektiven zu reflektieren. Daraus konnten die Mehrwerte und Potentiale der Bearbeitung im Verbund systematisch entwickelt und die aufgefundene Praxis weiterentwickelt werden. Dies erfolgte in Form von Prozesslandkarten und systematischen Potentialanalysen (z. B. Fallstudie zur Doppelqualifizierung Buschfeld/Dilger 2016, 30-48).

2.4 Schuljahr 2016/17 – Blick auf die Nachhaltigkeit und Verstetigung der Projektaktivitäten

Modellversuche oder Entwicklungsforschungsprojekte haben den Anspruch, dass sie nicht nur für ein Praxisfeld im engeren Sinne Veränderungen erwirken, sondern dass sie als exemplarische Veränderungen auch über das Projekt hinaus Wirkungen zeigen. Die Überlegungen zu den Prozessen und zu den entwickelten Strukturen sollen in anderen Praxisfeldern mit ähnlichen Anforderungen Eingang finden (Euler & Kutt 1995, 271). Die Erkenntnisse sind dabei diejenigen, die sich konkret auf die kooperativen Entwicklungen beziehen. Gleichzeitig können Erkenntnisse über weitere Fragen der Kontextgestaltung gewonnen und in strukturanalogen Kontexten genutzt werden. Transfer und Generalisierung sind jedoch die kritischen Momente der Gestaltungsforschung (Dilger 2014, 374), da hier von der Kontextspezifität der Entwicklung und Erfahrung abstrahiert werden muss und die Muster hinter dem Einzelfall stärker herauszustellen sind.

Konkret ging es für das RBZ-Projekt in dieser Phase vor allem um die Handlungsebene der Entwicklung eines Schulmodellversuchsanspruchs für ein neu einzurichtendes RBZ-Modell-Berufskolleg. Hier werden die institutionellen Strukturen und Prozesse der Zusammenarbeit der acht Berufskollegs, der Stadt und des Landes und darüber die institutionellen Regelungen mit einem langfristigen Horizont geschaffen. Basis für diese institutionellen Strukturen und Regelungen sind die bisherigen Erfahrungen, insbesondere über die Formen der Zusammenarbeit, in dem Projekt. Für diesen Schulmodellversuchsanspruch sind die Erfahrungen des Projekts in Form von Kernprozessbeschreibungen für das Modell-Berufskolleg eingebracht worden, bei denen die beteiligten Schulen einen besonderen Mehrwert durch die gemeinsame Aufgabenbearbeitung in den vergangenen Jahren erprobt haben. Die wissenschaftliche Begleitung organisierte die Textentwürfe und die Abstimmungsprozesse für die Formulierung eines entsprechenden Antrages und konzentrierte sich auf die konzeptionellen Entwicklungen der verstetigten Formen des Verbundes.

2.5 Schuljahr 2017/18 – Abschluss und Anschluss

Mit Blick auf das laufende Schuljahr und vor dem Hintergrund des mit der Landtagswahl im Mai 2017 eingeleiteten Wechsels der Landesregierung stehen der Abschlussbericht und die Übertragung von Ergebnissen auf andere Regionen in NRW im Mittelpunkt des Projektes. Der Antrag eines Schulversuchs für ein RBZ-Modell-Berufskolleg durch Beschlüsse der Schulkonferenzen und der politischen Gremien des Schulträgers werden vorbereitet. Die wissenschaftliche Begleitung wird hier auch zum Botschafter der Ergebnisse aus dem RBZ-Projekt oder zum „Vertreter“ des Konzepts für einen Schulversuchsantrag.

3 Reflexion der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung über Spannungsfelder

Durch die Darstellung der Aktivitäten im Verlauf des Projekts kann eine Einordnung des Forschungsvorgehens als responsive Entwicklungsforschung begründet werden: „Gemäß diesem Modell müssen Wissenschaft und Berufsbildung als soziale Systeme verstanden werden, die gegenseitig aufeinander reagieren (Responsivität): Berufsbildungsforschung und Berufsbildungssystem reflektieren sich gegenseitig. Berufsbildungsforschung kann in diesem Modell als eine Form der Feldforschung begriffen werden, bei der sich Forscherinnen auf das soziale System einlassen, Erfahrungen in diesem Feld sammeln und diese im Kontext des sozialen Systems Berufsbildungsforschung reflektieren“ (Sloane 2006, 616). Dabei folgt das Forschungsvorgehen der Zielsetzung von Gestaltungsforschung als theoriegeleitete Entwicklung von innovativen Interventionen für reale Praxisprobleme (Dilger 2014, 369). Anspruch ist es, dass Forschung und Praxisinnovation integriert werden können.

In Bezug auf responsive Forschung sind in den letzten Jahren unterschiedliche Ansätze entwickelt und beschrieben worden. In den folgenden Punkten versuchen die Autoren, ihr Vorgehen von anderen typischen Ansätzen eines responsiven Forschungszugangs, insbesondere der Modellversuchsforschung und dem Design-Based Research, abzugrenzen.

In der Modellversuchsforschung wird der Vorstellung gefolgt, dass die Praxis verbessert werden kann, wenn Theorien in die Praxisentwicklungen implementiert werden. Die Modellversuche werden zur „Implementationsstrategie“ vorrangig vorhandener Theorienangebote genutzt: „Bezogen auf die angestrebten Innovationen im konkreten Praxisfeld eines Modellversuchs wird davon ausgegangen, daß deren Qualität dann steigt, wenn es gelingt, über eine kritisch-beratende Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung den Fundus wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Veränderungsprozeß zu integrieren und im Hinblick auf ihre Praxisrelevanz zu überprüfen“ (Euler/Sloane 1998, 315). Im Verständnis der wissenschaftlichen Begleitung im RBZ-Projekt ist von keiner vorgängigen Theorie ausgegangen worden. Theoretische Erkenntnisse wurden probleminduziert als Reflexions- und Entwicklungsangebote eingeführt. Es wurde nicht auf eine Implementation eines Ansatzes, sondern auf die heuristische Funktion von wissenschaftlicher Arbeitsweise und Erkenntnisse für die Praxisentwicklung gesetzt. In der Modellversuchsforschung wird „von einem Aktorenmodell ausgegangen. Wissenschaft und Praxis begegnen sich in einem Kooperationsmodell, in welchem

eine Rollenteilung vorab bestimmt ist“ (Sloane 1992, 92). Diese Klarheit der Rollenteilung wurde in der wissenschaftlichen Begleitung nicht konsequent durchgeführt. Vermischungen von Verantwortung für Praxislösungen sowie unterschiedliche Erwartungshaltungen führten im Verlauf zu mehreren Rollenverschiebungen.

Das Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung ist ebenso vom Vorgehen der traditionellen wissenschaftlichen Politikberatung abzugrenzen (Lompe 2006, 25). Es geht bei der wissenschaftlichen Begleitung im RBZ-Projekt nicht nur um die Aufbereitung der Problemstellung, Empfehlungen für die konkreten Handlungsanliegen und Entwicklungen in der Praxis und damit um eine handlungsleitende Wirkung der Empfehlungen. Im Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung können über solch einen konkreten Entwicklungsfall die exemplarischen Entwicklungsfaktoren und -grenzen in einem Kontext aufgenommen werden, um darüber generellere Prinzipien und Entwicklungslinien zu reflektieren und aufzuzeigen. Anspruch der wissenschaftlichen Begleitung ist es, darüber Erkenntnisse für die Schulentwicklung von beruflichen Schulen in Schulverbänden zu entwickeln.

Die Vorgehensweise in der wissenschaftlichen Begleitung ähnelt vom Phasenablauf her den Vorstellungen eines DBR-Ansatzes mit Entwicklung eines gemeinsamen Problemverständnisses, der Aufbereitung vorhandener Erkenntnisse und Erfahrungen im Feld, der Entwicklung von Prototypen der Erprobung und Evaluierung sowie anschließend eines Re-Designs und erneuter Erprobung, die dann in einer reflektierten Problemlösung sowie in der Zusammenstellung von Gestaltungsprinzipien münden (Euler 2014). Im Unterschied zu dem DBR-Ansatz wurde im RBZ-Projekt nicht von „einem“ Entwicklungsprojekt ausgegangen, sondern eine Vielzahl von verschiedenen Problemen auf sehr unterschiedlichen Handlungsebenen (konkrete Unterrichtsentwicklung, institutionelle Entwicklung, strukturelle Entwicklung) aufgenommen, so dass das Projekt eher als Problemfeld mit ganz verschiedenen Problemsträngen aufzufassen ist, die in Interdependenz zueinander stehen. Die Parallelität von Forschung und Entwicklung wurde in der wissenschaftlichen Begleitung an vielen Stellen aufgebrochen und zu Gunsten eines Schwerpunktes auf die Entwicklung verlagert. Forschung wurde stärker als Unterstützungsleistung für die Praxisentwicklung vorgenommen (z. B. bei Befragungen von Schülerinnen und Schülern zu der Wahrnehmung der Unterstützungsangebote im Übergang von Schule zu Berufskolleg) oder im Rahmen einer analytisch-reflexive Betrachtung durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführt, die wiederum wenig Eingang in die konkrete Praxisentwicklung vor Ort fand (Buschfeld et al. 2016, 4 ff.).

Vor dem o. g. Kontext soll die Tätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung im RBZ-Projekt über im Projektverlauf identifizierte Spannungsfelder kritisch reflektiert werden. Als Grundannahme gehen die Autoren davon aus, dass die wissenschaftliche Begleitung in der Kooperation von mehreren Lebenswelten mit ihren jeweilig spezifischen Ausprägungen von Akteuren mit ihren Kompetenzen, Erfahrungen, Routinen sowie kulturellen Werten und institutionellen Ordnungen (Sloane 2006, 624) geprägt ist. Die wissenschaftliche Begleitung agiert dabei in unterschiedlicher Nähe und Distanz zur Lebenswelt der Bildungspraxis, kann diese jedoch nie vollständig einnehmen (nach dem Prinzip der Inkommensurabilität der Lebenswelten (Kirsch 1997, 45 ff.). Dieses Spannungsfeld von Nähe und Distanz zeigt sich dabei in den

drei Bereichen der Lebenswelt (Akteure, institutionelle Ordnungen, kulturelle Werte) und in der Produktion und Rezeption von Texten, die quer zu den drei Bereichen der Lebenswelt liegen. In den folgenden Abschnitten werden die verschiedenen Spannungsfelder in den Bereichen differenziert.

3.1 Nähe-Distanz-Spannungsfelder durch verschiedene Akteursmerkmale

Die Abwägung von Nähe und Distanz in der wissenschaftlichen Begleitung zeigt sich im Bereich der Akteure als Polarität von Commitment für die Praxislösung und kritischer Distanz zur Praxislösung. Diese Polarität zeigt sich in drei Sub-Polaritäten:

(1) Problemwahrnehmung als Handlungsdruck oder als Entwicklungsimpuls: Die Akteure der Bildungspraxis erfahren in ihrem eigenen Handeln die Probleme und Aufgaben verbunden mit einem direkten Handlungsdruck, dessen Bewältigung im Vordergrund steht, während die wissenschaftliche Begleitung versucht, die Problemstellungen, dem direkten Handlungsdruck zu entziehen, um eine konzeptionell fundierte und eine – zunächst von den praktischen Zwängen entkoppelte – Entwicklung anzustreben (Euler 1994, 241). Im Projektverlauf wurden diese Spannungsfelder an Stellen deutlich, bei denen sich z. B. Tagesordnungen zu Gunsten von aktuellen Problemlagen verschoben haben oder Zielsetzungen des Projekts redefiniert wurden. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung ist das Spannungsfeld in der Frage der „Identifikation mit den Problemstellungen“ sichtbar. Wessen Probleme werden bearbeitet? bzw. wer identifiziert sich wie hoch mit den Problemen? Zugleich kann nicht immer von „dem einen“ Handlungsdruck „der Berufsbildungspraxis“ ausgegangen werden. Aus Sicht verschiedener Berufskollegs stellt sich die Bewertung und Priorisierung der wahrgenommenen Problemlage vielfältig dar – für die wissenschaftliche Begleitung kann sich insofern ein Entwicklungsimpuls als die Näherung an die Problemwahrnehmung des Einen und zugleich als eine Distanzierung von der Problemwahrnehmung des Anderen darstellen. Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung können damit auch als Ausgleich und Vermittlung zwischen den Praxisakteuren charakterisiert werden. Dies zeigte sich z. B. in der durch die wissenschaftliche Begleitung initiierten Maßnahme dem Qualitätsmanagement als eigenständiges Entwicklungsfeld im Projekt weniger Bedeutung beizumessen, den Steuerungsanspruch der Steuergruppe jedoch zu stärken.

(2) Referenzen für die Lösungsentwicklungen: Die Akteure der Bildungspraxis nehmen sowohl in der Probleminterpretation als auch in der Suche nach möglichen Problemlösungsalternativen verstärkt Bezug zu eigenen subjektiven Theorien und Handlungsmustern, die wissenschaftliche Begleitung eher auf Theorien und Konzepte der Bezugswissenschaften. Damit ist das Spannungsfeld in der Akteurskonstellation durch unterschiedliche Wissensstrukturen und Referenzen geprägt. Diese verschiedenen Zugänge erfordern Passungsentscheidungen sowie Übersetzungsleistung zwischen den beiden Bezugssphären. Durch die verwendeten Referenzen werden aus Sicht der Berufsbildungspraxis nicht nur Hilfestellung, sondern möglicherweise auch Einflussnahme oder auch Einmischung deutlich. Dies führt für die wissenschaftliche Begleitung einerseits zum Abwägen zwischen der Verständlichkeit für die Bildungspraxis-Akteure und der Anschlussfähigkeit und andererseits zu der Frage der

extensiven Auslegung von Konzepten bzw. der Gefahr der „Beugung“ von Konzepten um der Passung willen. Im Projekt wurde dieses Spannungsfeld z. B. sichtbar, als die wissenschaftliche Begleitung versucht hat, über Szenarien spezifische Denkmodelle für das Management von Verbundlösungen möglichst abgegrenzt voneinander einzuführen, und die Argumentationen und Diskussionen dazu meist in Vermischungen der Zugänge mündeten.

(3) Wahrnehmung des Handlungskontexts als originär eigener oder in der Stellvertreter-Rolle: Das Nähe und Distanz-Spannungsfeld zeigt sich auch in der Wahrnehmung, ob der Handlungskontext als eigener Handlungskontext oder in der Stellvertreterrolle eingenommen wird. Die wissenschaftliche Begleitung hat hier von der Grundkonstellation die Stellvertreterrolle und entwickelt unter einer „Als-ob-Logik“. Die konkrete Wahrnehmung des Handlungskontextes als direkt Handelnde ist den Akteuren der Bildungspraxis vorbehalten. Die Differenz zwischen einer eigenen und einer Stellvertreter-Logik zeigt sich insbesondere in der Bewertung von Alternativen, praktisch aber auch in der Frage, wie und wem in welcher Diktion herausgearbeitete Positionen oder Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden. Im Projekt zeigte sich dieses Spannungsfeld in der unterschiedlichen Darstellungsweise von Ergebnissen. Die Ergebnisse der konkreten Unterrichtsentwicklung wurden i. d. R. stärker direkt von den Akteuren dokumentiert und präsentiert. Die Darstellung der auf die Zukunft zielenden Verbundkonstellationen wurde überwiegend der wissenschaftlichen Begleitung überlassen.

Durch die drei Sub-Spannungsfelder werden verschiedene Sichtweisen und Vorgehensweisen deutlich, die es gilt in einem kooperativen Entwicklungsmodell zueinander anschlussfähig zu machen und daraus gemeinsame Lösungsansätze und Konzepte zu entwickeln. Für die Akteure der Bildungspraxis wird dies in Teilen nicht als Unterstützung, sondern als Verlangsamung und als Reibung mit der Nicht-Passung wahrgenommen. Andererseits erzeugen Impulse und vorgelegte Ergebnisse und Analysen der wissenschaftlichen Begleitung einen Druck zur Auseinandersetzung, auch wenn die Akteure der Berufsbildungspraxis „eigentlich gerade ganz andere Sachen bewegen“. Seitens der wissenschaftlichen Begleitung ist es die Herausforderung, die Komplexität und Dynamik der Praxisprobleme aufzunehmen, geeignete Referenzen auszuwählen und diese einzubringen ggf. zu modifizieren, sie jedoch auch nicht zu beugen.

3.2 Inkrementelles vs. disruptives Entwicklungs-Spannungsfeld durch verschiedene institutionelle Merkmale

Die Abwägung von schrittweiser Weiterentwicklung und sprunghafter Veränderung zeigt sich bei den institutionellen Normen. Dieses Spannungsfeld kann ebenfalls in drei Unteraspekten differenziert werden:

(1) Erreichbarkeit vs. Begründetheit: Mehrheitlich argumentieren die Akteure der Bildungspraxis in intentionalen Mustern. Das „um-zu“-Motiv wird stärker genutzt, um darüber Entscheidungen zu legitimieren, Ressourcenverteilungen vorzunehmen und den Entwicklungsgrad zu begrenzen. Aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung wird eher mit Begründungs-Argumentationen im Sinne einer konzeptionellen Konsistenz gearbeitet. Es gilt

in diesem Spannungsfeld den gemeinsamen Kern auszuloten und sich dabei nicht vorschnell durch die Begrenzungen einschränken zu lassen, gleichzeitig aber auch nicht den Lösungsraum zu weit zu definieren. Für die wissenschaftliche Begleitung ist es notwendig, einerseits sowohl die vorhandenen institutionellen Ordnungen zu respektieren und diese in Überlegungen einzubeziehen, andererseits hierüber auch mit einer kritischen Distanz zu reflektieren und Entwicklungsschritte auch jenseits des vorhandenen institutionellen Rahmens anzustoßen. Im Projekt wurde dieses Spannungsfeld z. B. deutlich, als die vorgestellten Ideen als „zu groß“ und „zu komplex“ oder mit „unerwünschten Nebeneffekten“ wahrgenommen wurden (z. B. bei der Grundfrage ob ein RBZ-Modell-Berufskolleg eingerichtet werden soll). Letztlich sollen ambitionierte aber auch anschlussfähige Entwicklungsziele kooperativ entwickelt werden.

(2) Implementation vs. Konzeption: Verbunden damit ist die Polarität, dass die Akteure der Bildungspraxis jeweils vorrangig in der Umsetzungslogik denken und handeln und stärker die Konsequenzen in der Ausführung mit in die Entwicklungsarbeit einbringen. Die wissenschaftliche Begleitung entwickelt stärker unter einer Konzeptionslogik, die mehr Wert auf die innere Konsistenz und Kohärenz der Entwicklung legt. Diese beiden unterschiedlichen Perspektiven müssen in kommunikativen Prozessen aufeinander bezogen werden, damit sie das Potential von Entwicklungsforschung entfalten können. Für die wissenschaftliche Begleitung verdeutlichte sich dies an den Stellen, wo in alternativen Szenarien Denkmodelle zur Diskussion gestellt wurden, in der Diskussion jedoch sofort auf die Konsequenzen gesprungen wurde, bevor ein Szenario vollständig vorgestellt worden ist. Nicht unerheblich ist dabei der jeweilige Zeithorizont – eine Konzeption auch erst mal „*in Ruhe* durchdenken“ zu können und „*vielleicht* anschließend“ mit der Umsetzung zu beginnen, hat im Kontext des Projektes in manchen Fällen drei Jahre Zeit in Anspruch genommen.

(3) Machbarkeit vs. Opportunität: In Bezug auf die institutionelle Ordnung ergibt sich eine Differenz zwischen der Sichtweise der Machbarkeit zum einen und der Sichtweise von Opportunität zum anderen. Diese beiden Sichtweisen streben auseinander, weil mit der Sichtweise der Machbarkeit die Bindung an vorhandene spezifische Kontextfaktoren vorgenommen und unter der geltenden institutionellen Ordnung Veränderungen gesucht werden. Die Veränderungen werden dabei häufig vor dem Hintergrund der aktuellen Konstellationen bewertet und hinsichtlich ihrer Machbarkeit und Möglichkeit eingeschätzt. Hingegen greift die wissenschaftliche Begleitung eher die Sichtweise der Opportunität auf, denkt in unterschiedlichen Alternativen, die zunächst auch weniger eingeschränkt gesehen werden. Das Spannungsfeld wird im Projekt deutlich, wenn Vorschläge im Grunde von vornherein auf ihre mangelnde Umsetzbarkeit hin diskutiert werden, weil sie eigentlich „zu viel“ Veränderungen in den bestehenden Rahmenbedingungen erzeugen könnten (z. B. in der Frage, ob die Verbundeinheit eine eigene Schulleitung bekommen soll oder nicht). Für die wissenschaftliche Begleitung ist es in diesem Spannungsfeld die Aufgabe, sich sowohl der aktuellen Rahmenbedingungen bewusst zu sein, als sich von diesen und von der Frage der Veränderbarkeit dieser nicht zu sehr limitieren zu lassen. Gleichzeitig müssen Wege aufgezeigt werden, wie die aktuellen gültigen Rahmenbedingungen auch verändert werden können.

Die drei Sub-Spannungsfelder zeigen auf, dass in Bezug auf die Entwicklungslogik, deren Reichweite und Anschlussfähigkeit Abwägungen getroffen werden müssen. Dazu sind die verschiedenen Sichtweisen auf die Entwicklung durch die Bildungspraxis und die wissenschaftliche Begleitung aufeinander zu beziehen.

3.3 Spannungsfeld durch verschiedene Kulturmerkmale

In Bezug auf die Merkmale der Kultur in den verschiedenen Lebenswelten lässt sich das grundlegende Spannungsfeld als Interessensdurchsetzung versus eine übergreifende, konzeptionelle Sichtweise kennzeichnen. Auch diese Grundpolarisierung kann in weitere Unterdimensionen aufgeteilt werden.

(1) Subjektiver Innovationsgrad vs. intersubjektiver Innovationsgrad: Neuerungen sind relativ zu den bestehenden Verhältnissen zu verstehen. Differieren die „bestehenden Verhältnisse“ bereits in der Berufsbildungspraxis stark, verstärken sich die Unterschiede zwischen den Akteuren der Bildungspraxis und der wissenschaftlichen Begleitung im doppelten Sinne. Dabei reicht das Spektrum von einer Veränderung, die subjektiv als neu, aus intersubjektiver Sicht aber eher als nachholender Schritt zu interpretieren ist, bis zu einem generalisierenden Innovationsgrad, also als relativer Entwicklungsschritt bezogen auf allgemeine Standards. Der intersubjektive Innovationsgrad wird als Notwendigkeit für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und Entwicklungsforschung angesehen, der subjektive Innovationsgrad wiederum prägt die Einschätzung von Bemühen und Leistung im jeweiligen Fall. Im Projektverlauf wurde diese Differenz sichtbar, wenn z. B. Konzepte, die aus einem anderen Kontext übertragen wurden, gleichzeitig sowohl auf Zustimmung als auch auf Ablehnung gestoßen sind, da sie von einigen als subjektive Neuerung empfunden wurden, die jedoch von anderen in ihrem intersubjektiven Innovationsgrad als nicht ausreichend eingeschätzt wurden. Dieses Spannungsfeld zeigt sich im Projekt z. B. in der Frage ob eine funktionale Trennung in der Leitung des RBZ-Modell-Berufskollegs in einer pädagogischen und einer administrativen Leitung eingeführt werden sollte.

(2) Konkrete Artefakte vs. mittelbare Signale: Eine Polarität ergibt sich auch in der Wahrnehmung der erforderlichen Gestaltungsebene. Wird einerseits eine Betonung auf konkrete Dokumente und das Erfordernis von konkreten Entscheidungen gelegt, so wird andererseits die Bedeutung von Signalen und mittelbaren Entscheidungen herausgestellt. Dabei ist in diesem Spannungsbogen keine eindeutige Zuweisung von Erwartungen zur Bildungspraxis und wissenschaftlichen Begleitung möglich, vielmehr pendeln die Argumentationen zwischen diesen Handlungs- und Erfahrungsebenen. Im Projekt wurde dies z. B. bei der Diskussion über eine konkrete Geschäftsordnung für ein RBZ-Modell-Berufskolleg deutlich. Es wurden bei der konkreten Ausgestaltung vielfach die grundlegenden Annahmen und gemeinsamen Ausgangspunkte in Frage gestellt, während auf der anderen Seite bei der grundlegenden, konzeptionellen Ausrichtung in den Diskussionen vielfach eine verstärkte Konkretisierung als Bedingung der Fortführung der Diskussion eingefordert wurde.

Aus den unterschiedlichen Unterspannungsfeldern in Bezug auf die kulturellen Werte wird deutlich, dass in der gestaltungsorientierten, responsiven Begleitung auch die Frage der Werthaltungen und der Bewertungen miteinander abgewogen und ausgehandelt werden müssen. Das schließt die Bereitschaft ein, sich gegenseitig auszuhalten, wenn man sich ggf. mehrfach in unterschiedlichen Geschwindigkeiten im Kreise dreht.

3.4 Spannungsfeld der Produktion und Rezeption von Texten und ihre Verwertbarkeit

Jenseits der Spannungsfelder prägt die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung nach unseren Erfahrungen auch die Frage der „Verschriftlichung“. Dies bezieht sich auf die „Vorbereitung“ von Besprechungen oder Workshops, also Textentwurfss Fassungen, die formuliert wurden, um „besprochen“ zu werden. Und es bezieht sich auf die „Nacharbeitung“, also unter anderem die Erstellung von Dokumentationen, den Nachvollzug von Diskussionsergebnissen, die besprochen werden müssen, um als Bericht oder Standpunkt „abgesegnet“ und in ihrer Verbreitung verwertet werden können. Durch diese beiden Funktionen, die im Projekt vielfach als „hilfreicher Input“ einer wissenschaftlichen Begleitung oder auch als dessen „vorzeigbare Legitimation“ charakterisiert worden sind, gewinnt die Rezeption und Produktion von Schriftenstücken eine Wertigkeit für die Kooperation der Felder und die reziproke Nützlichkeit der Akteure. Teils unvollständige, gerade demnächst noch ergänzt werdende Dokumente der Berufsbildungspraxis dabei „richtig“ verstehen und umgekehrt, Texte der Wissenschaft „konzentriert durcharbeiten zu müssen“ wird zu einem Arbeitsprozess, der an den Grundverständnissen von Autorenschaft, Stil und Kritikfähigkeit rüttelt. So können Texte der wissenschaftlichen Begleitung „am Wochenende die Konzentration“ erfordern, weil sie im guten Falle dicht, weil knapp auf einer DIN A4-Seite formuliert sind, oder weil von vorneherein ein wissenschaftlicher Duktus eher als weitläufig und ungewohnt erscheint.

Im RBZ-Projekt sind eine Fülle von „Entwurfss Fassungen“ formuliert worden, die selbst nach mehrmaliger Besprechungen in einer jeweiligen Arbeitsgruppe aus Sicht aller Beteiligten jeweils nur „fast dasselbe“ ausdrücken. Texte, die etwas beschreiben wollen werden so in vielerlei Hinsicht zu Texten, die Vielerlei nur umschreiben können, um Dinge zum Abschluss zu bringen oder Dingen zu einem Anfang zu verhelfen. „Zwischenberichte“ und „Beschreibungen zum Stand der Dinge“ entwickeln eine legitimatorisch als Unterstützung von Berufsbildungspraxis gedachte Funktion, die zugleich von der Berufsbildungspraxis als eine skeptisch-kritisch zu betrachtende Einmischung oder einer quasi-gestaltenden Fremd- oder Fernsteuerung aufgefasst werden können. Welche „Texte“ oder „Präsentationen“ in den aufgezeigten Arbeitsformen von wem und an wen wann versendet, eingebracht oder aufgegriffen und bewertet wurden, kann im Projekt als sensibler, sich stetig austarierender Punkt in der Rollenfindung bezeichnet werden.

4 Fazit

Die Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung ergeben sich aus dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis der kooperierenden Forscher. In diesem Zusammenhang kann die Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im RBZ als intervenierende, responsive Begleitforschung (Sloane 1998, 570) beschrieben werden. Dabei ist entscheidend, ob und in welchem Umfang sich die Wissenschaft an den konkreten Entwicklungsarbeiten aktiv beteiligt oder ob sie sich stärker auf evaluierende Aufgaben begrenzt (Euler/Sloane 1998, 315). Für die wissenschaftliche Begleitung im RBZ-Projekt kann herausgearbeitet werden, dass sie sich stark in die Entwicklung eingebracht hat. „Einsteigen‘ in die Lebenswelt ... bedeutet zugleich die Aufgabe von analytischer Distanz. Ihre Besonderheit ist das Nachleben von subjektiver Relevanz. Erforderlich ist aber auch eine ‚Rückkehr‘ in die Wissenschaft, was bedeutet, dass wieder eine kritische Distanz hergestellt wird“ (Sloane 2006, 624). Ob diese kritische Distanz ausreichend in der wissenschaftlichen Begleitung im RBZ-Projekt erfolgt ist, kann und muss selbstkritisch hinterfragt werden.

Literatur

Altrichter, H. (2002): Aktionsforschung als Strategie zur Förderung professionellen Lernens. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum qualitative Schulforschung 2. Wiesbaden, 195-220.

Buschfeld, D./Dilger, B. (2014, 2015, 2016, 2017). Weiterentwicklung der acht Berufskollegs in städtischer Trägerschaft zu einem Regionalen Berufsbildungszentrum: Jahresberichte der wissenschaftlichen Begleitung. Online: <http://www.rbz-do.de/wissenschaftliche-begleitung> (10.01.2018).

Buschfeld, D./Dilger, B./Fischer, F./Fütterer, K. (2016): Weiterentwicklung der Berufskollegs im Verbund - ein Bericht über das Modellprojekt "Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund". In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 31, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe31/buschfeld_et_al_bwpat31.pdf (10.01.2018)..

Casper, M./Dilger, B./Fischer, F./Fütterer, K./Naeve-Stoß, N./Tramm, T. (2017): Entwicklung beruflicher Schulen im Verbund. In: Seifried, J./Seeber, S./Ziegler, B. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017. Opladen, 171-184.

Dilger, B. (2014): Herausforderungen der Gestaltungsforschung in der Wirtschaftspädagogik. In: Braukmann, U./Dilger, B./Kremer, H.-H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F. E. Sloane zum 60. Geburtstag. Detmold, 363-378.

Edelson, D. C. (2002): Design research: What we learn when we engage in design. In: The Journal of the Learning Sciences, 11, 1, 105-121.

Euler, D. (1994): Didaktik einer sozi-informationstechnischen Bildung. Köln.

Euler, D. (2014): Design Research – A Paradigm under Development. In: Euler, D./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Design-Based Research. Beiheft 27 ZBW, 15-41.

Euler, D. (2017): Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. In: EDeR – Educational Design Research, 1, 1, 1-15. Online: <http://dx.doi.org/10.15460/eder.1.1.1024> (10.01.2018).

Euler, D./Kutt K. (1995): Transfer von Modellversuchsergebnissen: Bedingungen und Hinweis für die Gestaltung des Transferprozesses. In: Benteler, P. et al. (Hrsg.): Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung. Köln, 269-293.

Euler, D./Sloane, P. F. E. (1998): Implementation als Problem der Modellversuchsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 26 ,4, 312-326.

Lompe, K. (2006): Traditionelle Modelle der Politikberatung. In: Falk, S./Rehfeld, D./ Römmele, A./Thunert, M. (Hrsg.): Handbuch Politikberatung. Wiesbaden, 25-34.

Sloane, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln.

Sloane, P. F. E. (1998): Forschungsansätze in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen – Überblick, Differenzierung, Kritik. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Bielefeld, 551-593.

Sloane, P. F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden, 610-627.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@***-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Gestaltungsorientierte Forschung, Praxisforschung, Kommunales Bildungsmanagement, Regionales Berufsbildungszentrum*

Zitieren dieses Beitrages

Buschfeld, D./Dilger, B./Fischer, F. (2018): Entwicklungsbezogene Praxisforschung: Reflexion der Rolle der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt „Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund“. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 33, 1-17. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe33/buschfeld_dilger_fischer_bwpat33.pdf (15-03-2018).

Die AutorInnen



Prof. Dr. DETLEF BUSCHFELD

Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

detlef.buschfeld@uni-koeln.de

<http://www.wipaed.uni-koeln.de>



Prof. Dr. BERNADETTE DILGER

Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik

Dufourstrasse 40a, 9000 St. Gallen

bernadette.dilger@unisg.ch

<http://www.iwp.unisg.ch>



FREDERIK FISCHER

Universität zu Köln, Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik

Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln

frederik.fischer@uni-koeln.de

<http://www.wipaed.uni-koeln.de>