



## Vorwort

*Prof. Dr. Volker Ronge, Rektor der Bergischen Universität*

„Deutsche Bildung bleibt mangelhaft“ titelt eine Zeitung am 22. Februar 2006. Woher sie dieses Urteil hat, worauf es beruht, steht im Untertitel: „Zehn Tage lang hat sich der UN-Experte Munoz in Schulen und Kindergärten umgesehen.“ Und wie wichtig diese Erkenntnis zum ‚*state of education in Germany*‘ zu nehmen sei, folgt sogleich: „Seine kritische Bilanz sollte den Kultusministern zu denken geben.“

Ein „UN-Experte“, ein Rechtsprofessor aus Costa Rica, kommt für ein paar Tage nach Deutschland, reist herum und weiß dann und dadurch, wie es um die Bildung in Deutschland steht. Und der deutschen Bildungspolitik wird dieses Wissen als Grundlegung empfohlen – von deutschen Medien, wohlgermerkt. Was soll, wenn sie dieses erlebt, eigentlich eine wissenschaftliche Bildungsforschung von sich denken – von ihrem Sinn, ihrem Nutzen, ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz und Nachfrage?

Es wäre für mich sehr reizvoll, dieser Frage weiter nachzugehen, aber hier ist nicht der Anlass und Ort dazu. Wir haben an der Bergischen Universität – sozusagen trotzdem – mit einigem Aufwand einen bildungswissenschaftlichen Forschungsbereich eingerichtet, von dem wir uns eine verbesserte Fundierung insbesondere der Lehrerbildung versprechen, die eine wichtige Profilsäule der Hochschule bildet. Zwei Aspekte vor allem charakterisieren diese Bildungsforschung: sie ist interdisziplinär – soziologisch, psychologisch, ökonomisch –, und sie ist empirisch basiert. Der Gegenstandsbereich dieser Forschung geht also über konventionelle Pädagogik und Didaktik, geht über Lehren und Lernen, die Relation von Lehrer und „Lerner“, weit hinaus: nicht nur in psychologische Fragestellungen (das ist weniger überraschend), sondern auch in den institutionell-organisatorischen Kontext der Lernorte, insbesondere, aber nicht allein der Schule (als großer Organisation mit Management-Aufgaben, nicht nur der schulischen Klasse oder Gruppe).

Die inhaltliche, forschungsstrategische Ausrichtung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung liegt nicht von vornherein fest, sie wird sich in der Forschungspraxis, die hoffentlich durch einige Kooperation geprägt sein wird, allmählich entwickeln und stabilisieren. Man darf erwarten, zumindest erhoffen, dass den bekannten Orten der Bildungsforschung – Berlin und Konstanz, Essen und Dortmund – demnächst Wuppertal hinzuzufügen sein wird: mit eigenem Profil und mit einem wissenschaftlichen Tiefgang, der über das, was uns UNESCO und OECD bieten, deutlich hinausgeht. Ob Öffentlichkeit und Politik das dann honorieren werden, wird man sehen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Struktur und Aufgaben des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung</b> .....	<b>6</b>
2.1	Arbeitsbereich Information und Service Lehrerbildung (ISL) .....	7
2.2	Arbeitsbereich Forschung und Nachwuchsförderung .....	8
<b>3</b>	<b>Wichtige Aktivitäten im Gründungsjahr</b> .....	<b>10</b>
3.1	Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung .....	10
3.2	Workshop Lehrerbildungsforschung .....	21
3.3	Information und Service für die Lehrerbildung .....	24
<b>4</b>	<b>Projekte des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung</b> .....	<b>25</b>
4.1	Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht (Dissertation) .....	25
4.2	DESI-Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International .....	26
4.3	Soziale Netzwerke von Migranten in der Schule – eine empirische Untersuchung in sechs europäischen Ländern .....	28
4.4	Optimierung von Implementationsstrategien bei innovativen Unterrichtskonzeptionen am Beispiel von „Chemie im Kontext“ .....	29
4.5	Lehrerfortbildungen und ihre Wirkung auf Lehrerkooperation, Unterricht und Lernkultur .....	30
4.6	Sichtweisen von Lehrkräften zur Lehrerkooperation .....	31
4.7	Texte im Chemieunterricht .....	32
4.8	Transfer in Schulentwicklungsprozessen .....	33
4.9	Förderung von Lesekompetenz in Hauptschulbildungsgängen .....	33
4.10	Folgen zentraler Lernstandserhebungen für die Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung .....	34
4.11	Studienverläufe zum Lehramt .....	35
4.12	Die Entkopplung von besuchter Schulform und angestrebtem Schulabschluss: Ein Beitrag zur Öffnung des gegliederten Schulsystems? .....	36
4.13	Regionalisierte Stichprobenziehungen und Analysen bei large scale assessments – Möglichkeiten zur Typisierung regionaler Lebenslagen mit Daten der amtlichen Statistik .....	37
4.14	Schulversagen .....	37
4.15	Informelle Formen beruflicher Fortbildung bei Lehrern – Schulische Rahmenbedingungen und individuelles Fortbildungsverhalten .....	38
<b>5</b>	<b>Kolloquia</b> .....	<b>39</b>
	Forschungskolloquium Wintersemester 2004/05 .....	39
	Forschungskolloquium Sommersemester 2005 .....	40
	Forschungskolloquium Wintersemester 2005/06 .....	41
<b>6</b>	<b>Forschungsbezogene Aktivitäten</b> .....	<b>42</b>
6.1.	Vorträge .....	42
6.2	Poster .....	46
6.3	Teilnahme von Mitarbeitern an Tagungen/Workshops .....	47
6.4	Mitgliedschaften in wissenschaftlichen Vereinigungen und Kommissionen .....	48
6.5	Forschungskooperationen .....	49
<b>7</b>	<b>Erschienene Veröffentlichungen</b> .....	<b>51</b>
<b>8</b>	<b>Satzung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung</b> .....	<b>55</b>

# 1 Einleitung

*Prof. Dr. Horst Weishaupt, Vorsitzender des Vorstands des ZBL*

In der Diskussion um die Reform der Lehrerbildung haben drei Themen eine besondere Bedeutung. Erstens wird eine bessere Verzahnung von fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und schulpraktischer Ausbildung als entscheidend für den Ausbildungserfolg angesehen. Dies setzt eine Koordination und inhaltliche Abstimmung der vier Ausbildungssegmente in der universitären Phase der Lehrerbildung voraus. Zweitens wird die Einlösung des Postulats „einer Lehre durch Forschung im Sinne einer Integration von Forschungsergebnissen in die Lehrerausbildung“ (Wissenschaftsrat 2001) und damit verbunden eine Professionalisierung des Lehrernachwuchses über eine diagnostisch-reflexive Haltung gefordert. Voraussetzung dafür ist eine Stärkung der Bildungsforschung und hier vor allem der Lehr-Lern- und der Schulentwicklungsforschung in den lehrerbildenden Bereichen der Universitäten. Und drittens wird die Verzahnung der ersten, universitären Ausbildungsphase mit dem Referendariat als zweite Ausbildungsphase und der Fort- und Weiterbildung während der Berufspraxis als weitere wichtige Komponente einer wirksamen Reform der Lehrerbildung angesehen. Dazu ist eine Intensivierung des personellen Austauschs zwischen den drei Bereichen erforderlich und auf universitärer Seite das Angebot von weiterbildenden Studiengängen bis hin zur Unterstützung wissenschaftlicher Karrieren von Lehrerinnen und Lehrern.

Mit dem 2005 als zentrale wissenschaftliche Einrichtung gegründeten Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ZBL) hat die Bergische Universität Wuppertal einen entscheidenden Schritt getan, um diese Reformanforderungen zu erfüllen.

Dieser Bericht gibt einen Einblick in unser Selbstverständnis und die Aktivitäten des ersten Jahres. Er dient dazu, auf unsere Arbeit innerhalb der Universität, in Nordrhein-Westfalen und darüber hinaus aufmerksam zu machen. Er soll auch dazu ermuntern, auf uns zuzukommen, um Kontakte zu intensivieren, gemeinsame Projekte durchzuführen und andere Formen der Kooperation fortzusetzen oder zu beginnen.

## **2 Struktur und Aufgaben des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung**

1991 wurde an der BUW ein Institut für Schulforschung und Lehrerbildung gegründet, das als zentrale wissenschaftliche Einrichtung vielfältige Aufgaben bei der Entwicklung und Koordination der Lehrerbildung an der BUW übernahm. In der Zielvereinbarung zwischen dem Wissenschaftsministerium und der BUW vom 16.12.2002 wird zu dessen Weiterentwicklung im Rahmen einer reformierten Lehrerbildung das Grundkonzept eines „neu zu gründenden Instituts für Schul- und Lernforschung“ beschrieben, das als Ort für die Ansiedlung von Schul- und Bildungsforschungsprojekten sowie eines möglichen Graduiertenkollegs dienen soll.

In der neuen Zielvereinbarung im Dezember 2004 zwischen Wissenschaftsministerium und BUW wird diese Absicht nochmals bekräftigt, indem die Einrichtung eines interdisziplinären Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung angekündigt wird, „das als Forschungs- und Lehrereinrichtung konzipiert (ist), die fachübergreifend innerhalb des Fachbereichs G und fachbereichsübergreifend (Fachwissenschaften und Fachdidaktiken) die Bildungsforschung und Lehrerbildung an der Bergischen Universität an die gegenwärtigen innovativen Forschungsfelder und Ausbildungskonzepte heranführt und durch die Akquise von Forschungsmitteln die Forschung und die Lehre auf ein international wettbewerbsfähiges Niveau bringen und die Nachwuchsförderung nachhaltig verbessern soll. Mitglieder des Zentrums sind zunächst die neu berufenen Professoren, die die Bereiche „Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung“, „Bildungsorganisation und Bildungsmanagement“ und „Empirische Bildungsforschung“ vertreten. Weitere einschlägig Tätige werden als Mitglieder hinzutreten. Die in den jeweiligen Fachbereichen und Fächern verankerten Vertreter der Fachdidaktiken sowie Neuberufene sollen im Zuge eines „joint appointment“ als Mitglieder des Zentrums kooptiert werden. Das bisherige Institut für Schulforschung und Lehrerbildung (ISL) wird in das Zentrum integriert.“ (Zielvereinbarung 2005-06, S. 7f)

Mit der am 2.6.2005 durch den Senat verabschiedeten Satzung für das Zentrum wurden die Strukturüberlegungen zu einem Abschluss gebracht.

Der Aufbau und die Organisation des Zentrums sind der Satzung zu entnehmen. Die inhaltlichen Überlegungen werden nachfolgend für die beiden Arbeitsbereiche erläutert. Insgesamt soll durch das Zentrum ein forschungs- und entwicklungsorientiertes Umfeld für die inhaltliche Ausgestaltung und zielorientierte Weiterentwicklung der Programme zur Professionalisierung des schulischen Personals geschaffen werden.

## 2.1 Arbeitsbereich Information und Service Lehrerbildung (ISL)

Im Rahmen des Zentrums sollen Aktivitäten der Hochschule zur Lehrerbildung koordiniert und die lehrerbezogene Forschung fakultätsübergreifend fortentwickelt werden. Für die anstehenden Daueraufgaben in der Koordination und Abstimmung der lehramtsrelevanten BA- und lehramtsbezogenen MA-Studiengänge sowie für die Daueraufgaben bei der Kontrolle von Zugangsvoraussetzungen und Prüfungsleistungen existiert an der Universität der Gemeinsame Beschließende Ausschuss Lehrerbildung. Sofern aus der Arbeit dieses Ausschusses forschungsfähige Fragestellungen resultieren, sollen diese im Zentrum aufgenommen und verfolgt werden (z. B. Evaluation von Praktika, Wirksamkeit der Ausbildung, fachdidaktische Fragestellungen u. a. m.). Darüber hinaus bestehen folgende Aufgaben:

- die konsekutiven Ausbildungsprogramme, vor allem den MA of Education, zwischen den Fakultäten abzustimmen und zu vereinheitlichen,
- Stellungnahmen der Universität zu Fragen der Lehrerbildung für den Senat zu erarbeiten,
- die schulpraktische Ausbildung weiter voranzutreiben und in diesem Zusammenhang Konzepte forschenden Lernens zu entwickeln,
- das Lehrangebot im Hinblick auf seine Leistungen für die Lehrerbildung zu überprüfen und ggf. auf eine Verbesserung hinzuwirken,
- die Evaluation des Lehrangebots und der Studiengänge durchzuführen,
- die Zusammenarbeit zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase bzw. Universität und schulischer Praxis anzuregen,
- die Zusammenarbeit zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und den erziehungswissenschaftlichen Fächern zu unterstützen.

Für Personal im Bildungswesen sollen weiterbildende Studienangebote über diesen Arbeitsbereich des Zentrums koordiniert werden. Insbesondere für Führungspersonal im Schulwesen fehlt es an einem wissenschaftlichen Qualifizierungsangebot, dessen erfolgreicher Besuch zur Voraussetzung für die Übernahme entsprechender Funktionsstellen wird. Weitere Angebote können entwickelt werden in den Bereichen Bildungsmanagement, Lernprozesse und ihre Bedingungen, Didaktische Konzeption und Bildungstechnologie, aber auch in anderen Bereichen, die von den Fachbereichen dem Vorstand des Zentrums vorgeschlagen werden.

Das ISL hatte bezogen auf die Geschäftsführung, Unterstützung und Beschlusskontrolle des Beschließenden Ausschusses Lehrerbildung bereits wichtige Aufgaben übernommen, die in das Zentrum integriert werden.

Im Einzelnen sind als Serviceaufgaben für die Lehrerbildung zu nennen:

- Organisation der lehramtsbezogenen Praktika
- Weiterentwicklung eines lehrerbildungsbezogenen Portals für Lehrende und Studierende (KVV-online, Studienleistungen, Studieninformations-System)
- Betreuung von „Examenis“
- Mitwirkung beim Aufbau/Entwicklung/Pflege einer E-Teaching Plattform für die BUW, um die internetgestützte Kommunikation und Lehre zu verbessern (in Verbindung mit dem Hochschulrechenzentrum)
- Lehramtsbezogene Studienberatung

## **2.2 Arbeitsbereich Forschung und Nachwuchsförderung**

Der Arbeitsbereich Forschung und Nachwuchsförderung verbindet die Durchführung von Forschungsprojekten (vornehmlich über Drittmittel gefördert, 4.1) mit einem strukturierten Promotionsprogramm (4.2), promotionsvorbereitenden Studienangeboten (4.3) und Angeboten für die Lehrforschungsprojekte in den Lehramtsstudiengängen (4.4).

### **2.2.1 Forschung**

Mögliche Forschungsfelder erstrecken sich über die gängige Ebenendifferenzierung des Bildungswesens: Unterricht (Interaktion), Schule (Organisation) und Einrichtung der Gesellschaft (System). Die aktuelle bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion um eine empirische Fundierung der Qualitätssicherung und Steuerung im Bildungssystem bietet auf den drei Ebenen vielfache Anknüpfungspunkte für die Forschung.

Um auch zur Profilbildung der Lehrerbildung an der Bergischen Universität über die Forschung beizutragen, werden ausgewählte Themenschwerpunkte verfolgt. In diesem Zusammenhang kommt der künftigen Besetzung von Professuren eine besondere Bedeutung zu.

Die Entwicklung von Forschungsschwerpunkten des Zentrums ist mit den Forschungsschwerpunkten des Fachbereichs G und Anknüpfungspunkten in den Fachdidaktiken und Forschungsk Kooperationen mit anderen Fächern (Soziologie, Politikwissenschaft, Ökonomie) zu vermitteln.

### **2.2.2 Promotionskolleg**

Geplant ist die Einrichtung eines Promotionskollegs. Damit wird eine strukturierte promotionsbegleitende Ausbildung für folgende Adressaten angestrebt: Projektmitarbeiter(innen) im ZBL, an die Universität Wuppertal abgeordnete Lehrer mit einer empirisch ausgerichteten Promotion (die ggf. eine promotionsvorbereitende Nachqualifizierung abgeschlossen haben) sowie weitere Doktoranden mit Dissertationsvorhaben im Bereich der Forschungsschwerpunkte des ZBL (z. B. Mitarbeiter der Universität und insbesondere des FB G). Der wissenschaftliche Nachwuchs wird qualifiziert durch ein Programm, dessen Schwerpunkte in der Vertiefung empirischer Forschungsmethoden, der Vermittlung internationaler Forschungsstandards sowie der Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Kompetenzen liegen. Darüber hinaus wird eine inhaltliche Vernetzung der einzelnen Promotionsvorhaben angestrebt, Reflexion und Austausch werden unterstützt und ergänzende Weiterbildungsangebote gemacht. Am Zentrum wird eine Juniorprofessur mit forschungsmethodischem Schwerpunkt besetzt, die speziell Ausbildungs- und Leitungsaufgaben im Rahmen des Promotionskollegs übernehmen soll.

Wenn über dieses Programm ein grundsätzliches Einvernehmen erzielt wird, kann ein Ausbildungsprogramm für ein promotionsbegleitendes Studium erarbeitet werden. Die Promotionsordnung (einschließlich der Rahmen-Promotionsordnung der BUW) wird überarbeitet und um spezielle Bestimmungen zu einem strukturierten Promotionsstudium ergänzt werden. Zur Unterstützung des Promotionskollegs wird die Universität ersucht, Graduiertenstipendien an das ZBL zu vergeben.

### **2.2.3 Promotionsvorbereitende Qualifizierung**

Fachdidaktischer und schulpädagogischer wissenschaftlicher Nachwuchs muss aus der Lehrerschaft rekrutiert werden, wenn an der Anforderung mehrjähriger selbstverantwortlicher Schulpraxis als Einstellungsvoraussetzung für eine Professur im Bereich der Lehrerbildung festgehalten wird. Außerdem fehlt es an gut qualifiziertem fachdidaktischem und schulpädagogischem Nachwuchs für die zweite und dritte Phase der Lehrerqualifizierung. Lehrer mit einer Ausbildung für Grund-, Haupt- Realschule erfüllen in der Regel nicht unmittelbar die Voraussetzungen für eine Promotion. Gymnasial-, Sonderschul- und Berufsschullehrer haben häufig Lücken in bildungswissenschaftlichen und forschungsmethodischen Kompetenzen. Deshalb werden seitens des Zentrums speziell für die ergänzende wissenschaftliche Qualifizierung der als Pädagogische Mitarbeiter an die Universität abgeordneten Lehrer und weitere an einer Promotion interessierte Absolventen eines Lehramtsstudiums verpflichtend zu besuchende vorbereitende Lehrveranstaltungen angeboten. Das detaillierte Konzept der Qualifizierungsmaßnahmen muss unter Beteiligung der betroffenen Professuren in den Fächern fachbereichsübergreifend erarbeitet werden. Ziel muss es sein, möglichst optimale Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Qualifizierung der Pädagogischen Mitarbeiter und anderer Lehrer an der BUW zu erreichen.

### **2.2.4 Angebote für die Lehrforschungsprojekte in den lehramtsbezogenen MA-Programmen**

Die im Zentrum angesiedelten Forschungsvorhaben sollen für eine forschungsbasierte Lehrerbildung eine hervorgehobene Rolle übernehmen. Im Regelfall sollen die Projekte mit Lehrforschungsprojekten im Rahmen der MA-Programme für die Lehrerbildung verbunden werden. Mit dieser Intention wird ein Anreiz gegeben, die Schwerpunkte der Forschung des Zentrums auf aktuelle Problemstellungen der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu beziehen. Zugleich sollen die Studierenden zur Auseinandersetzung mit Problemen eines methodisch kontrollierten Zugangs zu schulischer Realität herausgefordert werden.



### 3 Wichtige Aktivitäten im Gründungsjahr

#### 3.1 Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung

Freitag, 18. November 2005

11.00 Uhr s.t.

Musiksaal/Hörsaal 14

der Bergischen Universität

Campus Griffenberg

Gaußstrasse 20

42119 Wuppertal

**Alexander Rösner**  
geb. 1982 in Russland, seit 10 Jahren in  
Deutschland, Student an der Bergischen  
Universität Wuppertal, seit Wintersemester  
2004/05 im Lehramt (Mathematik und Musik).

# Programm

#### **Begrüßung**

Rektor der Bergischen Universität  
Prof. Dr. Volker Ronge

#### **Klaviermusik**

Sergej Rachmaninow:  
Italienische Polka

#### **Grußworte**

Ministerium für Innovation,  
Wissenschaft, Forschung und  
Technologie des Landes NRW  
MR Dr. Dietmar Möhler

Ministerium für Schule und  
Weiterbildung des Landes NRW  
MRin Dr. Annegrit Brunkhorst-  
Hasenclever (angefragt)

#### **Klaviermusik**

Alexander Rösner: Nostalgie

#### **Festvortrag**

In der Schule für das  
Leben lernen: Werte, Kompetenzen  
Aufgaben für die Lehrerbildung

Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein  
Max-Planck-Institut für  
Bildungsforschung, Berlin

#### **Klaviermusik**

Sergej Rachmaninow:  
Präludium g-moll

#### **Empfang**

## **Vortrag zur Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung am 18.11.2005**

### **In der Schule für das Leben lernen: Werte, Kompetenzen – Aufgaben für die Lehrerbildung**

*Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein*

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Worüber sollte man zum Auftakt eines Studiengangs für zukünftige Lehrer, worüber sollte man heute mit Blick auf eine Ausbildung für das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule von morgen reden? Führen neue Ausbildungsordnungen neue Bedingungen herbei? Kultusminister und auch „die Wissenschaft“ haben Standards definiert, die Universitäten definieren im Zuge des Bologna-Prozesses Studienverläufe und Studienbedingungen zu Bachelor- und Masterstudien um und greifen damit eher indirekt und diffus, aber möglicherweise folgenreich in Berufsvorbereitung und Berufsverständnis der zukünftigen Lehrer ein. Doch über eine funktionale Bestimmung der Inhalte und Ziele der Lehrerbildung – über die Ausstattung der Profession mit Handlungswissen zur Bewältigung professionsspezifischer Aufgaben in der Schule, zur Steuerung der Lernprozesse heterogener Schüler und zur Organisation entwicklungsfähiger Schulen ist wenig bekannt geworden. Im Prinzip gehen alle Beteiligten von der Bestandstüchtigkeit des Bestehenden aus – dass Fächer, Stundenpläne, berufliche Strukturen im Wesentlichen dem Modell entsprechen, das, wie es scheint, von jeher gegolten hat: fachspezifisches Studium, fachspezifische Leistung und fachspezifische Leistungsbewertung. „Das Kerngeschäft der Schule ist der Unterricht“ heißt es, und der liegt in der Hand der Lehrer, die dafür die von ihnen unterrichteten Fächer schließlich auch studiert haben.

Stellen wir zunächst die Diskussion über die Stimmigkeit dieses überlieferten Modells zurück, also die Frage, ob die künftigen Lehrer tatsächlich jene Fächer unterrichten, die sie studieren, ob die studierte Germanistik oder Romanistik, Physik oder Politik den Unterrichtsfächern entsprechen, die sie in den siebten oder zehnten Klassen der Gymnasien oder Gesamtschulen unterrichten usw. Diese Frage nach dem Verhältnis von Fachwissenschaft und situierter Didaktik, so interessant und sinnvoll sie ist, soll uns hier nicht weiter beschäftigen. Das Problem der Professionalität des Lehrberufs können wir nämlich auch von der anderen Seite herstellen: aus der Perspektive des Kompetenzerwerbs der Schüler, um derentwillen das Unternehmen Schule ja überhaupt veranstaltet wird. (Dabei dürfen wir einen Augenblick lang den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang vereinfachend außen vor lassen, der freilich alsbald in den Blick zurückkommt.) Es dürfte bei allen Differenzen im Details einen weit reichenden Konsens darüber geben, dass Schüler für das Leben lernen sollen (*non scholae sed vitae*, wie das seit Seneca als überliefert gilt) und dass es folglich die Aufgabe der Schule sein muss, sie dabei zu unterstützen und zu fördern. Wie dieser Prozess organisiert werden soll, in welchen Strukturen er zu realisieren ist, erscheint strittig, doch wer die funktionale Perspektive teilt, wird gewiss erwarten, dass er Implikationen für die Lehrerbildung hat. Dient die universitäre Ausbildung zum Lehrer dem Erwerb professioneller Handlungskompetenzen im Blick auf die Förderung von Lernprozessen, die zur Handlungsfähigkeit der Schüler „im Leben“ führen oder doch wenigstens dazu beitragen, dass sie auf diesem Weg vorankommen? Erwerben die zukünftigen Lehrer im Studium in der ersten,

zweiten oder auch dritten Phase ihrer Ausbildung die professionelle Qualifikation, Schüler unterschiedlicher Typen und von unterschiedlichen Voraussetzungen geprägt, mit unterschiedlichen Einstellungen, Dispositionen und Erfahrungen ausgestattet, für den Erwerb von Kompetenzen für Leben und Handeln in der Zivilgesellschaft anzuleiten, also Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft, Dispositionen und Erfahrungen, mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Wirksamkeitserwartungen in ihren Bildungsprozessen zu fördern?

Eine Antwort auf diese Frage ist entweder summarisch und schlicht oder überaus komplex. Die schlichte Antwort wird man sich in einem akademischen Vortrag nicht erlauben dürfen. Eine komplexe Antwort wird dem Gegenstand in der verfügbaren halben oder dreiviertel Stunde wohl kaum gerecht werden können. Sie wird also komplex, aber selektiv und partiell sein müssen und eher den Anfang einer vielleicht kontroversen Diskussion darstellen. Wir machen uns also auf den Weg zur Suche nach Teilaspekten des komplexen Problems der Funktionalität der Lehrerbildung für die Aufgabe, die junge Generation mit Kompetenzen für die Bewältigung der heraufkommenden Zivilgesellschaft auszustatten.

Diesem funktionalen Argument werde ich im Folgenden etwa wie folgt nachspüren:

(a) Ausgehend von dem – kaum strittigen – Postulat, dass die junge Generation in der Schule für das Leben lernen soll, werde ich in der gebotenen Kürze auf einige Merkmale oder Szenarien mittelfristiger gesellschaftlicher Entwicklungen hinweisen, die „das Leben“ der heutigen Schülergeneration im weiteren Verlauf mit beeinflussen, gar weitgehend bestimmen wird.

(b) Im Anschluss daran werde ich, wiederum kurz und bündig auf die zentralen bildungspolitischen Optionen der OECD eingehen. In weitgehender Übereinstimmung mit übergeordneten Zielen der EU, die im sog. Lissabon-Prozess niedergelegt sind, der die EU zur produktivsten Spitzenregion der Wissensgesellschaft in der Welt machen will, hat die OECD bildungspolitische Leitwerte und Kernkompetenzen formuliert, die für die Mitgliedstaaten der OECD Gestaltungsimperative enthalten und auch faktisch entfalten, indem sie maßgeblich auf die gemeinsamen Evaluationsstrategien für die Schulsysteme in der OECD einwirken, die in den PISA-Studien ihren Niederschlag finden. Diese Leitwerte und Kernkompetenzen werde ich skizzieren und in einem paradigmatischen Bereich, nämlich hinsichtlich der aus Leitwerten und Kernkompetenzen abgeleiteten sozialen Kompetenzen zu konkretisieren versuchen. Ich möchte dieses Vorgehen durch den Hinweis rechtfertigen, dass einerseits die Strategien von EU und OECD zukunftsweisend erscheinen, andererseits, unabhängig von ihrem progressiven Gehalt, tatsächlich zukunftsweisend sind, weil damit die zentralen sozio-ökonomischen Gestaltungsmächte des Kontinents die beteiligten Akteure zu einer qualitativ neuen Orientierung und funktionalen Gestaltung des jeweiligen Bildungswesens in Übereinstimmung mit systemübergreifenden Zielsetzungen aufrufen. Einmal unterstellt, dass diese Politik sinnvoll ist und gegenüber den Trägheitsmomenten, welche die Organisation des Bildungswesens bisher bestimmt haben, eine Dynamik auslöst, die mittel- oder langfristig auf einen Systemwandel hinführt, scheint es sinnvoll, die Frage nach Implikationen für die Lehrerbildung in diesen Kontext zu stellen.

(c) Doch diese Frage werden wir erneut eher stellen als beantworten können. Immerhin will ich versuchen, in groben Zügen anzudeuten, wo eine Antwort gegebenenfalls gesucht und gefunden werden könnte.

Zunächst also zu Szenarien des Lebens, auf die Schulen und Lehrer die Schüler vorbereiten sollen:

(1) Schüler sollen für das Leben lernen, und es ist die Aufgabe der Schule, sie dabei zu unterstützen. Diesem Ziel sollen Unterricht und Erziehung in der Schule gleichermaßen dienen. Soweit stimmen Schule, Verwaltung und Politik im Großen und Ganzen einigermmaßen überein.

(2) Um Schüler auf eine Zukunft in zehn oder zwanzig Jahren (oder auch im Abstand einer Generation) vorbereiten zu können, ist Information darüber erforderlich, welche Anforderungen das „Leben“ an sie stellen wird. Welchen Herausforderungen werden sie konfrontiert sein? Um darauf eine annähernd glaubwürdige Antwort geben zu können, benötigen wir wissenschaftlich gestützte Szenarien über die zukünftige Gestalt der Gesellschaft, die Struktur des Wirtschaftslebens, die Perspektiven der beruflichen Arbeit. Doch ebenso benötigen wir eine Perspektive auf die Werte und Normen, die das Leben der nächsten Generation anleiten sollen.

(3) Maßgebliche Szenarien über die Entwicklung der Gesellschaft in mittleren Zeiträumen haben z.B. die Delphi-Studien des BMBF in den späten neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, demographische Voraussagen der Bevölkerungsentwicklung, Analysen der wirtschaftlichen Entwicklung der OECD sowie Analysen der Umweltentwicklung der Vereinten Nationen entworfen. Die Vereinten Nationen haben zudem mit der Menschenrechtskonvention und der Konvention über Kinderrechte völkerrechtlich verpflichtende Grundregeln für die normative Orientierung des gesellschaftlichen Zusammenlebens gelegt, die durch die Gremien der EU, der OECD und des Europarats anerkannt und weiter differenziert wurden. Insbesondere die OECD hat ihre bildungspolitischen Zielsetzungen in den Rahmen der Menschenrechte, der Demokratie und der Nachhaltigkeit als Grundnormen für die Entwicklung gestellt. Den weltweit verbindlichen Normen haben sowohl die EU als auch die OECD als Leitwert die soziale Integration oder Inklusion hinzugefügt. Das bedeutet, dass alle Vorstellungen, die wir über die Bildung von morgen entwickeln, in den Kontext der Menschen- und Kinderrechte, der Förderung der Demokratie, der sozialen Inklusion und der Nachhaltigkeit gestellt werden müssen. Das wirft auch bohrende Fragen zur Bildungsarmut auf, von der rund ein Viertel aller Schüler in Deutschland betroffen sind. Dies hängt zwar mit den hier vorhandenen Fragen aufs Engste zusammen, kann aber aus Zeit- und Raumgründen nicht vertieft werden.

(4) Das Leben zukünftiger, jedoch bereits auch der heutigen Schülergenerationen wird durch tief greifende Änderungen gegenüber den tradierten gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturmustern bestimmt werden, an denen die Schule sich bisher orientieren konnte. Eine in hohem Maße globalisierte Wirtschaft wird den Produktionsstandort Deutschland unter starken Qualitäts- und Konkurrenzdruck setzen. Die Struktur der Arbeit wird sich aller Voraussicht nach quantitativ wie qualitativ tief greifend ändern. Eine vor allem technologisch bestimmte Güterproduktion, eine hoch entwickelte Kommunikations- und Informationstechnologie und ein expandierender Dienstleistungssektor, nicht zuletzt im Gesundheitswesen und Pflegebereich, wird die Strukturen des wirtschaftlichen Lebens verändern. Gering qualifizierte Arbeit wird voraussichtlich stark abnehmen, Bildungs- und Qualifikationsvoraussetzungen für Erfolg am Arbeitsmarkt werden dagegen massiv zunehmen. Technologische Systeme werden das gesellschaftliche Leben bis in den letzten Winkel durchdringen, es aber auch individualisieren. Diese Entwicklungen werden den Menschen ein hohes Maß an Flexibilität und zugleich ein hohes Maß innerer Stabilität abverlangen. Die Wohlfahrt eines jeden wird mehr als bisher von individuellen Anstrengungen und weniger von kollektiven (öffentlichen) Sicherungen abhängen. Die Qualität des gesellschaftlichen Lebens wird viel stärker als heute von der Fähigkeit und Bereitschaft der Bürger beeinflusst sein, zivilgesellschaftliche Aufga-

ben zu übernehmen. Es liegt auf der Hand, dass Individuen, um solche Anforderungen zu meistern, ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit besitzen, die Bereitschaft und die Fähigkeit haben müssen, Verantwortung zu übernehmen, schließlich über entwickelte soziale Fähigkeiten verfügen müssen. Der zunehmenden Individualisierung in allen gesellschaftlichen Funktionsbereichen korrespondiert ein nachhaltig gestiegener Qualifikationsanspruch an die Individuen – ein Anspruch, dem sich die Schulen werden öffnen müssen. Strategien zur Erhaltung und Förderung der sozialen Integration einschließlich der Fähigkeit zur Konfliktbearbeitung fordern besondere Aufmerksamkeit – nicht zuletzt angesichts drohender Abkoppelung großer Gruppen von Modernisierungsverlierern von der gesellschaftlichen Entwicklung. Auch für die Sicherung sozialer Integration und des sozialen Zusammenhalts sind die Individuen in einem heute noch kaum erkannten Ausmaß auf soziale Kompetenzen angewiesen: auf die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, Konflikte fair zu lösen, zu kooperieren, gemeinsam mit anderen Verantwortung zu übernehmen. Die Gelegenheit, die Praxis solchen Handelns zu erwerben, entgegenkommende Verhältnisse für die soziale Integration, muss die Schule zur Verfügung stellen – die einzige Institution, die alle Kinder aufnimmt und ihnen eine Praxis gemeinsamer Normen und Werthaltungen anbieten kann.

(5) Es liegt also auf der Hand, dass die veränderten Qualifikationsprofile, die sich aus solchen Szenarien praktisch übereinstimmend ableiten lassen, die korrespondierenden Bildungs- und Erziehungseinrichtungen vor die Aufgabe stellen, ihre Schüler mit den erforderlichen Qualifikationen für das Leben und das Überleben in der heraufziehenden Gesellschaft auszustatten. Dabei besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die Qualifikationen, die zur erfolgreichen Bewältigung zukünftiger Formen der Arbeit, des gesellschaftlichen Lebens, des für das Individuum erforderlichen Weltverständnisses, der politischen Kommunikation und des kulturellen Austauschs notwendig sind, auf Erfahrungen und Lernprozesse angewiesen sind, welche die bestehenden Fach-Curricula und die gängigen Formen des Lernens in der Schule nur ungenügend transportieren. Dennoch ist es eine Aufgabe der Schulen, den Schülern im Blick auf zukunftsfeste Kompetenzen für ein Leben in der Zivilgesellschaft von morgen solche Erfahrungen zu vermitteln und solche Lernprozesse zu ermöglichen (Edelstein & de Haan 2004).

(6) Die kurz skizzierten (und ähnliche) Zukunftsszenarien haben die OECD veranlasst, im Rahmen eines bedeutenden internationalen Kooperationsprogramms einen transnationalen Konsens über Schlüsselkompetenzen herzustellen, die zur erfolgreichen Bewältigung der Aufgaben befähigen, die ein Leben unter gegenwärtigen, vor allem aber unter den vorhersehbaren zukünftigen Bedingungen den Individuen auferlegt (vgl. Rychen & Salganik 2001, 2003).

Kompetenzen werden als die Befähigung definiert, eine kontext- bzw. situationsgebundene Anforderung erfolgreich zu bewältigen und die dafür erforderlichen kognitiven, emotionalen, und motivationalen Ressourcen, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zu mobilisieren. Kompetenzen kann man deshalb am besten als anwendungsbezogene Handlungsfähigkeiten begreifen, als Handlungsbereitschaft in einer Anforderungssituation (Weinert 2001). Anders als bei den meisten herkömmlichen Lernaufgaben geht es dabei weniger um das Abspeichern kognitiver Inhalte im Gedächtnis, sondern um den Aufbau eines Potentials zur Beantwortung kontextuell situierter Aufgaben bzw. zur Lösung situierter Probleme unter Rekurs auf Erfahrung eines Potentials, zu dem Handlungsfertigkeiten, Einstellungen und Haltungen, Bereitschaft und Motivation ebenso gehören wie Kenntnisse und Wissen. Kompetenzen sind also zunächst stets erfahrungs- und kontextgebunden. Wenn Kompetenzen kontextübergreifend zur Bewäl-

tigung von Aufgaben eingesetzt werden können, die in unterschiedlichen Situationen eine Rolle spielen, sprechen wir von Schlüsselkompetenzen, die naturgemäß für den (schulischen) Kompetenzerwerb besonders relevant sind. Es leuchtet unmittelbar ein, dass soziale Kompetenzen Schlüsselkompetenzen sind, die in unzähligen Situationen des sozialen und politischen Lebens zum Verständnis der Situation und zur Lösung von Problemen gefordert sind.

(7) Die OECD hat aufgrund von Expertisen und Forschungsprojekten in ihren Mitgliedsländern ein System aus drei Kernkompetenzen definiert, die folglich in allen Bildungssystemen Geltung beanspruchen sollen: (a) selbstständig handeln können; (b) Werkzeuge (tools) konstruktiv nutzen können; (c) in heterogenen Gruppen erfolgreich handeln und miteinander umgehen können (Rychen 2005). Jede dieser grundlegenden Kompetenzen lässt sich in eine Anzahl Schlüsselkompetenzen zerlegen, die für Leben und Lernen in der Schule in hohem Maße relevant sind, so wie dies auch für die vier oben bereits genannten Leitwerte gilt: Orientierung des pädagogischen Handelns an Menschenrechten und Kinderrechten, an Demokratie und Mitbestimmung, an Normen der sozialen Integration und Kohäsion, an der Norm der Nachhaltigkeit. In der Substanz implizieren zwei von den drei Kernkompetenzen und mindestens drei von den vier Leitwerten die zentrale Bedeutung sozialer Kompetenzen für den Bildungsprozess. Und umgekehrt: Es sind Kompetenzen des sozialen Handelns und Fähigkeiten des sozialen Verstehens, die zur Konstitution einer demokratischen Lebensform, zu einer menschenrechtlich geprägten Praxis, zur Bewahrung und Bewährung der sozialen Integration führen. Wenn man sie als zukunftsfeste Kompetenzen der Individuen und zugleich als Gestaltungsprinzipien der sozialen Welt mit Hilfe dieser Kompetenzen ernst nehmen will, müssen sie den Bildungs- und Erziehungsprozess als Ganzes strukturieren und die schulische Praxis nachhaltig durchdringen. Das können sie freilich nur, wenn sie konkretisiert, d.h. auf die konkrete Praxis in der Schule herunter gebrochen werden. Dies soll im Folgenden an einigen Beispielen für jeden der betroffenen Leitwerte und jede der genannten Kompetenzen gezeigt werden:

(8) Zunächst zu den Leitwerten: Menschenrechte und Kinderrechte in der Schule implizieren vor allem Respekt und Anerkennung jeder Person jederzeit und überall sowie das Recht auf individuelle Förderung, und das heißt: Anerkennung individueller Lernbedingungen und Lernbedürfnisse. Die Anerkennung individueller Unterschiede in heterogenen Gruppen ist nicht Teil des Ethos des gegliederten Schulsystems, sie bedarf einer bisher systemfremden Kultivierung. Und weil ihre psychologischen Voraussetzungen und pädagogischen Implikationen nicht Teil der Lehrerbildung, der Vorbereitung auf die Ausübung der Profession und des Professionswissens ist, bedarf es für eine menschenrechtlich fundierte Durchdringung der ganzen Schule und des gesamten pädagogischen Handelns noch einer ganz erheblichen Anstrengung zur Änderung der schulischen Verhältnisse, für die eine veränderte Lehrerbildung der Königsweg wäre. Der Leitwert der Demokratie fordert Teilhabe und Mitbestimmung aller Akteure in der Schule: Lehrer, Eltern, Schüler – und die Mitbestimmung von Akteuren der Zivilgesellschaft aus dem engeren oder weiteren gesellschaftlichen Umfeld der Schule. Demokratie in der Schule impliziert Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme für alle von der Schule betroffenen Akteure, und das bedeutet, über das Repertoire von Handlungsmöglichkeiten nachzudenken, das die Schule ihren Mitgliedern, aber auch den Akteuren ihres Umfelds zur Verfügung stellen kann – im Unterricht wie im Leben der Institution. Die Praxis solcher Mitwirkung setzt auf die praktische Anwendung sozialer Kompetenzen im Zusammenwirken aller Betroffenen und übt sie zugleich: Perspektivenwechsel, soziales Verstehen, gesichertes Gehör für unterschiedliche Standpunkte, Fairness im Verhandeln

von Interessen, Gleichberechtigung, Teamwork, Kooperation. Das tägliche Lehrerhandeln ist davon zentral betroffen.

Der Leitwert der sozialen Integration fordert vor allem Sensibilität im Umgang mit unterprivilegierten Gruppen, nicht zuletzt mit Kindern fremdkultureller Herkunft. Dabei geht es auch und sogar vordringlich um die Kompensation von Armut und kultureller Deprivation, die, wie zuvor erwähnt, weit verbreitet, aber vorwiegend schulartspezifisch ist. Es geht um Anerkennung und Inklusion. Geduld, Toleranz und Solidarität erfordert die Praxis eines erzieherischen Umgangs, der die Schule als Gemeinschaft, als community in den Dienst der sozialen Integration stellt, und damit im Kleinen übt, was im Großen erforderlich ist, um den Bestand einer integrierten Gesellschaft zu sichern. Wieder sind Lehrpersonen wie niemand sonst gefordert.

Soziale Kompetenzen sind der Stoff, aus dem verantwortungspädagogische Nachhaltigkeit gemacht ist: Jede Schule steht vor der Aufgabe, in Unterricht und Schulleben zur Sicherung des Prinzips der Nachhaltigkeit beizutragen. Achtung der materiellen wie der immateriellen Gemeinschaftsgüter im schulischen Alltag ist eine Aufgabe, die den im Unterricht gewonnenen Sachverstand über Naturprozesse ebenso herausfordert wie die Einsicht in Prinzipien eines fairen sozialen Zusammenlebens und die Anerkennung von Gerechtigkeitsnormen. Insofern durchwirkt der Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit jeden ernsthaften Versuch, Menschenrechte, Demokratie und soziale Integration zu verwirklichen. Um sie verwirklichen zu können, werden eben jene Schlüsselkompetenzen in Anspruch genommen, welche die OECD in den Mittelpunkt ihrer bildungspolitischen Anstrengungen gestellt hat, allen voran die sozialen. Diesen Kompetenzen wenden wir jetzt die Aufmerksamkeit zu.

(9) Kernkompetenzen: In ihrer Konkretisierung als kontextübergreifende Schlüsselkompetenzen durchdringen die Kernkompetenzen Leben und Lernen in der Schule. Wir werden sie jetzt nacheinander in der gebotenen Kürze abhandeln: (9.1) Erfolgreich selbstständig handeln können setzt Gelegenheitsstrukturen für selbstständiges Handeln in Schule und Unterricht voraus; dazu gehören: die Übertragung von Verantwortung, Gelegenheit zu eigenständiger Planung von Aufgaben und Projekten; Erprobung von Führungsaufgaben, Initiativrechte und Anerkennung für selbstständig erbrachte Leistungen, auch die Duldung von (begründetem) Widerspruch und das Gehen eigener Wege. Die Förderung der Selbstwirksamkeit, d.h. eine optimistisch getönte Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, die unerlässlich ist für eine positive Motivation zu schulischer Leistung, hängt ab von der positiven Bewertung individueller Initiative und der Anerkennung der individuellen Anstrengungsbereitschaft und nicht nur der tatsächlich erbrachten Leistung. Aus übergeordneter Perspektive heißt selbstständig handeln können auch gegen Widerstände, gegen Mehrheiten, gegen Autoritäten handeln – aus Gewissensgründen, aus einer Orientierung an Prinzipien. An dieser Stelle treffen die Bereitschaft, selbstwirksam autonom zu handeln, soziales Verstehen und moralisches Urteil zusammen, um verantwortliches Handeln zu motivieren. Eine Schule, die Verantwortung kultivieren will, wird die Gründe, die Schüler für ihr Handeln ins Feld führen, auf ihre Stichhaltigkeit prüfen und stichhaltige Gründe auch dann anerkennen, wenn das betreffende Handeln einmal nicht im Interesse der Institution oder einer Mehrheit zu liegen scheint. Nur so wird mit der moralischen Sensibilität die Überzeugung eigener Wirksamkeit gefördert, die dem Subjekt signalisiert, dass es dem Gewissen gemäß auch handeln kann, ohne sich zu verleugnen. Selbstständig und selbstwirksam handeln können ist folglich eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Teilhabe an der Zivilgesellschaft in Zukunft. Die unausweichliche Transformation und zumindest teilweise

Individualisierung staatlicher Sicherungs- und Fürsorgeinstitutionen kann sozial erträglich nur gestaltet werden, wenn das zivilgesellschaftliche Engagement den Individuen zugleich ein selbstwirksam gestaltetes individuelles und ein gemeinschaftliches Leben ermöglicht. Eine demokratische Gesellschaftsform setzt Teilhabe und Mitwirkung der Bürger am gesellschaftlichen Leben, an der Lösung gesellschaftlicher Aufgaben im Kleinen (der eigenen Lebenswelt) wie im Großen (der politischen Gemeinschaft) voraus. Doch bürgerschaftliches Engagement muss gelernt werden, und Selbstwirksamkeit und Verantwortung sind die Bausteine, aus denen individuelles Engagement gefügt wird. Die Schule muss dies kultivieren, und diese Vorbereitung auf ein aktives Leben kann nur durch die gemeinschaftliche Praxis der Schule selbst erfolgen, indem sie entgegenkommende Verhältnisse für die Erfahrung selbstwirksamen Handelns bereitstellt. Insofern setzt auch und gerade autonomes und eigenverantwortliches Handeln der Individuen die sozialen Kompetenzen voraus, die in der Praxis einer solidarisch organisierten Schulgemeinde erworben werden. Andererseits wird sich Selbstwirksamkeit im Kontext der Schulkultur nicht ohne verständnisvolle Förderung von Lehrpersonen entwickeln, die prozessgestaltend und interaktionsintensiv auf den Entwicklungsprozess der Schüler Einfluss nehmen.

(9.2) Die zweite von der OECD definierte Basiskompetenz ist: Instrumente (tools) konstruktiv nutzen können. Der umfassende Begriff der „Instrumente“, Instrumentarien, Werkzeuge kommt der schulischen Tradition am meisten entgegen, umfasst diese Kernkompetenz im Verständnis der OECD doch die sprachliche Verständigung ebenso wie die mathematischen Operationen und die modernen Informationstechnologien. Die bisherigen PISA-Studien haben vor allem Kompetenzen in diesem Bereich getestet – Lesekompetenz einerseits, mathematische Kompetenzen andererseits. Beide werden als Kompetenzen zur verständigen Handhabung von tools zur effizienten Lösung konkreter Probleme begriffen. Wir sollten indes nicht übersehen, welche neuen Anforderungen diese Definitionen der Kompetenzen den traditionellen Schulfächern stellen – domänenspezifische Anforderungen, die in den Darstellungen der PISA-Aufgaben deutlich werden und die ziemlich neuartige Ansprüche an den Unterricht stellen, ihn zumindest partiell wegführen vom fachdisziplinären Aufbau, hin zu altersangemessen komplexen Informationsverarbeitungs- und Problemlösungsaufgaben und der Kompetenz, solche Aufgaben handlungspraktisch zu lösen. In Zukunft dürfte die dritte Facette dieser Basiskompetenz, nämlich die Kompetenz zur erfolgreichen Nutzung der Informationstechnologien, besondere Beachtung erfahren. Aufmerksamkeit erfordert freilich, dass die Definition dieser Kompetenz die Fähigkeit zur konstruktiven Nutzung der Instrumentarien hervorhebt: Dabei dürfte die Fähigkeit zu kooperativer Arbeit und gemeinsamer Bearbeitung und Bewältigung von Aufgaben eine besondere Rolle spielen. Für die schulische Praxis richtet sich die Aufmerksamkeit vor allem auf die Arbeit in Projekten, die zugleich die Beherrschung der Werkzeuge, der Mittel und die soziale Organisation ihrer Durchführung in kooperativen Gruppen und funktionalen Teams in den Mittelpunkt rücken. Wieder ist es offensichtlich, dass didaktische Prozesse und die Organisation der Lehrerarbeit im Blick auf kooperative Formen des Lernens dabei eine herausragende Rolle spielen (vgl. Baumert 2002, der zu den instrumentellen Kompetenzen auch die Fähigkeit zu fremdsprachlicher Kommunikation und zum Lernen des Lernens zählt).

(9.3) Die Anerkennung von Gruppenleistungen tritt noch deutlicher in der dritten Kernkompetenz in Erscheinung. Diese wird wie folgt definiert: in heterogenen Gruppen erfolgreich handeln und miteinander umgehen können. Diese Definition kann geradezu als Oberbegriff für die umgangssprachlich als „soziale Kompetenzen“ bezeichneten Qualifikationen verstanden werden, die wegen ihrer überragenden Bedeutung für die



schulische Praxis an dieser Stelle noch einmal etwas differenzierter betrachtet werden sollen. Soziale Kompetenzen sind für einen verständnisvollen Umgang zwischen Individuen in jeder Situation erforderlich. Trotzdem müssen sie von jedem Individuum erst gelernt und erworben werden. Wir wissen heute, dass die Lerngelegenheiten und die Lernprozesse, die zum Erwerb sozialer Kompetenzen führen, in den sozialen Umwelten, aus denen Kinder in die Schule kommen, also in Familien, Gleichaltrigengruppen, Stadtteilen, Institutionen und den Kulturen, die ihr Leben und ihre Interaktionen prägen, höchst ungleich verteilt sind und höchst ungleich ausfallen. Die Tatsache, dass die Experten der OECD die Interaktion in heterogenen Gruppen herausstellen, verweist auf die multikulturelle Komposition aller modernen Gesellschaften und die zunehmenden Probleme sozialer Desintegration, die daraus hervorgehen. Auf spezifische Defizite im Armutssegment der Schülerpopulation habe ich bereits hingewiesen. Die Forderung, die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu fördern, antwortet folglich einerseits auf universelle Erfordernisse der sozialen Interaktion. Andererseits antwortet ihre gezielte Förderung auf die besonderen Herausforderungen heterogener sozialer Strukturen, welche die soziale Integration moderner Gesellschaften in Frage stellen. Die Schule muss beides im Auge behalten, den Normalfall sozialer Interaktion in Gruppen und das steigende Risiko sozialer Exklusion. Und wenn hier von den Aufgaben der Schule die Rede ist, sind vor allem die Lehrkräfte gemeint, die mit den Schülern in Interaktion treten, denn es ist die Qualität dieser Interaktion, welche die pädagogische Wirkung in der Entwicklung der Gruppe wie der einzelnen Mitglieder der Gruppe vorantreibt. Dabei ist es vorrangig zu erkennen, dass die pädagogische Qualität der Interaktion nachhaltig wirkt, nicht bloß durch privat motiviertes Wohlwollen, so wichtig auch dies ist, sondern durch professionell aufgeklärtes Handeln im Dienste pädagogischer Zielsetzungen.

(10) Es gibt ein breites Repertoire sozialer Kompetenzen, welche die Schule durch erzieherische Strategien, durch die sichere Geltung sozialer Normen wie Fairness und Anerkennung, durch eine bewusst gestaltete Praxis demokratischer Lebensformen zu fördern vermag. Einige habe ich bloß genannt, einige in aller Kürze auch beschrieben. Das Repertoire reicht von sozialer Sensibilität der Teilnehmer an alltäglichen Interaktionen, die im Erziehungsraum der Schule in geeigneten Situationen – aber z.B. auch im Theaterspiel – thematisiert werden können, über die Einübung von Kommunikation und Verständigung mit unterschiedlichen Partnern in unterschiedlichen Situationen, über Verhandeln, Kooperation in Teams, Gruppen und Projekten, bis hin zur Übernahme von Führungsrollen, Maßnahmen zur Verhinderung von Gewalt, Training von Zivilcourage und Methoden des Konfliktmanagements. Besonders relevant und nachhaltig wirksam sind dabei die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenübernahme, die kritischer Bestandteil aller sozialer Kompetenzen ist, die Fähigkeit zur Kooperation, die in Teams, Gruppenarbeiten und vor allem in Projekten eingeübt werden kann; und schließlich die Fähigkeit, Konflikte zu bearbeiten, Konflikte fair zu schlichten und zum Vorteil aller Beteiligten (als win-win Situation) zu lösen. Soziale Kompetenzen sind nachhaltig: Sie bestimmen die Schulkultur ebenso wie das Leben nach der Schule – sei es im beruflichen Kontext, sei es im Bereich der Zivilgesellschaft. Hier gilt in besonderem Maße, dass im Kleinen geübt werden kann, was in Großen bedeutsam ist. Deshalb vermitteln Projekte als kooperative Formen des Lernens sowie variable Formen der Team- und Gruppenarbeit nachhaltig wirksame Erfahrungen der Praxis sozialer Schlüsselkompetenzen; und deshalb stellen Klassenrat und Schulgemeinde als Grundzellen demokratischer Lebensformen in den Schulen, nicht zuletzt in Ganztagschulen, entgegenkommende Verhältnisse für die Entwicklung und Förderung einer schuldemokratischen Praxis dar. Von all dem hören die angehenden Lehrer in ihrer Ausbildung an den

Universitäten fast nichts. Wird die Bergische Universität Wuppertal von dieser professi-  
onsfremden Tradition positiv abweichen?

Sollten wir fragen, wozu das gut sei bzw. ob dies nicht der Luxus einer Kuschelpädago-  
gik sei, die in der harten Währung verringerter Leistungsbereitschaft mit nachlassender  
Performanz teuer erkaufte werde, können wir auf die Frage unerwartet deutlich antwor-  
ten. Die Realisierung der von EU und OECD herausgestellten Leitwerte für die schuli-  
sche Praxis, die Förderung sozialer Kompetenzen in der Schule sind kein Luxus, und  
dies aus mehreren Gründen:

(a) Sie verbessern das Schulklima und verringern die Gewaltbereitschaft ebenso wie  
die tatsächliche Gewalttätigkeit an Schulen, einschließlich der Häufigkeit von Mobbing  
und sozialen Konflikten.

(b) Mit einem verbesserten Schulklima steigt die Leistungsbereitschaft, nehmen das  
Engagement für die Schule, das Gefühl der Zugehörigkeit und das Empowerment der  
Schüler zu und in deren Folge die durchschnittliche Leistung. Nicht von ungefähr pro-  
pagiert die OECD die Förderung von grundlegender Kompetenzen als Meilensteine auf  
dem Weg zu höherer Effizienz der Schulsysteme.

(c) Demokratisch integrative Schulen fördern die soziale Kohäsion und binden die Au-  
ßenseitergruppen, insbesondere Kinder aus Armutsverhältnissen, in die Schulgemein-  
schaft ein. Sie stellen folglich eine besondere Chance dar, die intergenerationelle Ver-  
erbung der Armut zu unterbinden, die das deutsche Schulsystem unter allen vergleich-  
baren Systemen am meisten verfestigt. Dazu tragen die frühe Auslese, die homogenen  
Gruppen in den aufnehmenden Schulen, die rigide Zeitorganisation der Halbtagsschule,  
der frontale Unterricht, die starke Bindung an das Fach das Ihre bei. Eine aktive Schule  
würde Heterogenität erfolgreicher bewältigen und nicht zuletzt mit der Integration der  
Armen und der Überwindung von Armutskulturen, insbesondere im Kontext bildungs-  
wirksamer und integrationsintensiver Ganztagschulen einen besonderen Beitrag zur  
sozialen Integration leisten, der in seiner Bedeutung gar nicht hoch genug veranschlagt  
werden kann.

Doch allem voran würde eine in diesen Hinsichten aktive Schule ihr Kerngeschäft an-  
ders definieren: Sie würde statt des Unterrichts die Lernprozesse der Schüler in den  
Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stellen und damit die Rolle der Lehrer in ihrer Grund-  
struktur verändern. Denn diese hätten dann die Aufgabe, die Lernprozesse zu hegen,  
deren Kultivierung die logische Folge der von der OECD geforderten Umstellung auf  
den Erwerb von Kompetenzen ist.

Es ist fast müßig, am Schluss meiner Rede die bloß rhetorisch anmutende Frage zu  
stellen, ob die von der OECD geförderte und ab 2009 die PISA-Studien bestimmende  
bildungspolitische Zielsetzung des Kompetenzerwerbs im Dienste der Handlungsfähig-  
keit, der sozialen Integration und der sozialen Bewältigung von Interaktionskonflikten in  
heterogenen Gesellschaften Folgen für das Bild haben wird, das wir von der erforderli-  
chen Berufsqualifikation, von der professionellen Kompetenz von Lehrkräften haben. In  
den zwei Bänden, in denen die OECD Rechenschaft über ihr Zukunftsprojekt DeSeCo –  
Defining and Selecting Competencies – ablegt, ist wenig von den Fächern und von  
fachspezifischen Leistungsstandards, viel dagegen von bereichsübergreifenden Schlüs-  
selkompetenzen die Rede. Im Blick insbesondere auf die sozialen Kompetenzen habe  
ich versucht, diese Schlüsselkompetenzen zu konkretisieren. Natürlich ist klar, dass  
diese Kompetenzen nicht direkt, gleichsam top-down aus Lehrerhand weitergegeben  
werden. Vielmehr müssen sie im Kontext domänen- und bereichsspezifischer Lernpro-  
zesse erworben werden. Doch ebenso klar ist, dass die Kompetenzen nicht automa-

tisch aus dem gedächtnisorientierten kognitiv strukturierten Inhaltslernen folgen. Ihr Erwerb erfordert seitens der Lehrpersonen ein im Vergleich zum bisherigen neuartiges Wissen, eine neue professionelle Handlungskompetenz im Umgang mit Lernprozessen der Schüler, eine neue Praxis der Förderung im Blick auf Motivation; ihr Erwerb fordert neue Kenntnisse des Projektmanagements und der Dynamik lernender Gruppen, diagnostische Information und Techniken der Leistungsevaluierung. Dazu bedarf es der Bereitschaft zu Kooperation in Teams und zur informierten Beteiligung an Prozessen der Schulentwicklung. Diese Palette psychologisch-pädagogischer Handlungsfertigkeiten und der korrespondierenden theoretischen Kenntnisse entsteht nicht wie selbstverständlich aus dem Fächer-Wissen oder als selbstverständliche Reflexion von Praxiserfahrungen. Sie bedarf eines bildungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Professionsstudiums, das nicht einfach marginal neben die Fächer gerückt werden kann, sondern vielmehr den übergreifenden Kontext für die Fächer erst bereitstellt. Es ist hier nicht die Zeit darüber nachzusinnen, wie solche Studien organisiert, etwa im Rahmen des Bologna-Prozesses in entsprechenden Modulen der unterschiedlichen Phasen des Studiums untergebracht, in der Referendarausbildung praxisorientiert vertieft und in Fortbildungs- und Spezialisierungsangeboten ausdifferenziert werden sollten. Ich möchte indessen Ihre Aufmerksamkeit darauf lenken, dass die Lehrerbildung einer resoluten Weiterentwicklung bedarf, wenn wir die bereits heute dringlichen und in Zukunft noch stärker drängenden Probleme der Schule lösen sollen. Dabei können wir Vorbilder und Ratschläge aus einer Anzahl von Ländern mit Politiken aktiver Professionalisierung von Lehrern gewinnen, deren erfolgreichste, wie mir scheint, solche Länder sind, die den Druck auf die Unterrichtsleistung der Lehrer eher entlasten und dafür nach der Maxime handeln: Das Kerngeschäft der Schule ist die Förderung der Lernprozesse der Schüler. Lehrer müssen vor allem das professionelle Wissen erwerben, das sie in der pädagogischen Praxis situiert einsetzen können, um strategisch wirksame Arrangements zur Aktivierung produktiver Lernprozesse bei den Schülern herzustellen. Das Lernen müssen dann freilich die Schüler selber erledigen. Das tun sie auch sehr kompetent, wenn sie die Gelegenheit dazu erhalten, wie Reinhard Kahl uns in seinen Filmen über Schulen als Treibhäuser der Zukunft gezeigt hat und neuerdings die Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg, die den traditionellen Unterricht zugunsten freier, kooperativer aber kontrollierter Lernformen der Schüler zurückgefahren hat. Für solche Lernformen benötigen Lehrer eine qualifizierte überfachliche professionelle Ausbildung, eine Kompetenz erweiternde Referendarausbildung und eine innovative Fortbildung.

## Literatur

- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Edelstein, W. & de Haan, G. (2004). Empfehlung 5: Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule - von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. In Heinrich-Böll-Stiftung und Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*. Weinheim: Beltz, S. 130-188.
- Rychen, D.S. (2005). Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Leben und eine nachhaltige demokratische Entwicklung – ein internationaler Referenzrahmen. PH akzente.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.).(2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Weinert, F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D.S. Ry-chen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Göttingen: Hogrefe & Huber.

### **Kurzbiografie**

Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Edelstein, emeritierter Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin. Aufgewachsen in Island, Studium in Grenoble, Paris und Heidelberg. Mitarbeiter/Studienleiter der Odenwaldschule 1953-1963; Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung seit Gründung; Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung und Leiter des Forschungsbereichs Entwicklung und Sozialisation 1981-1997; Leiter des Projekts „Individuelle Entwicklung und soziale Struktur“ 1976-1992; Chief Scientific Adviser des Isländischen Kultusministeriums 1966-1984; Mitglied des Gründungssenats der Universität Potsdam, verantwortlich für das „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ 1991-1993; Mitglied des Lenkungsausschusses des BLK-Programms „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ 1995-1999; Vorsitz des Wiss. Beirats für das Schulfach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg 1996-2000; Mitglied des Wiss. Beirats des BLK-Programms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS) 1999-2004; Mitglied der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2000-2004; seit 2002 Mitglied der Leitung des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: soziomoralische Entwicklung, Sozialisationsforschung, Schul- und Curriculumreform.

## **3.2 Workshop Lehrerbildungsforschung**

Am 23. September 2005 hat Prof. Dr. Harm Kuper vom Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung an der Bergischen Universität Wuppertal in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Klaus Harney von der Ruhr-Universität Bochum einen Workshop zur Lehrerbildungsforschung durchgeführt.

Anlass für den Workshop war die gegenwärtige Reform der Lehrerbildung, mit der die Diskussion um die Professionalisierung von Lehrern erneut belebt und viele Desiderate der empirischen Lehrerbildungsforschung aufgedeckt werden. Insbesondere die Überführung der Lehrerbildung in die Struktur von Bachelor- und Masterstudiengängen und die Formulierung von Standards für die Lehrerbildung geben Impulse für empirische Forschungsprojekte. Im Mittelpunkt des Interesses stehen Fragen nach der Motivation und der Selektivität am Eingang von Studiengängen, die auf das Lehramt vorbereiten; das Verhältnis fach- und berufsbezogener Studienanteile in neuen Studienstrukturen sowie deren Auswirkung auf Studienverläufe, Studienerfolg und den Übergang in die berufliche Tätigkeit.

An vielen Hochschulen schafft die Umstellung auf BA/MA-Modelle in der Lehrerbildung quasi-experimentelle Situationen. An der Bergischen-Universität Wuppertal erfolgt seit dem Sommersemester 2005 unter Leitung von Prof. Dr. Harm Kuper eine Befragung der Studierenden in lehramtsrelevanten Studiengängen, mit der Studienverläufe und -erfolg in den neuen Lehramtsstudiengängen untersucht werden. Dieses Projekt steht in enger Kooperation mit einem ähnlich angelegten Forschungsvorhaben an der Ruhr-Universität unter der Leitung von Prof. Dr. Klaus Harney.

An anderen Hochschulen ist in ähnlicher Weise Initiative ergriffen worden.

Der Workshop diente dem Austausch von Erfahrungen aus diesen Projekten und der Erkundung von Möglichkeiten des Vergleichs zwischen verschiedenen Modellen der Lehrerbildung und begleitender Untersuchungen.

Auf dem Workshop wurden die im Folgenden aufgelisteten Vorträge gehalten:

Prof. Dr. Ewald Terhart <i>Westfälische Wilhelms-Universität Münster</i>	Desiderate der Lehrerbildungsforschung
PD Dr. Axel Gehrmann <i>Universität Rostock</i>	Empirische Ergebnisse zu den Stan- dards der Lehrerbildung
Prof. Dr. Detlef Sembill <i>Otto-Friedrich-Universität Bamberg</i>	Forschungsergebnisse zur Handels- lehrerbildung
Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold <i>Universität Hildesheim</i>	Evaluation der Praxisanteile in der Lehrerbildung
Prof. Dr. Manfred Lüders <i>Universität Erfurt</i>	Zeit als Kriterium der Wirksamkeit von Lehrerausbildungsmodellen
Prof. Dr. Klaus Harney <i>Ruhr-Universität Bochum,</i> Prof. Dr. Harm Kuper <i>Bergische Universität Wuppertal</i>	Einstellungsmuster & Studienverläufe im Lehramtsstudium

### 3.2 Information und Service für die Lehrerbildung

Der Arbeitsbereich „Information und Service für die Lehrerbildung“ (ISL) versteht sich als Plattform für Studierende und Lehrende aller Fachbereiche mit dem Ziel, die Lehrerbildung an der Universität Wuppertal zu koordinieren. Lehramtsstudierende sind immer Studierende mehrerer Fachbereiche: des Fachbereichs G als Anbieter der erziehungswissenschaftlichen Studien und mindestens eines weiteren Fachbereichs als Anbieter der Unterrichtsfächer bzw. der beruflichen Fachrichtungen. Die Internetadresse [www.isl.uni-wuppertal.de](http://www.isl.uni-wuppertal.de) (bzw. jetzt [www.lehrerbildung.uni-wuppertal.de](http://www.lehrerbildung.uni-wuppertal.de)) enthält daher fachbereichsübergreifende Angebote.

Seit September 1998 ist das Praktikumsbüro für die erziehungswissenschaftlichen Praktika fester Bestandteil des ISL: Die traditionellen Schulpraktischen Studien (SPS) I und II wurden hier organisiert und betreut. Die SPS I mussten im 1. Studienjahr absolviert werden, die SPS II standen am Beginn des Hauptstudiums und waren oftmals Bedingung für die Teilnahme an den SPS III, einem von den Unterrichtsfächern organisiertem fachdidaktischen Praktikum.

Mit der LPO 2003 änderte sich die Praktikumsstruktur: Am Beginn steht jetzt ein vierwöchiges Orientierungspraktikum (zu absolvieren im ersten Studienjahr) mit begleitender Veranstaltung in der Hochschule. Ca. 400 Studierende nehmen pro Semester daran teil. Die Organisation und Durchführung obliegt der Verantwortung des Praktikumsbüros, das Orientierungspraktikum wird geleitet von einem „Praktikumsmanager“ – ein für diese Aufgabe an die Universität abgeordneter Lehrer.

Das ISL unterstützt die Fächer bei der Durchführung der Fachpraktika und Lehrende bei der Durchführung der „individuellen Praxisstudien im Hauptstudium“, die im Vorgriff auf den Lehramtsmaster als „Forschungspraktikum“ organisiert sind: Die Studierenden können in einem Fach ihrer Wahl eine wissenschaftliche Arbeit anfertigen, bei der sie in unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern forschungsorientierten Fragen nachgehen, deren Auswertung und Diskussion auch als Vorarbeit zur schriftlichen Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung genutzt werden kann. Das Praktikumsbüro ist nicht mehr nur für die erziehungswissenschaftlichen Praktika zuständig, sondern unterstützt die Fächer bei der Durchführung und Organisation der Fachpraktika sowie der individuellen Praxisstudien; es steht als Ansprechpartner allen Lehrenden und Studierenden bei Fragen rund um die Praxisphasen zur Verfügung.

Das ISL veranstaltet seit dem Wintersemester 2003/04 in Kooperation mit dem Staatlichen Prüfungsamt die Übergabe der Zeugnisse der Ersten Staatsprüfung in festlichem Rahmen: Am 16. Dezember 2005 war die 5. Absolventenfeier erstmals im neuen Hörsaal auf dem Campus Freudenberg; die Absolventenfeier im Sommer findet im Rahmen des Universitätsballs in der Stadthalle statt. Wir waren in den letzten Semestern vom großen Andrang an dieser Veranstaltung sehr überrascht – dreimal so viele Gäste wie Absolventinnen und Absolventen kamen zu den Feiern. Eltern, Partner, Freunde oder eigene Kinder wollen mitfeiern, wenn Tochter, Sohn, Vater oder Mutter, Freund oder Freundin das Zeugnis der Ersten Staatsprüfung in Empfang nahmen. Die Absolventenfeier zur Übergabe der Zeugnisse der Ersten Staatsprüfung hat mittlerweile ihren festen Platz im Veranstaltungskalender der Universität gefunden.

Mit der Gründung des gemeinsamen beschließenden Ausschusses Lehrerbildung (LBA) übernahm das ISL dessen Geschäftsführung: Der Geschäftsführer des ISL unterstützt den Vorsitzenden des Ausschusses. Der LBA dient der Koordination der Lehrerbildung an der Bergischen Universität. Er berät und unterstützt die Fachbereiche und die Hochschulleitung, er koordiniert und beschließt alle lehramtsrelevanten Ordnungen. Im LBA sind Staatliches Prüfungsamt, akademisches Prüfungsamt und Fachbereiche zur Sicherung und Evaluation der Lehrerbildung an der Bergischen Universität verknüpft.

Aus der Unterstützung für die Organisation der erziehungswissenschaftlichen Studien, die in der Entwicklung eines internetbasierten kommentierten Vorlesungsverzeichnisses ihre sichtbare Form erhielt, hat sich seit 1995 ein umfangreiches Programm (KVVonline.de) für die Vorlesungsverzeichnisse vieler Fächer entwickelt: Die „Kinderkrankheiten“, die alle Systeme dieser Art haben, sind mittlerweile behoben und geeignete Anmeldemodalitäten wurden entwickelt. Studierende können sich nun in den Erziehungswissenschaften, in der Germanistik, der Anglistik und Romanistik über angebotene Veranstaltungen informieren und sich darüber anmelden. Damit ist das KVV ein wichtiges Hilfsmittel, um den Anstieg der Studierenden in vielen Lehramtsfächern zu bewältigen. Die Nutzung des KVV online ist für Studierende wie Lehrende von jedem Internetanschluss ohne besondere Einführung möglich. Aus einem kommentierten Vorlesungsverzeichnis im Netz für das erziehungswissenschaftliche Studium wurde mittlerweile eine umfassende Veranstaltungsverwaltung – auch für die kombinatorischen Bachelorstudiengänge.

Seit WS 2004/05 hat das ISL die Betreuung der Prüfungssoftware „Examenis“ übernommen. In den drei Semestern (incl. WS 05/06) wurden in den Fächern Anglistik, Germanistik, Pädagogik und Politikwissenschaft insgesamt 5000 Klausuren elektronisch ausgewertet. Das Programm ist für alle Lehrenden interessant, die große Gruppen von Studierenden bevorzugt in Grundlagenveranstaltungen prüfen. Das Programm erlaubt

die Entwicklung und Bereitstellung von Klausuren mit geschlossenen Aufgabenstellungen sowie eine Weiterentwicklung der Klausurfragen über mehrere Semester. Damit bietet es eine Entwicklungsumgebung für schriftliche Überprüfungen. Ergänzt werden sollte dieses Angebot durch die Bereitstellung einer Lernplattform, auf der grundlegende Lernangebote bereitgestellt werden können. Wir werden dies in Zusammenarbeit mit dem neuen Zentrum für Informations- und Medienverarbeitung verstärkt betreiben.

Seit dem SS 2005 findet auf Beschluss des LBA die zentrale Information zur Einführung in das erziehungswissenschaftliche Studium, die Praxisphasen und die Rahmenordnungen der Lehramtsstudiengänge in der Woche vor der offiziellen Einführungswoche bzw. dem Beginn der Lehrveranstaltungen statt. Die Mitarbeiter des ISL, die Lehramtsfachschaft sowie Lehrende aus verschiedenen Fächern geben dabei einen ersten Einblick in das Studium der unterschiedlichen Lehrämter und stehen in den zwei Tagen den neuen Studierenden auch für individuelle Fragen zur Verfügung. Diese vorgezogene Veranstaltung hat sich aus unserer Sicht bewährt: Die Studierenden können sich vor der Hektik der Einführungswoche in den unterschiedlichen Fächern einen Rahmen entwickeln, in den sich die folgenden fachspezifischen Informationen zu einem guten Start in ein organisatorisch doch schwieriges Lehramtsstudium einordnen lassen. Um die Einführung zu unterstützen, wurden im Wintersemester 05/06 in Zusammenarbeit mit der zentralen Studienberatung und intensiver Unterstützung durch die jeweiligen Fachstudienberater Kurzinformationen für alle Lehramtsstudiengänge entwickelt und herausgegeben. Der nahende Einstieg in eine konsekutive Lehrerbildung wird diese Zusammenarbeit schon kurzfristig neu herausfordern.

## **4 Projekte des Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung**

### **4.1 Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht (Dissertation)**

*Kerstin Göbel*

Bedingt durch seine zentrale Stellung bei der Vermittlung von Fremdsprachen kommt dem Englischen neben der Vermittlung der Sprachkompetenz auch die komplexe Aufgabe der Sensibilisierung für kulturelle Normen zu. Wie sieht nun die Qualität des Englischunterrichts aus, der interkulturelle Themen vermittelt? Diese Frage steht im Zentrum der Dissertation von Kerstin Göbel, die vornehmlich im Rahmen der DESI-Video-Studie realisiert wird. Die Konzeption von interkulturellen Kompetenzen und ihrer Vermittlung im Fremdsprachenunterricht, lehnt sich an Arbeiten von Bennett et al. (Bennett, Bennett, & Allen 1999) an. Die Befunde zur Unterrichtsqualität sind bislang zumeist im Zusammenhang mit mathematisch naturwissenschaftlichen Fächern untersucht worden und wenig empirische Daten gibt es zur Unterrichtsqualität in sprachlichen Fächern (Helmke 2003). In der internationalen Literatur zum Thema Unterrichtsqualität werden vor allem allgemeine Kriterien der Qualität des Unterrichts, unabhängig von Thema und Fach beschrieben. Die Meta-Analyse von Wang und Kollegen, (Wang, Haertel, & Walberg, 1993) weist darauf hin, dass auch fachlich-, inhaltsbezogene Faktoren des Unterrichts eine wichtige Rolle spielen können. Der „fachlich inhaltlichen Qualität von Unterricht in der pädagogisch-psychologischen Diskussion von Unterrichtsqualität ist bislang zu wenig Bedeutung geschenkt worden“ (Klieme 2001).

Verschiedene Befragungsinstrumente und die Videodaten wurden genutzt, um die Frage zu beantworten, welchen Voraussetzungen der Lehrpersonen nötig sind, sowie welche Wahrnehmungen und Merkmale des Unterrichts gegeben sein müssen, um interkulturelles Lernen im Englischunterricht zu fördern. Die Ergebnisse der Untersuchung sind vielfältig. Sie unterstreichen die Annahme einer Angebots-Nutzungs-Situation im Unterricht in der Weise, als die subjektiven Lernergebnisse vor allem mit der Angebotsnutzung in direktem Zusammenhang stehen. Im Hinblick auf die Entwicklung von Interesse bei Schülerinnen und Schülern legt die Untersuchung folgende Qualitätsdimensionen nahe: Interkultureller Englischunterricht sollte verständlich, erfahrungsbasiert und motivierend aufgebaut sein, möglichst auch Gruppenarbeitstechniken nutzen, um das Interesse von Schülerinnen und Schülern an interkulturellen Themen zu fördern. Weiterhin weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Qualität der Realisierung eines interkulturellen Unterrichtsangebots von den Auslandserfahrungen und der interkulturellen Sensibilität der Lehrpersonen beeinflusst wird.

#### **Veröffentlichungen**

Göbel, K. (2004). Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen, 2004, from [www.lern-netzwerk.de/Goebel\\_2.doc](http://www.lern-netzwerk.de/Goebel_2.doc)

Göbel, K. (in Vorbereitung) Qualitätsdimensionen interkulturellen Englischunterrichts – Münster: Waxmann Verlag



## 4.2 DESI-Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International

*Kerstin Göbel in Kooperation mit dem DESI-Konsortium und dem DIPF Frankfurt*

Die Studie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ (DESI) untersucht die sprachlichen Leistungen von Neuntklässlern und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch. Das Projekt wurde im Jahre 2001 an ein interdisziplinär zusammengesetztes Konsortium aus Fachdidaktikern, Psychologen und Schulforschern unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main (DIPF) vergeben. Dem Konsortium gehören Wissenschaftler der Universitäten Augsburg, Berlin, Dortmund, Hamburg, Koblenz-Landau und Oldenburg sowie des DIPF an. Etwa 11.000 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aller Schularten wurden zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2003/04 befragt und getestet; hinzu kamen Befragungen von Lehrkräften, Eltern und Schulleitungen sowie Videoaufnahmen im Englischunterricht. Als bundesweit repräsentative Untersuchung und durch ihr komplexes Design ermöglicht die Studie differenzierte Aussagen über Lehr-Lern-Prozesse und den Erwerb sprachlicher Kompetenzen, die für Unterrichtspraxis und Bildungspolitik gleichermaßen wichtig sind. Erste zentrale Befunde der DESI-Studie sind im März 2006 der KMK und der Öffentlichkeit vorgelegt worden.

Laufzeit: 2001 – 2006

Drittmittelgeber: KMK

### Unsere Beteiligung besteht in zwei Teilstudien

#### 1. Die besondere Situation von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprache und Mehrsprachigen (Durchführung in Kooperation mit dem DESI-Konsortium und mit Dr. H.G.Hesse sowie Dr. Hartig, DIPF, Frankfurt)

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben die besondere Situation von Personen nicht-deutscher Muttersprache – in der Mehrheit Migranten – erneut ins Blickfeld der Öffentlichkeit treten lassen. Studien, die sich mit Lernleistungen befassen, müssen sich dieser Gruppe verstärkt zuwenden, deshalb spielt das Migranten-Modul in DESI eine nicht unbedeutende Rolle. Die Gefahr ist groß, bei der erneuten Beschäftigung mit der Lage der Migranten alte Fehler zu wiederholen, die aus der einseitigen Sicht einer rein defizitären Interpretation der Akkulturationssituation resultieren. Hier kann an vorangegangene Forschungen angeknüpft werden, insbesondere an das abgeschlossene DFG-Projekt „Lernen durch Kulturkontakt“ (Bender-Szymanski, Hesse & Göbel 2000; Göbel 2001; Hesse 2001). Die Ergebnisse bestätigen die schon von Bender-Szymanski und Hesse 1987 vorgetragene Notwendigkeit, einen hohen Differenzierungsgrad bei der Erforschung der Akkulturationssituation von Migranten einzuhalten, wenn Übergeneralisierungen vermieden werden sollen.

Die zusätzliche Konzentration des DESI-Designs auf Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, erscheint in zweierlei Hinsicht bedeutsam:

- (a) Es muss davon ausgegangen werden, dass für diese Gruppe besondere Bedingungs-Wirkungsverhältnisse in Bezug auf die Leistungen im Englischen vorliegen, die sich von denen der übrigen Population unterscheiden. Aus Vergleichsgründen ist die analytische Berücksichtigung populationsspezifischer Bedingungsmuster von großer Bedeutung, um Fehlinterpretationen, die diese Differenzierung ignorieren zu vermeiden.

- (b) Auf Grund der Überlegungen zum Fremdsprachenerwerb stellen sie eine besonders interessante Gruppe dar, da sie in der Regel eine variationsreiche Sprachbiografie besitzen, mit der Möglichkeit zur Aufklärung des Zusammenhangs und der Wechselwirkungen des Erwerbs von Erst-, Zweit- und weiteren Sprachen. Damit kommt der Analyse komplexer Sprachbiografien im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb nicht nur ein Kenntnissgewinn über die besondere Sprachsituation von sprachlichen Minoritäten, sondern auch eine Bedeutung für den sequenziellen Spracherwerbsprozess der sprachlichen Majorität zu.

Eine hohe Variabilität der individuellen Sprachaneignungsverläufe, wie sie in der DESI-Stichprobe auffindbar ist, wird Erkenntnisse für die Erklärung von Fremdsprachenleistungen unter unterschiedlichen Bedingungen der Mehrsprachigkeit bringen können. Ziel der Analysen muss es sein, jene Faktoren zu identifizieren, die für Erfolg und Misserfolg von Schülern verschiedener Sprachhintergründe relevant sind.

## **2. Entwicklung eines Verfahrens zur Erhebung interkultureller Kompetenz im Kontext von Fremdsprachenunterricht in DESI (Realisierung in Kooperation mit dem DESI-Konsortium und mit Dr. H.G. Hesse, Dipf, Frankfurt)**

Seit der „*kommunikativen Wende*“ der 70er Jahre und der interkulturellen Zielrichtung der 80er und 90er Jahre enthalten die Richtlinien und Lehrpläne der Länder verbindliche Aussagen zur Umsetzung von sowohl kommunikativen als auch interkulturellen Lernzielen. Damit stellt sich die Frage nach der geeigneten Verbindung von sprachlichen, kommunikativen und interkulturellen Lernanteilen. Weiterhin stellt sich in DESI die Frage nach der geeigneten Erfassung dieses Lernziels.

Für die Konzeptionierung von interkultureller Kompetenz im Hinblick auf didaktische Schlussfolgerungen sind Modelle interessant, die Entwicklungsverläufe beim Erwerb interkultureller Kompetenz aufgreifen. Das Modell von Bennett ist am weitesten entwickelt und empirisch erprobt (Hammer 1998; Hammer & Bennett 1998, 2002). Da es hierbei um ein Instrument zur Erfassung kultur-allgemeiner Kompetenz handelt, für das DESI-Projekt aber der sprachlich-kommunikative Aspekt des Englischen im Zentrum der Untersuchung der interkulturellen Kompetenz steht, wurde ein eigenes Verfahren auf der Grundlage der Critical Incident Methode (siehe auch Thomas & Wagner 1999) entwickelt und in der Erhebung eingesetzt.

### **Veröffentlichungen**

- Beck, B., Göbel, K., Hartig, J., Hesse, H.-G., Jude, N., Klieme, E. (2004). Zum Arbeitsstand des DESI-Projektes. dipf informiert (1)
- Göbel, K., & Hesse, H.G. (2004). Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht - eine curriculare Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, 50(6), 818-834.
- Hesse, H.G., Göbel, K. & Hartig, J. (2006). Lernbedingungen und Sprachkompetenzen von Schülern nicht-deutscher Muttersprache. In DESI-Konsortium (Hrsg.). DESI-Studie – Deutsch – Englisch-Schülerleistungen International. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hesse, H.G. & Göbel, K. (2006). Interkulturelle Kompetenz. In: B. Beck & E. Klieme (Hrsg.). Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung – DESI-Studie (S. 286-234). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Hesse, H.G., Göbel, K. (2006). Interkulturelle Kompetenz im Kontext des Englischen. In DESI-Konsortium (Hrsg.). DESI-Studie – Deutsch –Englisch-Schülerleistungen International. Weinheim: Beltz Verlag.

### **4.3 Soziale Netzwerke von Migranten in der Schule – eine empirische Untersuchung in sechs europäischen Ländern**

*Kerstin Göbel*

Immigration ist europaweit ein sehr bedeutsames Thema, immer wieder stellt sich die Frage, welche Unterstützungssysteme Migranten benötigen, um sich in der neuen Gesellschaft zurechtzufinden. Die Faktoren, welche die erfolgreiche Anpassung der Migranten in ihren neuen Gesellschaften unterstützen wurden selten systematisch untersucht. Es liegt in der Natur eines erfolgreichen Integrationsprozesses, dass Unterstützungsnetzwerke erforderlich sind, um den Integrationserfolg sicherzustellen. Eine Schlüsselinstitution für die soziale und kulturelle Integration von Migranten ist die Schule. Hier werden die Landessprache und verschiedene kulturelle Werte und Wissensbestände des Aufnahmelandes vermittelt. Für viele Migranten stellt die Teilnahme am Bildungssystem einen wichtigen Integrationsfaktor dar, dennoch mangelt es den Eltern von schulfähigen Kindern und Jugendlichen oft an Unterstützung im Hinblick auf praktische, informationsorientierte und emotionale Probleme. Das vorliegende Projekt führt in einer multidisziplinär angelegten Studie in sechs europäischen Ländern Befragungen mit chinesischen Migranten durch. Ziel der Untersuchung ist es, zu klären, inwieweit sich die Unterstützungsbedingungen von chinesischen Migranten in diesen Ländern im Hinblick auf die schulische Integration ihrer Kinder unterscheiden. Aus den Ergebnissen sollen die Konsequenzen für sinnvolle Unterstützungsmaßnahmen für das im Hinblick auf Einzelpersonen und Migrantengruppen in Europa abgeleitet werden.

Im Jahr 2005 ist der gemeinsam entwickelte Fragebogen ins Feld gegangen und in jedem Land wurden zwischen 20 und 60 chinesische Familien befragt. Die empirische Erhebung wird im Jahr 2006 abgeschlossen und eine gemeinsame Publikation der Ergebnisse in einer internationalen Zeitschrift ist geplant.

Kooperationspartner: Professor Robin Goodwin, Brunel Universität London, Großbritannien; Dr. Eva Ostergaard-Nielsen, London School of Economics and Political Science, Dr. Viola Bureau, Aarhus-Universität, Dänemark, Dr. Anu Realo, Estonia, Tartu University, Dr. Marta Fulop and Dr. Lan Anh Nuyyen Luu, Hungary, Eötvös Lorand University and Hungarian Academy of Sciences, Shura Kozlowa, Russland, Universität St Petersburg University), Dr. Hector Grad und Dr. Luisa Rojas, Spanien, Autonome Universität Madrid

## 4.4 Optimierung von Implementationsstrategien bei innovativen Unterrichtskonzeptionen am Beispiel von „Chemie im Kontext“

*Prof. Dr. Cornelia Gräsel/Kathrin Fußangel (Dipl. Psych.)/Judith Zell, M.A.*

Im Rahmen der jüngsten Diskussionen zur Qualität von Schule und Unterricht richtet sich der Blick zunehmend auf den naturwissenschaftlichen Unterricht. Hier wird über folgende Probleme diskutiert:

- Der Unterricht ist zu wenig auf Verstehen und Wissensanwendung ausgerichtet.
  - Die verwendeten Unterrichtsmethoden weisen wenig Abwechslung auf.
  - Das Interesse der Lernenden an Naturwissenschaften nimmt mit Dauer der Schulzeit ab.
  - Cross-curriculare Kompetenzen wie z.B. Fähigkeiten des selbstgesteuerten Lernens und des kooperativen Lernens werden vernachlässigt.
1. Kontextorientierung: Die behandelten Themen zeigen einen deutlichen Bezug zu Alltags- und Anwendungssituationen.
  2. Vernetzung von Inhalten zu Basiskonzepten: Ausgehend von den Kontexten werden allgemeine Konzepte erarbeitet (z.B. Stoff-Teilchen-Konzept).
  3. Unterrichtsgestaltung: CHiK gibt Anregungen, wie Lehrkräfte den Unterricht abwechslungsreich gestalten können.

Am Projekt nehmen 12 Bundesländer mit ca. 240 Lehrkräften teil. Sie bilden Arbeitsgruppen (Lerngemeinschaften) mit Fachleuten aus der Lehrerbildung und der universitären Schulforschung, der Lehrerfortbildung und der Schulaufsicht. Diese Arbeitsgruppen arbeiten gemeinsam an der schulischen Umsetzung und Evaluation (selbst-)formulierter Ziele und damit an einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des Unterrichts.

Erste Ergebnisse zur Implementation von CHiK

- Die Lehr- Lernaktivitäten haben zugenommen
- Lehrer halten CHiK für praktikabel
- Schüler nehmen mehr am Unterricht teil
- Die Lernatmosphäre hat sich verbessert
- Die fächerübergreifende, unterrichtsbezogene Kooperation steigt an

Aufgrund der positiven Resonanz wurde ein 2005 ein Nachfolgeprojekt gestartet (CHiK-Transfer). Kooperationspartner des Projektes sind – wie bisher auch – das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) sowie die Universitäten Oldenburg und Dortmund.

Laufzeit: 2002-2008

Drittmittelgeber: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung)

### Veröffentlichungen

Bennett, J., Gräsel, C., Parchmann, I. & Waddington, D. (in Druck). Context-based and conventional approaches to teaching chemistry: Comparing views. *International Journal of Science Education*.

Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 196-213.

- Eilks, I., Parchmann, I., Gräsel, C. & Ralle, B. (2004). Changing teachers' attitudes and professional skills by involving them into projects of curriculum innovation in Germany. In B. Ralle & I. Eilks (Eds.), *Quality in practice-oriented research in Science Education* (pp. 29-40). Aachen: Shaker.
- Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T. & Parchmann, I. (2004). Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 238-256.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2002). Chemical education research from the perspective of general research on teaching and learning. In B. Ralle & I. Eilks (Hrsg.), *Research in Chemical Education – what does this mean? Proceedings of the 16th symposium on Chemical Education* (S. 17-26). Aachen: Shaker.

#### **4.5 Lehrerfortbildungen und ihre Wirkung auf Lehrerkooperation, Unterricht und Lernkultur**

*Prof. Dr. Cornelia Gräsel/Dipl.-Psych. Christian Pröbstel*

Effektive Lehrerfortbildungen sollten sowohl Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung und -reflexion als auch auf die Kooperation von Lehrkräften haben, damit Inhalte langfristig und personenübergreifend an Schulen verankert werden können. Das Projekt aus dem DFG-Schwerpunktprogramm „Bildungsqualität von Schule (BiQua)“ untersucht aus fachdidaktischer Perspektive Effekte einer Fortbildungsmaßnahme zu „Chemie im Kontext“ auf die Gestaltung und Wirkung von Unterricht. Aus einer fachübergreifenden Perspektive wird die Wirkung dieser Fortbildungskonzeption auf Lehrerkooperation untersucht. Aufbauend auf der ersten Projektphase setzt die zweite Projektphase drei Schwerpunkte:

- (1) Welche Fortbildungsinhalte und -strukturen sind geeignet, um ausgewählte Aspekte der Unterrichtsgestaltung und -reflexion zu beeinflussen?
- (2) Welche Variablen kennzeichnen und beeinflussen die Kooperation in Fachgruppen und welche Effekte können Fortbildungsangebote diesbezüglich erreichen?
- (3) Hat eine fortbildungsbezogene Zusammenarbeit einen positiven Einfluss auf die Expertise der Lehrperson und auf die Umsetzung der Fortbildungsinhalte?

In einer experimentellen Felduntersuchung werden drei Gruppen von je 24 Chemie-Lehrkräften an einer Fortbildung zu „Chemie im Kontext“ teilnehmen und vergleichend untersucht. Diese Gruppen erfahren folgende Variation:

- 1.) Kooperationsanregung, Fortbildung, Material
- 2.) Fortbildung, Material
- 3.) Kontrollgruppe (nur Material)

Die Fortbildungsmaßnahme „Anregung der Kooperation“ erfolgt im Rahmen eines Fachgruppenbesuchs, bei dem die Fortbildungsteilnehmer angehalten werden, die Fortbildungsinhalte in ihrer (Chemie-)Fachgruppe vorzustellen. Innerhalb der Fachgruppe sollen verbindliche Termine zur gemeinsamen Umsetzung der in „Chemie im Kontext“ gewonnenen didaktischen Methoden festgelegt werden. Zusätzlich werden den Chemielehrkräften spezifische Materialien zur Verfügung gestellt, die eine fortbildungsbezogene Zusammenarbeit erleichtern sollen.

Laufzeit: 01.01.2005-31.12.2006

Drittmittelgeber: DFG

Kooperationspartner: Universität Oldenburg

### **Veröffentlichungen (Auswahl)**

- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Die Anregung von Lehrkräften zur Kooperation - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205-219.
- Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A. & Demuth, R. (2004). Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 133-151). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierten und selbstgesteuerten Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 3: PISA und die Folgen* (herausgegeben von Jürgen Baumert und Dieter Lenzen), 169-182.
- Parchmann, I. & Gräsel, C. (2004). Chemie im Kontext – ein Weg zur Verbesserung von (Chemie)Unterricht? *Pädforum*, 32/23, 278-280.

## **4.6 Sichtweisen von Lehrkräften zur Lehrerkooperation**

*Prof. Dr. Cornelia Gräsel/Dipl.-Psych. Kathrin Fußangel*

Das Interesse der Forschung am Thema Lehrerkooperation verläuft phasenweise. Nach einem ersten Höhepunkt in den 70er Jahren fand Lehrerkooperation anschließend nur wenig Beachtung, bis es in den 90er Jahren vor allem im Rahmen der Schulentwicklung wieder ein Forschungsgegenstand wurde. Mittlerweile wird die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern als wichtiges Qualitätsmerkmal von Schulen betrachtet. Theoretische Überlegungen zur Wirkung von Kooperation gehen dahin, dass sie über den Umweg des Schulklimas, der erhöhten Unterstützungswahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler oder auch durch eine Qualitätsverbesserung des Unterrichts Einfluss auf das pädagogische Wirken von Lehrpersonen nimmt.

Angesichts bisheriger Forschungsbefunde wird in der vorliegenden Studie untersucht, welche Sichtweisen Lehrerinnen und Lehrer auf Kooperation haben. Was verstehen sie unter Kooperation? Welchen Nutzen können sie daraus ziehen? Wo sehen sie fördernde oder auch hemmende Bedingungen? Diese und andere Aspekte stehen bei der Auswertung leitfadengestützter Interviews (mit Chemielehrkräften) im Vordergrund. Erste Ergebnisse zeigen, dass die Lehrpersonen Kooperation vorwiegend im Hinblick auf fachliche Aspekte sehen und der Austausch von Materialien dabei häufig im Vordergrund steht. Als hemmende Bedingungen für Kooperation werden vor allem die organisatorischen Rahmenbedingungen von Schule genannt und hier vor allem die fehlende Zeit für Kooperation.

Ziel der Untersuchung ist es, ein genaues Bild der Konzepte von Lehrerinnen und Lehrern zur Kooperation zu erhalten, diese mit bisherigen Forschungsbefunden in Verbindung zu bringen und Ansatzpunkte zu identifizieren, an denen eine mögliche Förderung

und Verbesserung der Kooperationskultur in allgemein bildenden Schulen ansetzen könnte.

Laufzeit: Januar 2005 – Dezember 2006

Drittmittelgeber: Eigenprojekt (assoziiert mit DFG-Projekt unter 4.5)

Vorträge:

Fußangel, K.: Sichtweisen von Lehrkräften zur Lehrerkooperation. Poster präsentiert auf der 67. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) vom 18.-21. September 2005 in Salzburg.

Fußangel, K. (2005). Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Erste Ergebnisse einer Interviewauswertung. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Universität Wuppertal am 14.06.05.

## 4.7 Texte im Chemieunterricht

*Prof. Dr. Cornelia Gräsel/Anne Beerenwinkel*

Das Dissertationsprojekt geht der Frage nach, was gute Schulbücher für den naturwissenschaftlichen Unterricht auszeichnet. Speziell wird untersucht, wie Texte so gestaltet werden können, dass sie dabei helfen, „Fehlkonzepte“ von Schüler/-innen zu korrigieren. Im Rahmen des Projektes werden drei empirische Studien durchgeführt: (1) Mithilfe einer Fragebogenuntersuchung wird untersucht, wie Lehrkräfte der Chemie Schulbücher verwenden und wie sie die Qualität der Bücher einschätzen. (2) Mit einer qualitativen Inhaltsanalyse wird erforscht, inwieweit Lehrbuchtexte Elemente enthalten, die für die Korrektur von Fehlkonzepten unterstützend sein können. (3) Ein Experiment untersucht, inwieweit ein Text mit speziellen Gestaltungsmerkmalen das Lernen und die Korrektur von Fehlkonzepten unterstützen kann.

Laufzeit: 1.2.2004 – 31.1.2005

Drittmittelgeber: Die Dissertation wird mit einem Stipendium des Fonds der Chemischen Industrie gefördert.

### Veröffentlichungen

Beerenwinkel, A. & Gräsel, C. (2005). Texte im Chemieunterricht. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaften, 11, 21-39.

## 4.8 Transfer in Schulentwicklungsprozessen

*Prof. Dr. Cornelia Gräsel/Dipl.-Psych. Melanie Denk*

*Kooperationspartner: Prof. Dr. H. Willke (Universität Bielefeld), Dr. Michael Jäger*

Im Rahmen des Projektes wird eine Expertise erstellt, die sich mit Transferforschung bei Schulinnovationsprojekten befasst. Als Transfer wird die Verbreitung von Innovationen in einen anderen Kontext betrachtet. In der Expertise wird anhand des internationalen Forschungsstandes analysiert, inwieweit sich Merkmale auf verschiedenen Ebenen (Gegenstand, Person, soziales System) auf den Transfer auswirken. Ein zweiter Teil der Expertise enthält eine Interviewstudie mit Expertinnen und Experten zu Transferprojekten aus Deutschland. Auf dieser Grundlage werden Empfehlungen für die künftige Gestaltung der Transferforschung gegeben.

Laufzeit: 1.1.2005 – 30.9.2006

Drittmittelgeber: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung)

Kooperationspartner: Universität Bielefeld, Universität Stuttgart

### Veröffentlichungen

Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (unter Mitarbeit von Denk, M. und Stöber, A.). (2006). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. In R. Nickolaus & C. Gräsel (Hrsg.), *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung* (S. 445-566). Hohengehren: Schneider.

Nickolaus, R. & Gräsel, C. (2006). (Hrsg.). *Innovation und Transfer. Expertisen zur Transferforschung*. Hohengehren: Schneider.

## 4.9 Förderung von Lesekompetenz in Hauptschulbildungsgängen

*Prof. Dr. Cornelia Gräsel*

Dieses Projekt wird in enger Kooperation mit der Universität des Saarlandes und an dieser Universität durchgeführt (Juniorprofessorin Dr. Petra Herzmann, Andrea Sparka M. A.; Finanzierung durch die BLK). Im Projekt wird ein Konzept entwickelt und empirisch überprüft, mit dem die Lesekompetenz von Jugendlichen in Hauptschulbildungsgängen gefördert werden soll. Für diese Klientel, deren Lesekompetenz besonders defizitär ist, liegen bisher nur wenige Ansätze der theorie- und empiriebasierten Förderung vor. Im Unterschied zu anderen Ansätzen wird allerdings kein Training entwickelt, sondern ein Konzept für die Fortbildung von Lehrkräften für die Thematik der Lesekompetenz. Dieses Konzept orientiert sich an der „symbiotischen Implementationsstrategie“, die in anderen Projekten unserer Arbeitseinheit entwickelt und untersucht wurde (insbesondere im Projekt „Chemie im Kontext“).

Laufzeit: 2002 - 2005

Drittmittelgeber: BLK (das Projekt wurde von Prof. Gräsel mitinitiiert und verblieb dort nach ihrem Wechsel an die Bergische Universität Wuppertal)



## Veröffentlichungen

- Gräsel, C., Sparka, A. & Herzmann, P. (2005). Die Förderung von Lesekompetenz in Hauptschulbildungsgängen: ein symbiotischer Implementationsansatz. Vortrag auf der 10. Fachtagung für Pädagogische Psychologie, Halle.
- Herzmann, P., Sparka, A. & Gräsel, C. (in Druck). Implementationsforschung zur Lesekompetenz: Wie Wissenschaftler und Lehrkräfte gemeinsam an der Lehrerförderung arbeiten. In S. Rahm (Hrsg.). Innovative Ansätze der Schul- und Unterrichtsforschung.
- Herzmann, P., Sparka, A. & Gräsel, C. (2005). Förderung der Lesekompetenz. Ein Projekt für Lehrkräfte in Hauptschulen. *Pädagogik*, 57 (4), 57-58.

### 4.10 Folgen zentraler Lernstandserhebungen für die Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung

*Prof. Dr. Harm Kuper/Dipl.-Soz. Wiss. Viola Hartung*

Das Bildungssystem befindet sich in einer Phase des Wandels von der Input- zu einer Outputsteuerung: Bildungsstandards und Kernlehrpläne, sowie Parallelarbeiten und Vergleichsarbeiten sollen zu Verbesserungen der Schülerleistungen beitragen. Die Stärkung der Autonomie der Einzelschule im Sinne einer „pädagogischen Handlungseinheit“ (Fend) und die Datenrückmeldungen aus Leistungsmessungen sollen Lehrkräften und Schulen die Möglichkeit eröffnen, Verbesserungen der Unterrichtsqualität und Schulentwicklung einzuleiten. Dieses Steuerungsmodell findet sich in Nordrhein-Westfalen u.a. in den Vergleichsarbeiten in Jahrgang 9 – Lernstand 9 – in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch umgesetzt.

Die Studie setzt an den schulinternen Folgeprozessen dieser Schülerleistungsuntersuchungen an, hierbei wird der Frage nach den Mechanismen und Prozessen der Rezeption der Daten in den Schulen durch die beteiligten Lehrkräfte nachgegangen. Im Projekt werden diese Folgeprozesse in Bezug auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalisierung untersucht.

Dem Projekt liegt ein theoretischer Rahmen zugrunde, der sich anhand von zwei Kernbegriffen „Profession“ und „Entscheidung“ aufspannen lässt. Es liegt die Annahme von einer grundlegenden Differenz zwischen wissenschaftlichem und handlungspraktischem Wissen zugrunde. Besondere Beachtung soll deshalb die Relation zwischen den einzelnen Professionsverständnissen der Lehrkräfte und ihrer habituellen Prägungen in Bezug auf die Rezeption der Daten aus den Schulleistungsuntersuchungen bekommen. Neben den Entscheidungs- und Professionalisierungstheorien wird hier im Umgang mit den empirischen Informationen mit dem Habitusmodell gearbeitet, um die Kapazitäten, Chancen und Risiken der Steuerung schulischer Arbeit durch die Outputsteuerung zu analysieren.

Die empirische Datenbasis beruht auf zwei vergleichenden Fallstudien, die in Gesamtschulen parallel zur Einführung von Lernstand 9 in NRW durchgeführt werden. Es eröffnet sich hiermit die Möglichkeit empirisch zu untersuchen, wie Lehrkräfte und Schulen sich auf die Veränderungen der Outputsteuerung eingestellt haben und welchen Einfluss die rückgemeldeten Daten auf schulische Entscheidungsebenen haben.

Laufzeit: Januar 2005 bis Januar 2007

Eigenprojekt/Drittmittel in Beantragungsphase

Schlagworte: Rezeptionsstudie; Professionalisierung; Rückmeldung

### **Veröffentlichungen**

Kuper, H. & Schneewind, J. (Hrsg.) (2006). Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen

## **4.11 Studienverläufe zum Lehramt**

*Univ.-Prof. Dr. Harm Kuper/Dipl.-Soz. Wiss. Andreas Ortenburger*

Die Reform der Lehrerbildung im Rahmen der Einführung konsekutiver Studienmodelle bietet quasi-experimentelle Gelegenheiten für die empirische Lehrerbildungsforschung. An der Bergischen-Universität Wuppertal sind anstelle der grundständigen Lehrerbildung ein polyvalenter Zweifach-Bachelorstudiengang und auf das Lehramt vorbereitende Masterstudiengänge vorgesehen. Für Studierende entstehen in diesen Studienmodellen optionale Verläufe, die nicht unbedingt in das Lehramt münden müssen. In dem Projekt wird untersucht, ob sich die Klientel der Studierenden in den polyvalenten Zweifach-Bachelorstudiengängen von der Klientel grundständiger Lehramtsstudiengänge unterscheidet. Zwei Detailfragen sind dabei von herausgehobener Bedeutung: Können vermittelt durch die Bachelorstudiengänge Gruppen von Studierenden für anschließende Lehramtsstudiengänge rekrutiert werden, die mit den grundständigen Lehramtsstudiengängen nicht angesprochen wurden? Welche Gruppen werden am Übergang von der Bachelor- in die Masterphase der Studiengänge selektiert und wie verändert sich die Selektion gegenüber den grundständigen Lehramtsstudiengängen?

Neben den institutionellen Effekten der Selektivität unterschiedlicher Studienmodelle werden auch Fragen der Effektivität der Lehrerbildung verfolgt. Von Interesse ist dabei insbesondere, ob die Konzentration der bildungswissenschaftlichen Studienanteile in den Masterstudiengängen deren Aufwertung zur Folge hat.

Das Forschungsprojekt ist ein Beitrag zur Lehrerprofessionalisierungsforschung. Die Studienverläufe und Übergänge in das Referendariat werden auf der Grundlage strukturalistischer Professionalisierungstheorien modelliert. Ziel ist die Entwicklung einer Typologie von Studierenden, von der aus Hypothesen über Studienverläufe geprüft werden können. Die Daten werden in einem längsschnittlichen Design erhoben, das den Vergleich zweier Kohorten von Studierenden erlaubt.

Laufzeit: ab Januar 2005

## 4.12 Die Entkopplung von besuchter Schulform und angestrebtem Schulabschluss: Ein Beitrag zur Öffnung des gegliederten Schulsystems?

*Dr. Claudia Schuchart*

Der Übergang auf die Sekundarstufe erfolgt in Deutschland in der Mehrheit der Bundesländer nach der vierten Klasse. Die durch Lehrerkonferenzen und/oder Eltern vorzunehmenden Übergangsentscheidungen sind auch durch leistungsfremde Kriterien, wie die soziale Herkunft, das Geschlecht oder den Migrationsstatus der Schüler beeinflusst. Darüber hinaus können unvorhergesehene individuelle Entwicklungen wie auch externe Veränderungen eine spätere Revidierung der ersten Übergangsentscheidung notwendig machen. Eine sich hier anbietende Möglichkeit ist der Schulformwechsel, der allerdings deutlich häufiger als Abstieg denn als Aufstieg genutzt wird. Dem sich darauf richtenden Vorwurf einer mangelnden Öffnung des Schulsystems nach oben wurde in der jüngeren Vergangenheit durch den Verweis auf die Möglichkeit der Entkopplung von besuchter Schulform und angestrebtem Abschluss widersprochen: Ein bedeutender Anteil der Realschulabschlüsse wird bspw. nicht mehr auf der Realschule, sondern auf Hauptschulen bzw. Berufsschulen erworben. Insofern scheint es, als ob die Bedeutung des ersten Übergangs als auch des Schulformwechsels für den späteren Schulabschlusserwerb gesunken ist: Suboptimale Übergangsentscheidungen könnten korrigiert, unerwartete Leistungsentwicklungen aufgefangen werden.

Diese These wirft jedoch eine Reihe von Fragen auf, die im Projekt verfolgt werden sollen. Zunächst richtet sich das Erkenntnisinteresse ausschließlich auf das allgemein bildende Schulwesen und auf die Möglichkeit des Erwerbs des Realschulabschlusses auf Hauptschulen sowie des Erwerbs der Übergangsberechtigung auf die gymnasiale Oberstufe auf Realschulen:

1) Unter welchen Bedingungen wird die Entkopplungsoption wie genutzt? Der rechtliche Rahmen für die Entkopplung von Schulform und Schulabschluss gestaltet sich in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich. Es ist zu fragen, ob damit nicht nur das Ausmaß der Inanspruchnahme an sich, sondern auch die Realisierung kompensierender Effekte bundesländerspezifisch ausfällt.

2) Sind gleichnamige aber auf unterschiedlichen Institutionen erworbene Abschlüsse auch gleichwertig? Während bereits einige Befunde zur Frage der Vergleichbarkeit abschlussbezogener Leistungen vorliegen, wird im Projekt die Aufmerksamkeit auf die „Nutzer“ der Entkopplungsoption, d.h. Eltern und ihre Kinder, gerichtet. Zwei Aspekte sind hier relevant: So wird einerseits nach der Handlungsrelevanz gefragt, die die Option für Eltern und ihre Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten der Schullaufbahnplanung entfaltet. Zum anderen werden die beruflichen Anschlussmöglichkeiten in den Blick genommen, die sich Abgängern mit gleichnamigen Abschlüssen, aber unterschiedlicher Herkunftsschularten bieten.

Für das Projekt werden zunächst keine eigenen Daten erhoben, sondern bereits vorhandenes Datenmaterial aus aktuellen Studien mittels quantitativer Methoden ausgewertet.

Laufzeit: 1.11.2004 – 31.06.2006

Drittmittelgeber: Eigenfinanzierung

Schlagworte: Schullaufbahnentscheidungen, Schulabschlüsse, Chancengleichheit

## Publikationen

Schuchart, Claudia/Maaz, Kai (in Vorbereitung): Elterliche Schulabschlusswünsche am Ende der Sekundarstufe I unter den Bedingungen ausgewählter Bundesländer

### 4.13 Regionalisierte Stichprobenziehungen und Analysen bei large scale assessments – Möglichkeiten zur Typisierung regionaler Lebenslagen mit Daten der amtlichen Statistik

*Prof. Dr. Horst Weishaupt/Dipl.-Math. Ursula Schulzeck/Dipl.-Päd. Michael Borde*

Die Diskussion der PISA-Ergebnisse hat zu Kontroversen darüber geführt, ob es ausreichend ist, nur die bei den Befragten erhobenen Merkmale in die Analyse der Ursachen für Leistungsunterschiede zwischen den Ländern und einzelne Schulen heranzuziehen. Denkbar ist durchaus, dass mit den Lebensbedingungen einer Region spezifische Chancen aber auch Einschränkungen („Gelegenheitsstrukturen“) für die Lebensführung und Bildungsaspirationen verbunden sind, die quasi hinter dem Rücken der Beteiligten auf Ergebnisse von Bildungsprozessen einwirken. Mit dem aktuell verfügbaren Datenbestand der amtlichen Statistik sollen Regionen unterschiedlicher sozio-ökonomischer Lebenslagen bestimmt werden, die als Kontexte bei der Stichprobenziehung für weitere Schulleistungsuntersuchungen und bei der Auswertung der Untersuchungsergebnisse dieser Studien Berücksichtigung finden sollten. Es wird ein Konzept entwickelt, wie mit amtlichen Daten Schulen typisiert werden können, um faire Vergleiche zwischen den einzelnen Schulen zu ermöglichen. Dieses Konzept wird mit zu beschaffenden Daten der amtlichen Statistik empirisch erprobt. Untersuchungsregionen sind Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen. Außerdem soll der Forschungsstand zu regionalen Einflüssen auf das Bildungsverhalten aufgearbeitet werden.

Laufzeit: 1.1.2005 – 30.6.2005

Drittmittelgeber: BMBF

### 4.14 Schulversagen

*Prof. Dr. Weishaupt/Dipl.Päd. Franziska Goethe (seit April 2004, ZLB Universität Erfurt)*

Das Projekt „Schulversagen“ beschäftigt sich! Unerwartetes Ende des Ausdrucks mit möglichen Fehlentwicklungen der Schullaufbahn wie sitzen bleiben, passiver Schulvermeidung (innerliches Ausklinken während des Unterrichts) und aktiven Vermeidungsformen wie Stören und Schulschwänzen. Die Bedingungen und Einflussfaktoren schulischen Versagens sollen untersucht und Interventions- und Präventionsstrategien analysiert werden. Ein aktuelles Teilvorhaben bildet eine quantitative Befragung zum Umfang des Schulschwänzens an Sekundarschulen in vier Thüringer Landkreisen. Die Untersuchung soll mögliche Zusammenhänge zwischen schulischer Verweigerung und schulischem Versagen aufdecken (unter Berücksichtigung von Geschlecht und Region). Im Zusammenhang der Diskussionen um eine regelmäßige Bildungsberichterstattung ist das Projekt zum Schulversagen/Schulverweigerung ein Beitrag zur Verbesserung des Informationsstands. Zugleich soll es Grundlagen für eine bessere laufende Erfassung von Informationen über schulische „Misserfolgsindi-

katoren“ im Rahmen der Schulstatistik oder regelmäßiger Befragungen erarbeiten. Damit soll es einen Beitrag zur Entwicklung und theoretischen Fundierung von statistischen Indikatoren der Beobachtung von Entwicklungen im Schulsystem liefern.

Laufzeit : 01.08.2002 – 31.03.2006

Drittmittelgeber: Stiftung Mercator GmbH

#### **4.15 Informelle Formen beruflicher Fortbildung bei Lehrern – Schulische Rahmenbedingungen und individuelles Fortbil- dungsverhalten**

*Prof. Dr. Horst Weishaupt/Dipl.-Päd. Maren Heise*

Lehrerprofessionalität und deren Herausbildung sind zentrale Themen der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen um die Qualität von Schule und Unterricht (Ditton 1997; Lipowsky/Thußbas/Klieme/Reusser/Pauli 2003). Zunehmend wird in diesem Zusammenhang von einem Professionalisierungsdefizit von Lehrkräften ausgegangen – und dies nicht länger nur in klassisch professionssoziologischer Perspektive (hier vor allem Statusfragen), sondern in erster Linie hinsichtlich des professionellen Wissens und Handelns von Lehrerinnen und Lehrern. Bezüglich der Entwicklung solcher professionellen Kompetenzen liegt das Hauptaugenmerk des (erziehungs-) wissenschaftlichen wie auch politischen Interesses bislang vor allem auf der universitären Ausbildung der Lehrkräfte. (Bohnsack 2000; Ulich 2000; Oser/Oelkers 2001). Die Erkenntnis, dass eine gelingende Professionalisierung stets als berufsbiografische Leistung zu verstehen ist (vgl. Terhart 1992; Terhart u.a. 1994; Bauer/Kopka/Brindt 1996), setzt sich dagegen in Forschungsprogrammen und Reforminitiativen nur vergleichsweise langsam durch. Dies führt zu teilweise überzogenen Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen bei gleichzeitiger Unterschätzung der Bedeutung kontinuierlichen Weiterlernens im Beruf (vgl. auch Terhart 2000). Hierbei nehmen neben formalisierten Formen der Fort- und Weiterbildung (Kurse, Lehrgänge, Seminare) individualisierte, informelle Zugänge zu berufs- bzw. handlungsrelevanten Informationen einen immer größeren Stellenwert ein (vgl. Livingstone 1976; Dohmen 1996; Overwien 2001; BSW 2005). Das Projekt zielt auf die empirische Untersuchung informellen Fortbildungsverhaltens bei Lehrkräften und dessen Bedingungen. Mittels einer Online-Erhebung an Nordrhein-Westfälischen Schulen werden schulisch-organisatorische Kontextfaktoren in den Blick genommen, insbesondere wird das Vorhandensein von Lerngelegenheiten für Lehrkräfte an Schulen untersucht. Weiterhin werden eine Reihe größerer Datensätze unter dem Aspekt des informellen Lernens von Lehrern neu ausgewertet. Als Referenzgruppe stehen in den Datensätzen andere akademische Berufsgruppen zur Verfügung. Ergänzt werden die quantitativen Ergebnisse um qualitative Daten aus Leitfadeninterviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Vertretern der Lehrerfortbildung. Schließlich wird der Frage nachgegangen, welche ‚Verpackungen‘ bzw. informellen Distributionskanäle sich mehr oder weniger für ‚den Lehrer‘ bzw. verschiedene Typen von Lehrkräften als Zielgruppe(n) der Wissens- und Informationsproduzenten bzw. -anbieter (Universitäten, Schulbuchverlage, Einrichtungen der Lehrerbildung) eignen.

Laufzeit: 6/2005 – 2/2006

Förderung: Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD), Teilförderung

## 5 Kolloquia

### Forschungskolloquium Wintersemester 2004/05

- 15.11.04 *Horst Weishaupt:*  
Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland
- 29.11.04 *Claudia Schuchart:*  
Orientierungsstufe in Niedersachsen
- 08.12.04: Sondertermin: Mittwoch, 8.15 Uhr – Raum S-15.28  
*Peek, Rainer* (Landesinstitut für Schule, Soest):  
Ergebnisorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Potenziale und Grenzen der nordrhein-westfälischen Lernstandserhebungen
- 13.12.04 *Manfred Weiß* (DIPF, Frankfurt/Main):  
Effizienzanalysen im Bildungsbereich
- 20.12.04 *Kerstin Schneider:*  
Qualität – Standards – Lehrer (Arbeitstitel)
- 10.01.05 *Andreas Schaarschuch:*  
Der „Nutzen“ Sozialer Arbeit. Grundkonzeption und Fragestellung sozialpädagogischer Nutzerforschung
- 17.01.05 *Kurt Imhäuser* (LDS, Düsseldorf):  
Forschungsfelder des LDS NRW im Bereich des Schulwesens
- 24.01.05 *Harm Kuper/Andreas Ortenburger:*  
Lehrerbildungsforschung

## Forschungskolloquium Sommersemester 2005

- 26.04.05 *Dr. Claudia Schuchart:*  
Schulqualität an öffentlichen Schulen Brasiliens
- 03.05.05 *Maren Heise:*  
Angebot und Nutzung „informeller“ Weiterbildung bei Lehrern – Erste Überlegungen zu einem Projektvorhaben
- 10.05.05 *Prof. Dr. Horst Weishaupt/Michael Borde:*  
Analyse regionaler Bildungskontexte mit Daten der amtlichen Statistik
- 24.05.05 *Prof. Dr. Cornelia Gräsel:*  
Standards für die Lehrerbildung
- 31.05.05 *Prof. Dr. Ronald Schettkat:*  
Bildung und Wirtschaftswachstum
- 07.06.05 *Viola Hartung:*  
Vergleichsarbeiten in NRW (Lernstand 9) und Schulentwicklung? Exemplarische Fallstudien aus zwei Gesamtschulen.
- 14.06.05 *Kathrin Fußangel:*  
Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation
- 21.06.05 *Prof. Dr. Rainer Watermann (Universität Göttingen):*  
Die Rolle beruflicher Gymnasien für akademische Karrieren
- 28.06.05 *PD Dr. Sabine Krolak-Schwerdt (Universität des Saarlandes):* Leistungsbeurteilungen in der Schule – eine Studie aus der Perspektive der sozialen Kognition
- 05.07.05 *Prof. Dr. Doris Bühler–Niederberger/Alexandra König:*  
Abbruch von Berufsausbildungen
- 12.07.05 *Prof. Dr. Rainer Lehmann (HU Berlin):*  
Leistungsentwicklung der Schüler an Hamburger Schulen in der Sekundarstufe I und II. Ergebnisse von LAU 11
- 19.07.05 *Prof. Dr. Christhard Lück:*  
Religionsunterricht – quo vadis? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Schulfach

## Forschungskolloquium Wintersemester 2005/06

- 25.10.05 *Prof. Dr. Bernd Zymek* (Universität Münster):  
Lokale Bildungsangebotsstrukturen als Grundlage einer regionalen Bildungsberichterstattung
- 08.11.05 *Dr. Hans Haenisch* (Landesinstitut für Schule, Soest):  
Bedingungen der Unterrichtsentwicklung
- 15.11.05 *Prof. Dr. Charlotte Röhner/Andrés Oliva Hausmann*:  
„Sprachentwicklung von Migrantenkindern im Vorschulalter – Zur Evaluation eines diagnostischen Inventars“
- 22.11.05 *Kerstin Göbel*:  
Bedingungen und Indikatoren für Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht
- 29.11.05 *Jan von der Gathen* (IFS, Dortmund):  
Von der Evaluation zur Unterrichtsentwicklung – Datenrückmeldung und deren Rezeption am Beispiel von DESI
- 06.12.05 *Prof. Dr. Cornelia Gräsel*:  
Hören – Lauschen – Lernen. Effekte eines Trainings phonologischer Bewusstheit
- 13.12.05 *Matthias Rürup* (DIPF, Frankfurt):  
Policy-Difusion im Deutschen Bildungsföderalismus: Das Beispiel Schulautonomie
- 20.12.05 *Prof. Dr. Horst Hübner*:  
Unfallforschung und Sicherheitserziehung im Schulsport - Ergebnisse empirischer Studien und praktischer Arbeiten
- 10.01.06 *Prof. Dr. Jörg Ruhloff*:  
Zur bildungstheoretischen Problematik der Standardisierung am Beispiel der KMK-Standards für die Lehrerausbildung
- 17.01.06 *Dr. Brigitte Steinert* (DIPF, Frankfurt):  
Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse
- 24.01.06 *PD Dr. Petra Buchwald*:  
Stress und Burn-out in der Schule
- 31.01.06 *Claudia Henrichwark*:  
Mediensozialisation im Grundschulalter
- 07.02.06 *Prof. Dr. Heiner Meulemann* (Universität zu Köln):  
Der Wert von Kindern 1979-2005 in der Einschätzung der Bevölkerung



## 6 Forschungsbezogene Aktivitäten

### 6.1. Vorträge

- Fußangel, K. (2005, Juni). *Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung*, Bergische Universität Wuppertal.
- Göbel, K. (2005, November). *Bedingungen und Indikatoren für Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung*, Bergische Universität Wuppertal.
- Gräsel, C. (2004, März). *Die Nutzung neuer Medien für problemorientiertes Lernen*. Vortrag auf dem Workshop „Geoinformation: Neue Medien für eine neue Disziplin. Abschlussworkshop des Projektes“, Bonn.
- Gräsel, C./Parchmann, I. (2004, März). *Chemie im Kontext: Implementation eines innovativen Unterrichtskonzepts durch die Zusammenarbeit in Learning Communities*. Vortrag auf dem 19. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Zürich (Schweiz).
- Gräsel, C./Fey, A./Puhl, T./Parchmann, I. (2004, September). *Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption durch Learning Communities*. Vortrag auf der 65. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (AEPF), Nürnberg.
- Gräsel, C. (2004, Oktober). *Bildungsstandards als Chance zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht*. Vortrag auf dem 3. saarländischen Schulleiter-Kongress, Saarbrücken.
- Gräsel, C. (2005, Mai). *Kooperation von Lehrkräften*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Erziehungswissenschaft in Wuppertal“, Bergische Universität Wuppertal.
- Gräsel, C. (2005, Mai). *Kooperation von Lehrkräften*. Eingeladener Vortrag an der Forschergruppe mathematisch – naturwissenschaftlicher Unterricht der Universität Duisburg-Essen, Essen.
- Gräsel, C. (2005, Januar). *Standards für die Lehrerbildung*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal.
- Gräsel, C. (2005, Juni). *A large – scale collaboration – based implementation of a novel concept for the teaching of science*. Invited presentation at the conference „Advancing teacher learning“, Monte Verità, Ascona, Switzerland.
- Gräsel, C. (2005, Juni). *Das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung aus der Perspektive der Unterrichtsforschung*. Eingeladener Vortrag auf der Tagung „Bildungsforschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Berlin.
- Gräsel, C./Sparka, A./Herzmann, P. (2005, September). *Die Förderung von Lesekompetenz in Hauptschulbildungsgängen: ein symbiotischer Implementationsansatz*. Vortrag auf der 10. Fachtagung für Pädagogische Psychologie, Halle.

- Gräsel, C. (2005, November). *From teaching to learning – Konsequenzen für die Lehrerbildung*. Eingeladener Vortrag auf der Expertentagung des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages, Berlin.
- Gräsel, C. (2005, Dezember). *Hören – Lauschen – Lernen. Effekte eines Trainings phonologischer Bewusstheit*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal.
- Hartung, V. (2005, Juli). *Vergleichsarbeiten in NRW (Lernstand 9) und Schulentwicklung? Exemplarische Fallstudien aus zwei Gesamtschulen*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal.
- Hartung, V. (2005, Juli). *Probleme mit Lernstandserhebungen*. Workshop „Optimierung von Rückmeldesystemen – Beispiele und Erfahrungen“. Interdisziplinäres Zentrum für Lehr- und Lernforschung (IZLL), Berlin.
- Heise, M. (2004, November). *Evaluation der Stipendien für Ausländer des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD)*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums SS 2004 des Lehrstuhls für Soziologie an der Universität des Saarlandes.
- Heise, M. (2005, Mai). *Angebot und Nutzung informeller Fortbildung bei Lehrern – erste Überlegungen zu einem Projektvorhaben*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal.
- Heise, M. (2005, Oktober). *Informelle Formen beruflicher Fortbildung bei Lehrerinnen und Lehrern*. Vortrag im Rahmen der Herbsttagung der Kommission für Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) Ruhr-Universität Bochum.
- Kuper, H. (2004, November). *Zur Bedeutung von Bildung für das Erwachsenwerden. Workshop des DJI; Biographische, kontextbezogene und institutionelle Einflüsse auf das Erwachsenwerden im Prozess des Aufwachsens – Problemdiskussion und Konzeption von Längsschnitten*. München.
- Kuper, H./Ortenburger, A. (2005, Januar). *Lehrerbildungsforschung*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Bergischen Universität Wuppertal.
- Kuper, H.. (2005, Mai). *Der Beitrag des Studiums zur Professionalisierung von Lehrern*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Erziehungswissenschaft in Wuppertal“, Bergische Universität Wuppertal.
- Kuper, H. (2005, Februar). *Evaluation als angewandte Wissenschaft*. Workshop des Netzwerks Evaluation im Globalen Lernen. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg.
- Kuper, H., Schneewind, J. (2005, März) *Rezeption und Rückmeldung – Die zwei Seiten der Verwendung von Evaluationsergebnissen*. Symposium auf der AEPF-Frühjahrstagung, Berlin.
- Kuper, H., Ortenburger, A. (2005, März). *New Governance und Lehrerbildung*. AEPF-Frühjahrstagung Berlin.

- Kuper, H. (2005, September). Wuppertaler Studierendenbefragung. Workshop Lehrerbildungsforschung am Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Bergischen Universität Wuppertal.
- Ortenburger, A./Kuper, H. (2005). *Lehramts-Studiengänge an der RUB im Vergleich*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Bergischen Universität Wuppertal.
- Ortenburger, A./Kuper, H. (2005). *New Governance und Lehrerbildung – zum erweiterten Verständnis von Lehrerprofessionalität*. Vortrag bei der AEPF, Berlin.
- Pröbstel, C./Kandt, W./Parchmann, I./Gräsel, C. (2005, September). *Die Wirkung von Lehrerfortbildung auf Lehrerverbesserung, Unterrichtsbewertung und Lehrkultur*. Eine experimentelle Felduntersuchung auf Basis des Fortbildungskonzepts „Chemie im Kontext“. Beitrag auf der 67. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Salzburg.
- Schuchart, C. (2004). *A desigualdade social nas escolas públicas*. Vortrag am Zentrum für interdisziplinäre Studien des öffentlichen Sektors an der Universität Salvador/Brasilien, Brasilien: Universität Salvador.
- Schuchart, C. (2004, November). *Orientierungsstufe in Niedersachsen*. Forschungskolloquium des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Wuppertal.
- Schuchart, C. (2004, Dezember). *Die Niedersächsische Orientierungsstufe. Eine Evaluationsstudie*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Bergischen Universität Wuppertal.
- Schuchart, C. (2005, März). *Wahrnehmung von Mobilitätsoptionen im Thüringischen Schulsystem*. 65. Kongress der AEPF, Freie Universität Berlin.
- Schuchart, C. (2005, April). *Schulqualität an Schulen des öffentlichen Schulsystems Nordostbrasilien. Ergebnisse aus einer Evaluationsstudie im Bundesstaat Bahia*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Bergischen Universität Wuppertal.
- Schuchart, C. (2005, Mai). *Die Entkopplung von Schulform und Schulabschluss aus Nutzerperspektive*. Jahrestagung der Sektion Bildung und Erziehung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Essen: KWI.
- Schuchart, C. (2005, Mai). *PISA Thüringen 2000*. Vorstellung vertiefender Analysen der Thüringer PISA-Ergebnisse, Erfurt: Thüringer Kultusministerium.
- Schuchart, C. (2005, Oktober). *Die Niedersächsische Orientierungsstufe: Eine konzeptbasierte Evaluation ihres Wirkungserfolges*. Vortrag auf der 8. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Evaluation, Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Weishaupt, H. (2004, November). *Zur Situation der Bildungsforschung in Deutschland*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Universität Wuppertal.
- Weishaupt, H. (2004, November). *Veränderungen im elementaren und sekundären Bildungsbereich durch demographischen Wandel*. 13. Wissenschaftliches Kolloquium „Demographischer Wandel – Auswirkungen auf das Bildungssystem“, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
- Weishaupt, H. (2004, Dezember). *Ergebnisse der Studie „Verkehrserziehung in der Sekundarstufe“*, Kolloquium Verkehrs- und Mobilitätserziehung in der Sekundarstufe

der Bundesanstalt für Straßenwesen, Vortrag und Leitung eines Workshops in Bergisch-Gladbach.

Weishaupt, H./Borde, M. (2005, Mai). *Analyse regionaler Bildungskontexte mit Daten der amtlichen Statistik*. Vortrag im Rahmen des Forschungskolloquiums des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung, Bergische Universität Wuppertal.

Weishaupt, H. (2005, Juni). *Lehrer- und Bildungsforschung*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Erziehungswissenschaft in Wuppertal“, Bergische Universität Wuppertal.

Weishaupt, H. (2005, Juni). *Regionalisierung der Stichprobe für IGLU/IGLU-E-2006*. Vortrag auf der Sitzung des IGLU-Beirats in München.

Weishaupt, H. (2005, Dezember). *Wie viel Wissenschaft verträgt die Bildungs- und Sozialberichterstattung?* Vortrag im Rahmen des ZfE-Forums zum Thema „Bildungs- und Sozialberichterstattung“ in Berlin.

## 6.2 Poster

- Fußangel, K. (2005, September). *Sichtweisen von Lehrkräften zur Lehrerkooperation*. Poster präsentiert auf der 67. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF), Salzburg.
- Göbel, K. (2005, September). *Unterrichtsqualität im interkulturellen Englischunterricht*. Poster zum Tag der offenen Tür an der Bergischen Universität Wuppertal.
- Gräsel, C./Puhl, T./Fey, A./Baer, A./Parchmann, I. (2004, September). *Die Wirkung zusätzlicher Kooperationsanregung in Lehrerfortbildungen auf die Umsetzung der Fortbildungsinhalte im Unterricht und den Lernerfolg der Schüler/-innen*. Poster auf dem 44. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen.
- Gräsel, C./Fußangel, K. (2005, November). *Vom Mehrwert der kooperativen Zusammenarbeit*. Posterpräsentation im Rahmen der CHiK-Schulleitertagung in Berlin.
- Gräsel, C. (2005, November). *Was fördert und was hemmt die Veränderung des Unterrichts? Ergebnisse der Innovationsforschung*. Posterpräsentation im Rahmen der CHiK-Schulleitertagung in Berlin.
- Gräsel, C. (2005, November). *Die Rolle der Schulleitung in Innovationsprojekten und in Chemie im Kontext*. Posterpräsentation im Rahmen der CHiK-Schulleitertagung in Berlin.
- Gräsel, C./Fußangel, K./Judith Zell (2005). *Projekt Chemie im Kontext. Evaluation eines innovativen Konzeptes für den Chemieunterricht*. Poster zur feierlichen Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Wuppertal.
- Kuper, H., Hartung, V. (2005). *Folgen zentraler Lernstanderhebungen für die Schulentwicklung und Lehrerprofessionalisierung*. Poster zum Tag der offenen Tür an der Bergischen Universität Wuppertal.
- Kuper, H., Ortenburger, A. (2005). *Projekt Studienverläufe zum Lehramt*. Poster zur feierlichen Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Wuppertal.
- Pröbstel, Ch., Kandt, W., Freienberg, J., Gräsel, C., Parchmann, I. (2005, September). *Die Wirkung von Lehrerfortbildungen auf Lehrerkooperation, Unterrichtsbewertung und Lehrkultur*. Eine experimentelle Felduntersuchung auf Basis des Fortbildungskonzepts „Chemie im Kontext“. Poster präsentiert auf der 67. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirisch-Pädagogische Forschung (AEPF), Salzburg.
- Pröbstel, Ch., Kandt, W., Parchmann, I. & Gräsel, C. (2005). *Die Wirkung von Lehrerfortbildung auf Lehrerkooperation, Unterricht und Lernkultur*. Poster zur feierlichen Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Wuppertal.
- Schuchart, C. (2005, November): *Die Entkopplung von besuchter Schulform und angestrebtem Schulabschluss: Ein Beitrag zur Öffnung des gegliederten Schulsystems?* Poster zur feierlichen Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Wuppertal.
- Weishaupt, H., Heise, M. (2005, November). *Informelle Formen beruflicher Fortbildung bei Lehrkräften – Schulische Rahmenbedingungen und individuelles Nutzungsverhalten*. Poster zur feierlichen Eröffnung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Wuppertal.

### 6.3 Teilnahme von Mitarbeitern an Tagungen/Workshops

- Fußangel, K. (2005, März). 66. Tagung der Arbeitsgruppe empirisch-pädagogische Forschung (AEPF): „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien“, Berlin.
- Fußangel, K. (2005, November). Conference ‚Science Education for the Future‘: International perspective on innovation in Science and Technology Transfer, Groningen, Netherlands.
- Hartung, V. (2005, März) Tagung der DGfE/AEPF „Veränderungsmessungen und Längsschnittstudien: Neue Datengrundlagen für Bildungsforschung“ in Berlin.
- Hartung, V. (2005, Dezember). 3. Fachtagung „Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE) in Stuttgart/Esslingen.
- Heise, M. (2005, März). Tagung „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien“ der Sektion Empirische Bildungsforschung (KBBB und AEPF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Berlin.
- Heise, M. (2005, September). Tagung „Lehrerausbildungsforschung“ der Sektion „Professionsforschung und Lehrerbildung“ der DGfE in Erfurt.
- Heise, M. (2005, Oktober). Jahrestagung „Wirkungen auf der Spur“ der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) in Essen.
- Ortenburger, A. (2005, September). Workshop „Lehrerbildungsforschung“. Wuppertal.
- Ortenburger, A. (2005, September). Tagung der DGfE-Kommission „Professionsforschung und Lehrerbildung“ zum Thema Lehrerausbildungsforschung. Erfurt.
- Ortenburger, A. (2005, Dezember). Analyse kategorialer Daten, Methodenworkshop mit Alexander von Eye (Michigan State University) an der FU Berlin.
- Pröbstel, Chr. (2005, März). 66. Tagung der Arbeitsgruppe empirisch-pädagogische Forschung (AEPF): „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien“, Berlin.
- Zell, J. (2005, November). Conference ‚Science Education for the Future‘: International perspective on innovation in Science and Technology Transfer, Groningen, Netherlands.

## 6.4 Mitgliedschaften in wissenschaftlichen Vereinigungen und Kommissionen

*Fußangel, K.*

Seit 2003 Mitglied der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

*Göbel, K.*

Seit 2004 Mitglied der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

*Gräsel, C.*

Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Mitglied der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Mitglied in der European Association for Research in Learning and Instruction (EARLI)

*Heise, M.*

Seit 2002 Mitglied des Arbeitskreises „Evaluation an Schulen“ der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval). Seit April 2005 stellvertretende Sprecherin.

*Kuper, H.*

Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Arbeitsgemeinschaft für empirische pädagogische Forschung (AEPF)

Mitglied der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

Mitglied der Educational Research Organization (AERA)

*Weishaupt, H.*

Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), der Arbeitsgemeinschaft für empirische pädagogische Forschung (AEPF) und der Kommission "Bildungsplanung, Bildungsorganisation, Bildungsrecht" in der DGfE.

Mitglied in der Sektion "Bildung und Erziehung" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

Mitglied des Arbeitskreises "Bildungsgeographie" im Verband der Geographen an Deutschen Hochschulen (VGdH).

Mitglied des Zentrums für Lehr-/Lern- und Bildungsforschung der Universität Erfurt

Seit 2005 Mitglied im wissenschaftlichen Beirat der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (STEG-Projekt) im Auftrag des BMBF.

## 6.5 Forschungsk Kooperationen

*Fußangel, K.*

Lehrauftrag an der Universität Dortmund im Sommersemester 2005 (Blockseminar für den Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft: "Medienwirkung und Medienanalyse")

*Göbel, K.*

Prof. Dr. Robin Goodwin, Brunel University, London, Großbritannien

Dr. Johannes Hartig, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.

Prof. Dr. Andreas Helmke, Universität Koblenz-Landau

Dr. Hermann-Günter Hesse, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.

Prof. Dr. Eckhart Klieme, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.

Prof. Dr. Günter Nold, Universität Dortmund

Dr. Brigitte Steinert, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt a.M.

Alessio Surian, Universität Padua, Italien

*Gräsel, C.*

Prof. Dr. Reinhard Demuth, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)

Prof. Dr. Hans Gruber (Universität Regensburg)

Juniorprofessorin Dr. Petra Herzman (Universität des Saarlandes)

PD Dr. Sabine Krolak-Schwerdt (Universität des Saarlandes)

Prof. Dr. Heinz Mandl (Universität München)

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus (Universität Stuttgart)

Prof. Dr. Ilka Parchmann (Universität Oldenburg)

Prof. Dr. Bernd Ralle (Universität Dortmund)

Prof. Dr. Robin Stark (Universität des Saarlandes)

Prof. Dr. David Waddington (University of York)

*Kuper, H.*

Prof. Dr. Hans Merkens, Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Wolfgang Böttcher, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Klaus Harney, Ruhr-Universität Bochum

Prof. Dr. Stephen Baron, Teaching Learning Research Project



*Ortenburger, A.*

Mitglied der Forschungsgruppe „Gestufte Lehrerbildung“. Längsschnittprojekt zum Vergleich neuer und alter Studiengänge an der Ruhr-Universität Bochum.

Lehrauftrag an der Ruhr-Universität Bochum im Wintersemester 2004/05: Statistik für Erziehungswissenschaftler. Eine Einführung.

Lehrkooperation an der Ruhr-Universität Bochum im Wintersemester 2004/05: Multivariate Analysemethoden (Faktoren- und Clusteranalyse mit SPSS). Zusammen mit Prof. Dr. Klaus Harney und Dipl. Math. Christoph Fuhrmann.

*Weishaupt, H.*

Kooperation mit dem Arbeitsbereich „Planung und Steuerung“ des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (Prof. Dr. Hermann Avenarius/Prof. Dr. Manfred Weiss), zuletzt im Zusammenhang der Bildungsberichterstattung im Auftrag von BMBF und KMK

Prof. Dr. Andreas Brouzos, Universität Ioannina (Griechenland)

Prof. Dr. Michael Kelpanides, Universität Saloniki (Griechenland)

Prof. Dr. Maria Lucia Giovannini, Universität Bologna (Italien)

## 7 Erschienene Veröffentlichungen

- Beerenwinkel, A., & Gräsel, C. (2005). Texte im Chemieunterricht. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Zeitschrift für die Didaktik der Naturwissenschaft*, 11, 21-39.
- Beck, B., Göbel, K., Hartig, J., Hesse, H.-G., Jude, N., Klieme, E., et al. (2004). Zum Arbeitsstand des DESI-Projektes. *dipf informiert* (1).
- Bennett, J., Gräsel, C., Parchmann, I., & Waddington, D. (2005). Context-based and conventional approaches to teaching chemistry: comparing teacher's views. *International Journal of Science Education*, 27(13), 1521-1547.
- Böhm-Kasper, O., & Weishaupt, H. (2004). Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 93-125). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.
- Eilks, I., Parchmann, I., Gräsel, C., & Ralle, B. (2004). Changing teachers' attitudes and professional skills by involving them into projects of curriculum innovation in Germany. In B. Ralle & I. Eilks (Eds.), *Quality in practice-oriented research in science education* (pp. 29-40). Aachen: Shaker.
- Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T., & Parchmann, I. (2004). Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 238-256.
- Fußangel, K., Kemna, P., & Schulz-Zander, R. (2005). Fit für den Einstieg in die Arbeitswelt. *Computer + Unterricht*, 59(4), 47-49.
- Göbel, K. (2004). Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen, 2004, from [www.lern-netzwerk.de/Goebel\\_2.doc](http://www.lern-netzwerk.de/Goebel_2.doc)
- Göbel, K., & Hesse, H.G. (2004). Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht - eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), 818-834.
- Gräsel, C., Jäger, M., & Willke, H. (2005). Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes. Berlin/Bonn: BMBF.
- Gräsel, C., Nentwig, P., & Parchmann, I. (2005). Chemie im Kontext: Curriculum development and evaluation strategies. In J. Bennett, J. Holman, R. Millar & D. Waddington (Eds.), *Making a difference: Evaluation as tool for improving science education* (pp. 53-66). Münster: Waxmann.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Die Entwicklung und Implementation von Konzepten situierter und selbstgesteuerter Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 3: PISA und die Folgen* (Eds: Baumert, J., Lenzen, D.), 169-182.
- Gräsel, C., & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 196-213.
- Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A., & Demuth, R. (2004). Lehrerfortbildungen und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Eds.), *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (pp. 133-151). Münster: Waxmann.

- Heise, M./ Meyer, W.: The benefits of education, training and skills from an individual life-course perspective. In: Descy, P./ Tessaring, M. (eds.): *The foundations of evaluation and impact research, Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities 2004.
- Heise, M. (2004). Rezension zu "European Commission: European Union-supported educational research 1995-2003. Briefing papers for policy makers." *Zeitschrift für Evaluation, 01/2004*.
- Heise, M., & Stockmann, R. (2004). Evaluationstudie zum DAAD Förderprogramm "Nachbetreuung ehemaliger Studierender aus Entwicklungsländern". In DAAD (Ed.), *Reihe Dokumentation und Materialien*.
- Herzmann, P., Sparka, A., & Gräsel, C. (2005). Förderung der Lesekompetenz. Ein Projekt für Lehrkräfte in Hauptschulen. *Pädagogik, 57(4)*, 57-58.
- Hesse, H.G., & Göbel, K. (im Druck). Interkulturelle Kompetenz: Diskrepanz zwischen Bedeutung und begrifflicher Präzision. In Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung - DESI-Studie* (S. 286-334). Weinheim: Beltz-Verlag.
- Kraul, M., Schulzeck, U., & Weishaupt, H. (2004). Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Eds.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (pp. 91-120). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H., Schmidt, C., Seibholz, S., & Weishaupt, H. (2004). Personal. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Eds.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (pp. 63-89). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuper, H. (2004). Abschlüsse und Selektion im Bildungssystem. In *Grundlagen der Weiterbildung, 15.Jg., Dezember* (pp. 249-252).
- Kuper, H. (2004). Betriebliche Weiterbildung und Öffentlichkeit - Vorüberlegungen zu einer ungewöhnlichen Themenkombination. In P. Gonon & S. Stolz (Eds.), *Weiterbildung im Betrieb - Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktuelle Herausforderungen* (pp. 195-212). Bern.
- Kuper, H. (2004). Das Thema Organisation in Luhmanns Arbeiten zum Erziehungssystem. In D Lenzen (Ed.), *Irritationen des Erziehungssystems* (pp. 122-151). Frankfurt: Suhrkamp-Verlag.
- Kuper, H. (2004). Einige Tipps zur Erstellung von Fragebögen in Projekten der Schulentwicklung. In J. Maisch (Ed.), *Evaluation und Analyse in der Schulentwicklung - Ansätze, Methoden, und Beispiele für die Schulpraxis* (pp. 107-121). Donauwörth: Auer-Verlag.
- Kuper, H. (2004). Evaluation - Ein Beitrag zur Kompetenzentwicklung in pädagogischen Einrichtungen. In R. Brödel & J Kreimeyer (Eds.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung* (pp. 177-196). Bielefeld.
- Kuper, H. (2004). Innovation der Erziehung und der Erziehungswissenschaft. *Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3*, 195-206.
- Kuper, H. (2004). Netzwerke als Form pädagogischer Institutionen. In W. Böttcher & E. Terhart (Eds.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern – Analyse und Gestaltung* (pp. 237-252). Wiesbaden.

- Kuper, H. (2004). Qualifikation und Innovation in der Region - der Beitrag klein- und mittelständischer Unternehmen. In B. Dewe, G. Wiesner & C. Zeuner (Eds.), *Milieu, Arbeit, Wissen - Realitäten in der Erwachsenenbildung. Report 1/2004* (pp. 96-102). Bielefeld.
- Kuper, H. (2004). Qualität im Bildungssystem - Definition, Evaluation, Gestaltung. In Bundestagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen (Ed.), *Wege aus der Bildungsmisere: Impulse für mehr Gerechtigkeit und Qualität* (pp. 59-66). Berlin. [http://www.gruene-fraktion.de/rsvgn/rs\\_rubrik/0,613,0.htm](http://www.gruene-fraktion.de/rsvgn/rs_rubrik/0,613,0.htm)
- Kuper, H. (2004). Wie werden Daten in Information transformiert? – Fragen an die erziehungswissenschaftliche Evaluationsforschung. In H. Merkens (Ed.), *Evaluation in der Erziehungswissenschaft* (pp. 25-46). Wiesbaden.
- Kuper, H. (2005). Evaluation der Aneignung von Wissen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In J. Kade & W. Seitter (Eds.), *Pädagogische Kommunikation im Strukturwandel* (pp. 35-46): Bertelsmann-Verlag.
- Kuper, H. (2005). Evaluation im Bildungssystem – Eine Einführung: Kohlhammer.
- Kuper, H. (2005). Nutzungsmöglichkeiten des Datenreport Erziehungswissenschaften. In *Erziehungswissenschaften, 16. Jg., Heft 20* (pp. 17-26).
- Kuper, H., & Eichler, D. (2005). Weiterbildungsmonitoring als Instrument regionaler Arbeitsmarktpolitik – Ergebnisse einer Vorstudie. In *Der Pädagogische Blick, 13. Jg. H.3* (pp. 168-178).
- Parchmann, I., & Gräsel, C. (2004). Chemie im Kontext - ein Weg zur Verbesserung von (Chemie)Unterricht? *Pädforum, 32(23)*, 278-280.
- Parchmann, I., & Gräsel, C. (2005). Lehrerfortbildung als Anregung und Unterstützung einer kooperativen Weiterentwicklung von Unterricht? In A. Wellensiek, M. Welzel & T. Nohl (Eds.), *Didaktik der Naturwissenschaften - quo vadis?* (pp. 88-102). Berlin: Logos.
- Rauschenbach, T., Tippelt, R., & Weishaupt, H. (2004). Erziehungswissenschaft im Umbruch? Einleitende Bemerkungen. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Eds.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (pp. 9-14). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rauschenbach, T., Tippelt, R., Weishaupt, H., & Züchner, I. (2005). Erziehungswissenschaft im Fächervergleich. In U. Teichler & R. Tippelt (Eds.), *Hochschullandschaft im Wandel (Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft)* (pp. 136-155). Weinheim: Beltz.
- Schmidt, C., & Weishaupt, H. (2004). CD-ROM zur Information über die Längsschnittforschung im Bildungsbereich. *ZA-Information, 55*, 114-119.
- Schneewind, J., Merkens, H., & Kuper, H. (2005). Erprobung eines Rückmeldeformats an Berliner Grundschulen. In H. Döbert & H.-W. Fuchs (Eds.), *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen* (pp. 79-94): Waxmann-Verlag.
- Schuchart, C. (2005). PISA Thüringen 2000. Vertiefende Analysen der Thüringer PISA-Ergebnisse: Unveröffentlicher Bericht an das Thüringer Kultusministerium.
- Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2004). Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 50(6)*, 882-902.
- Stracke, I., Gräsel, C., & Demuth, R. (2004). Diagnose von vernetztem Wissen. Computer gestützte Concept Maps. *Praxis der Naturwissenschaft - Chemie in der Schule, 53(8)*, 8-11.

- Stracke, I., Urhahne, D., Gräsel, C., & Demuth, R. (2004). Computergestützte Concept Maps. *Praxis der Naturwissenschaft - Chemie in der Schule*, 53(8), 2-7.
- Tippelt, R., Rauschenbach, T., & Weishaupt, H. (Eds.) (2004). *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R., Rauschenbach, T., & Weishaupt, H. (2004). Datenreport Erziehungswissenschaft - wohin entwickelt sich das Fach? *Erziehungswissenschaft*, 15(29), 71-76.
- Weishaupt, H. (2004). Allgemeine bildende Schule. In H.-H Krüger & C. Grunert (Eds.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (pp. 416-421). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weishaupt, H. (2004). Schulforschung. In R. W. Keck, U. Sandfuchs & B. Feige (Eds.), *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis* (pp. 401-402). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weishaupt, H. (2005). Bildungsforschung, Bildungspolitik – Stichwortartikel. In *Brockhaus Enzyklopädie, Bd. 4, Bibliographisches Institut* (pp. 79, 86, 87-88). Mannheim.
- Weishaupt, H. (2005). Ergebnisse der Studie "Verkehrserziehung in der Sekundarstufe". In Bundesanstalt für Straßenwesen (Ed.), *Kolloquium "Mobilitäts-/Verkehrserziehung in der Sekundarstufe"* (pp. 12-25). Bergisch-Gladbach: Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Mensch und Sicherheit Heft M 173 BAST.
- Weishaupt, H., Berger, M., Saul, B., Schimunek, F.-P., Grimm, K., Pleßmann, S., et al. (2004). *Verkehrserziehung in der Sekundarstufe*. Bergisch-Gladbach: Berichte der Bundesanstalt für Straßenwesen. Mensch und Sicherheit, Heft M 157.
- Züchner, I., & Weishaupt, H. (2004). Studierende, Absolventen, Stellensituation in der Lehrerbildung. In R. Tippelt, T. Rauschenbach & H. Weishaupt (Eds.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2004* (pp. 55-62). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

## **8 Satzung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung**

vom 2. Juni 2005

Auf Grund des § 2 Abs. 4 und des § 29 Abs. 1 i. V. m. § 22 Abs. 1 Nr. 3 des Gesetzes über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG) vom 14. März 2000 (GV. NRW. S. 190), zuletzt geändert durch Gesetz vom 30. November 2004 (GV. NRW. S. 752), hat die Bergische Universität Wuppertal die folgende Satzung erlassen.

### **§ 1**

#### **Zielsetzung**

Mit der Einrichtung des Zentrums verfolgt die Bergische Universität Wuppertal die Zielsetzung, ein interdisziplinäres Kompetenzzentrum für die Bildungsforschung zu schaffen, das zugleich Koordinationsaufgaben für die Lehrerbildung im Sinne einer forschungsorientierten Lehre an der Bergischen Universität wahrnimmt.

### **§ 2**

#### **Rechtsstellung**

Das Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Bergischen Universität Wuppertal im Sinne von § 29 Abs. 1 HG.

### **§ 3**

#### **Aufgaben**

Zur Erreichung der Ziele nimmt das Zentrum u. a. die folgenden Aufgaben wahr:

1. Durchführung von Forschung im Bereich der Bildungswissenschaften. Die Forschung ist insbesondere empirisch und fächerübergreifend ausgerichtet.
2. Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses in den Forschungsgebieten des Zentrums sowie der lehrerbildungsbezogenen Disziplinen durch Einrichtung eines Promotionskollegs und Angebot promotionsvorbereitender Studien für Lehrerinnen und Lehrer.
3. Fachbereichsübergreifende Koordination fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, erziehungswissenschaftlicher und praxisbezogener Studienangebote in der Lehrerbildung sowie deren Qualitätssicherung.
4. Organisatorische Unterstützung der Lehrerbildung an der Bergischen Universität Wuppertal.

### **§ 4**

#### **Arbeitsbereiche und Mitgliedschaft im Zentrum**

- (1) Für die Durchführung der Aufgaben können fachliche Abteilungen gebildet werden.
- (2) Mitglieder des Zentrums sind nach Maßgabe der folgenden Bestimmung:

1. die am Zentrum tätigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer für Empirische Bildungsforschung, Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung sowie Bildungsorganisation und Bildungsmanagement. Über Rufannahmevereinbarungen mit dem Rektorat können weitere Mitglieder in das Zentrum aufgenommen werden.
2. weitere Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer können in das Zentrum aufgenommen werden, wenn sie ein Projekt im Sinne der Aufgabenbeschreibung des Zentrums durchführen.
3. akademische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, solange sie den Mitgliedern unter 1. zugewiesen sind oder wenn sie ein Projekt im Sinne seiner Aufgabenbeschreibung durchführen.

(3) Über den Antrag auf Aufnahme in das Zentrum entscheidet der Vorstand. Die Mitgliedschaft ist auf die Laufzeit der Projekte beschränkt. Die Mitgliedschaft der Mitglieder gem. Abs. 2 Nr. 2 – 3 ist auf 5 Jahre beschränkt; Verlängerung ist auf Antrag möglich.

## **§ 5**

### **Auflösung des Instituts für Schulforschung und Lehrerbildung (ISL)**

- (1) Das bisherige Institut für Schulforschung und Lehrerbildung (ISL) wird aufgelöst. Das Personal wird eingegliedert.
- (2) Der bisherige Geschäftsführer des ISL ist Mitglied des Zentrums.

## **§ 6**

### **Kooperationspartner des Zentrums**

Der Vorstand kann darüber hinaus auf Vorschlag von mindestens der Hälfte der stimmberechtigten Mitglieder des Vorstands gem. § 7 Abs. 2 über die Aufnahme weiterer Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer als Kooperationspartner beschließen.

## **§ 7**

### **Vorstand**

- (1) Die Leitung des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung obliegt einem Vorstand.
- (2) Dem Vorstand gehören die am Zentrum tätigen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer für Empirische Bildungsforschung, Lehr-, Lern- und Unterrichtsforschung sowie Bildungsorganisation und Bildungsmanagement an. Der bisherige Geschäftsführer des ISL ist Mitglied des Vorstands und Leiter der Organisationsabteilung.
- (3) Der Vorstand wählt aus seiner Mitte eine Vorsitzende oder einen Vorsitzenden und eine Stellvertretung.
- (4) Die Vorsitzende oder der Vorsitzende und ihre oder seine Stellvertretung werden vom Rektorat auf Vorschlag des Vorstands bestellt. Die Vorsitzende oder der Vorsitzende muss zur Gruppe der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer der Bergischen Universität Wuppertal gehören. Die Amtszeit beträgt zwei Jahre. Wiederwahl ist zulässig.
- (5) Die Fachsprecherin oder der Fachsprecher Pädagogik, die Dekanin oder der Dekan des Fachbereichs G und die oder der Vorsitzende des Beschließenden Ausschusses für Lehrerbildung nehmen mit beratender Stimme an den Sitzungen des Vorstandes teil.

## **§ 8**

### **Mitgliederversammlung**

- (1) Die im Zentrum tätigen Mitglieder gem. § 4 Abs. 2 bilden die Mitgliederversammlung.
- (2) Die Mitgliederversammlung nimmt den Bericht des Vorstandes entgegen und berät über die Aktivitäten des Zentrums. Die Mitgliederversammlung wird mindestens einmal jährlich einberufen; sie kann jederzeit auf Antrag von wenigstens einem Drittel der Mitglieder oder auf Antrag der oder des Vorsitzenden einberufen werden.

## **§ 9**

### **Beirat**

Repräsentantinnen und Repräsentanten aus Wissenschaft, Bildung und Wirtschaft bilden den Beirat des Zentrums für Bildungsforschung und Lehrerbildung. Die Mitglieder werden auf Vorschlag des Vorstands vom Rektorat bestellt. Der Beirat unterstützt die Arbeit des Zentrums. Der Beirat tagt einmal jährlich.

## **§ 10**

### **Finanzierung**

Die Hochschule stellt aus zentralen Haushaltsmitteln die Grundausstattung des Zentrums bereit. Die Finanzierung von Forschungsprojekten erfolgt im Wesentlichen durch Mittel, die von Drittmittelgebern zweckgebunden zur Verfügung gestellt werden.

## **§ 11**

### **Nutzung**

Die Einrichtungen des Zentrums stehen grundsätzlich allen Hochschulmitgliedern im Rahmen ihrer Aufgaben zur Verfügung. Über den Nutzungsantrag entscheidet der Vorstand.

## **§ 12**

### **Rechenschaftsbericht**

Das Zentrum legt dem Rektorat der Bergischen Universität jährlich einen Bericht vor.

## **§ 13**

### **Inkrafttreten und Veröffentlichung**

- (1) Die Satzung des Zentrums tritt am Tage nach ihrer Veröffentlichung in den Amtlichen Mitteilungen der Bergischen Universität Wuppertal in Kraft.
- (2) Gleichzeitig tritt die Verwaltungs- und Benutzungsordnung des ISL vom 13.02.1991 (Amtl. Mitteilung Nr. 8/91) außer Kraft.

Ausgefertigt auf Grund des Beschlusses des Senats der Bergischen Universität vom 01.06.2005.

Wuppertal, den 2. Juni 2005

Der Rektor  
der Bergischen Universität Wuppertal  
Universitätsprofessor Dr. Volker Ronge