

Karl-Theodor Stiller

Forschendes Lernen – systemisch beraten?

Eine Skizze zur Beratung in Praxisphasen der Lehramtsausbildung¹

Zusammenfassung: Forschendes Lernen im Kontext des Lehramtsstudiums wird begleitet und beraten. Hier wird mit Hilfe des systemischen Kontextmodells von Beratung (Schiersmann 2010) untersucht, wie und unter welchen Bedingungen die Beratung Forschenden Lernens in der Bielefelder "Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung" (2002-2016) als Lernberatung im Bewertungskontext stattfand und welche konkreten Lösungsmöglichkeiten für damit verbundene Probleme gefunden wurden. Abschließend wird mit Bezug auf "Komplementärberatung" (Königswieser u.a. 2006) eine Matrix für die Beratung Forschenden Lernens vorgestellt.

Das hochschuldidaktische Konzept des Forschenden Lernens bestimmt derzeit die Praxisphasen der universitären Lehrerbildung (Rothland/Boecker 2014: 387; Klewin/Schüssler/Schicht 2014: 137). Es wird in vielen Bundesländern genutzt, um das sogenannte Praxissemester in unterschiedlichen Fassungen zu gestalten, u.a. in NRW, Brandenburg, Hamburg und Bremen (KMK 2014: 51; Weyland 2012: 30). Forschendes Lernen wird hier verstanden als

„... Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen.“ (Boelhauve 2005: 105)

Das Praxissemester, in dem Forschendes Lernen stattfinden soll, findet in der ersten, universitären Phase der Ausbildung statt; mit ihm verbindet sich die Hoffnung, in Abgrenzung zu traditionellen Praktika und ihren ambivalenten Einflüssen (siehe z.B. Hascher 2011) eine erweiterte Professionalisierung durch ein verändertes Theorie-Praxis-Verhältnis etablieren zu können (Fichten 2010: 140). Dabei spielt die Beratung der Studierenden durch die Dozentinnen und Dozenten eine wichtige Rolle, zumal sich das Forschende Lernen - unabhängig vom Format – von einer „Kür“ Interessierter zur „Pflicht“ der Studierenden entwickelt (Wischer/Katenbrink/Nakamura 2014: 16), ein Vorgang, der schon 2009 kritisch kommentiert wurde (Huber 2009).

Leistungen, Relationen, Settings und Kontexte im Beratungsprozess Forschenden Lernens werden im folgenden Beitrag thematisiert. Das Ziel ist es, basierend auf Erfahrungen in der Bielefelder „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“ einen Vorschlag zur systematischeren Berücksichtigung von Beratung zu formulieren. Dafür wird auf Fichtens Darstellung einer entscheidungsorientierten Diskursgemeinschaft zurückgegriffen (Fichten 2010). Zugespielt wird dann gefragt, wie die Beratung Forschenden Lernens als begleitende (Koch/Weyland 2014) oder innerorganisationale (Koch 2010; Schiersmann 2010) zu sehen ist. Das Modell der systemischen Komplementärberatung soll abschließend dazu dienen, die Beratung Forschenden Lernens genauer zu konturieren.

¹ Dieser Aufsatz wurde 2015 geschrieben und war für eine Publikation gedacht, die nicht erschienen ist; er wurde auf formale und inhaltliche Fehler überprüft und korrigiert. Zitierweise mit der entsprechenden URL: Stiller, Karl-Theodor (2015): Forschendes Lernen systemisch beraten. Eine Skizze zur Beratung in Praxisphasen der Lehramtsausbildung. Bielefeld.

1. *Betreuung, Beratung, Begleitung?*

Forschendes Lernen soll dem Anspruch nach eine veränderte und vertiefte Kompetenzentwicklung der Lehramtsstudierenden bewirken². Insbesondere sollen sich Erkenntnishaltung, Reflexionsfähigkeit und Teilhabe am wissenschaftlichen Diskurs entwickeln (Schneider/Wildt 2009: 24; Koch-Priewe/Thiele 2009: 279). Ziel sind eine forschende Haltung³ und gesteigerte Reflexivität:

„Forschendes Lernen ist ein Konzept, das die Herausbildung eines forschenden Habitus begünstigt und forciert, der zugleich auch die für eine Bewältigung der Schul- und Unterrichtsrealität erforderliche Reflexivität einschließt, die ihrerseits eine professionelle Weiterentwicklung unter dem Vorzeichen sich verändernder beruflicher Anforderungen und sich ständig neu stellender Probleme und Herausforderungen ermöglicht.“ (Fichten 2010: 141)

Forschendes Lernen wird in unterschiedlichen Kontexten organisiert, Koch-Priewe und Thiele (2009: 276ff) differenzieren sechs unterschiedliche Typen: Forschendes Lernen als praktische Einführung in empirisch-wissenschaftliches Arbeiten (A), Praxisforschung bzw. Aktionsforschung (B), Fallarbeit (C), Reflexion eigener praktischer Erfahrungen innerhalb und außerhalb von Unterricht (D), Reflexion biografischer Zugänge zum Beruf (E) oder interdisziplinäre Integration professionellen Wissens und Könnens (F).

Im Folgenden interessiert aus pragmatischen Gründen Praxis- bzw. Aktionsforschung vom Typ B, wie sie bisher in der Bielefelder „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“ stattfand. Sie wird in aller Regel nicht von einzelnen Studierenden, sondern von Teams realisiert. Dabei spielt der enge und systematische Bezug von Forschung und Entwicklung in der Praxis eine entscheidende Rolle. Altrichter beschreibt ihn als „Aktions-Reflexions-Kreislauf“ (Altrichter/Feindt 2008: 449). Gleichzeitig findet Professionalisierung statt:

„Da viele pädagogische Berufsfelder ‚Forschung‘ bislang nicht als Merkmal alltäglicher Tätigkeit anerkennen und keine institutionellen Rahmenbedingungen dafür bieten, kann Handlungs- und Praxisforschung somit auch als Professionalisierungsstrategie angesehen werden. Ihre Projekte sollen Angehörige professioneller Berufe dabei unterstützen, die notwendigen reflexiven Handlungskompetenzen für ihre komplexe Tätigkeit zu erwerben.“ (ebd.)

Im Prozess Forschenden Lernens als Lernprozess der Studierenden spielen – unabhängig vom Format – die Hochschuldozentinnen und –dozenten eine zentrale Rolle. Sie bieten – als integralen Bestandteil universitärer Lehre und Ausbildung – Beratung für Gruppen oder einzelne an, unabhängig davon, auf welche konkreten Anlässe sich diese bezieht und welche Formen gewählt werden (siehe Großmaß/Püschel 2010). Aufgrund dessen ist das Beratungsangebot wenig formalisiert, es ist nicht immer konturiert, der zugrundeliegende Beratungsbegriff nicht unbedingt herausgearbeitet. In Darstellungen zu Projekten Forschenden Lernens mit der Ausrichtung auf Praxisforschung wird regelmäßig von „Begleitung“ und „Betreuung“⁴ gesprochen, so von Klewin und Kneuper (2009: 67), Wischer, Katenbrink und Fiegert (2014: 66) Koch und Weyland (2014: 24) oder – mit Bezug auf das Praxisse-

² Funktionszuweisungen, Hoffnungen und Wünsche, die mit Forschendem Lernen verbunden werden, so die Kritik von Rothland/Boecker, stünden in einem Missverhältnis zu den empirischen Befunden, die ein gesichertes Wissen über die Wirkungen Forschenden Lernens bereitstellen (Rothland/Boecker 2014: 387). Wischer, Katenbrink und Nakamura (2014: 13) stellen fest, dass es eigentlich keinen Konsens in grundlegenden Fragen gibt.

³ Kullmann kritisiert den Begriff des forschenden Habitus als „funktional-normativ aufgeladen“ und letztlich untauglich (Kullmann 2011: 157).

⁴ Der Begriff der „Begleitung“ ist unspezifisch, „Betreuung“ ist im Hochschulkontext nicht definiert, lediglich als „Betreuungsrelation“, d.i. „das zahlenmäßige Verhältnis der Studierenden zum wissenschaftlichen und künstlerischen Personal in Vollzeitäquivalenten ohne drittmittelfinanziertes Personal“ (Statistisches Bundesamt 2013: 22). Im Kontext ganztägiger schulischer Bildung wird der Betreuungsbegriff kritisch gesehen, da er nicht definiert vorliegt: „Die Konsequenzen für eine nicht explizierte Begriffsverwendung sind vielfältig – sie lassen die Betreuungssituation beliebig erscheinen und erschweren eine Konturierung. Grundlegungen, Intentionen aber auch Folgen betreuenden Handelns werden in ihrer Gesamtheit weder theoretisch noch methodisch fassbar.“ (Homfeldt/Schneider 2008: 496). Die Autoren schlagen als Definition vor: „Betreuung als Vermittlungsaufgabe zwischen Erziehung und Bildung begründet strukturell den Zusammenhang im Horizont der Sorge.“ (ebd.: 496)

mester - von Schüssler und Schicht (2014: 68). Parallel, ergänzend oder als Teilaspekt wird der Beratungsbegriff verwandt, in einem Fall als ‚kollegiale Beratung‘ angedeutet (Wischer/Katenbrink/Fiegert 2014: 72), in einem anderen Fall als Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdwahrnehmung beschrieben (Schüssler/Schwier/Klewin 2014: 105ff)

Lediglich Fichten (Fichten/Moschner 2009; Fichten 2010) spricht, soweit ich sehe, durchgängig von Beratung. Er sieht sie als Teil einer „rahmenden sozialen Architektur“ (Fichten/Moschner 2009: 248) des Forschenden Lernens und beschreibt die Aufgaben der Hochschul-Dozentinnen und -Dozenten in der Kooperation mit den Teams der Studierenden: Sie vermitteln Grundlagen und Kenntnisse, geben Rückmeldung und beraten prozessbegleitend. Damit sind unterschiedliche Aspekte in der Beratung Forschenden Lernens angesprochen: Fachberatung, Prozessberatung und Bewertung. Diese Schwerpunkte werden im Weiteren thematisiert.

2. Entscheidungsbasierte Diskursgemeinschaften

Fichten (2010: 141f) vertieft seine Gedanken, wie die reflexiven Kompetenzen zukünftiger Lehrkräfte entwickelt werden können, indem er auf die eingeschriebenen Reflexionsanlässe im Forschungsprozess verweist; diese würden sichtbar, wenn man ihn entscheidungstheoretisch verstehe und Forschergruppen als „Diskursgemeinschaften“ begreife, in denen implizite Wissensbestände thematisiert und divergente Deutungen von Forschungsergebnissen diskutiert würden.

„Damit dies reflexiv geschieht, müssen die begleitenden Reflexionen im Forschungsverlauf akzentuiert, bewusst wahrgenommen, erfasst und thematisiert werden“ (Fichten 2010: 142)

Diese Überlegungen zum Forschenden Lernen in entscheidungsbasierten Diskursgemeinschaften, wie ich sie vorläufig nenne, beziehen sich auf Flick, der den qualitativen Forschungsprozess als Abfolge von Entscheidungen (1995: 148f) interpretiert und sowohl für die Forschung als auch für ihre Darstellung festhält,

„dass sich durch den qualitativen Forschungsprozess eine Denkfigur verfolgen lässt: Bei jeder der diskutierten Entscheidungen bezieht der Forscher mit den jeweiligen Alternativen innerhalb der Dialektik von Authentizität und Strukturierung unterschiedlich Stellung.“ (ebd.: 148)

Damit sind zwei Aussagen getroffen, die auch Forschendes Lernen betreffen:

- Als Prozess ist es eine Kette von Entscheidungsprozessen zu unterschiedlichen Optionen.
- Als Gegenstand ist es widersprüchlich und konflikthaft strukturiert.

Beides sind starke Motive für Beratung, die als zuständig für größere Entscheidungsfähigkeit gilt (Zech 2010: 15). Fichten schlussfolgert, dass Dozentinnen und Dozenten eigene Forschungskompetenz und –erfahrungen mitbringen müssen, um Studierende bei Praxisforschungsvorhaben beraten zu können (Fichten 2010: 147).

Eine andere Quelle in Fichtens Überlegungen ist Altrichters Text zur Rolle der ‚professional community‘ in der Lehrerforschung (2002), in dem die Einbettung individueller Aktionsforschung in professionelle Gemeinschaften vorgestellt und diskutiert wird. Diese seien als „Diskursgemeinschaften“ auch Praxis- und Publikationsgemeinschaften (Altrichter 2002: 19f). Was die soziale Bindung forschender Studierenden in Teams angeht, ließe sich daher interpretieren: In Bezug auf Gestaltung und Umsetzung des Forschungsprozesses sind sie Praxisgemeinschaft, mit Blick auf die Darstellung ihrer Ergebnisse im Forschungsbericht Publikationsgemeinschaft.

Mit der Umschreibung der Studierenden-Teams in der Praxisforschung als entscheidungsbasierte Diskursgemeinschaften ist die „Klientel“ einer darauf bezogenen Beratung skizziert. Weitergehende Fragen, z.B. nach der Funktion des Gemeinschaftsbegriffs in diesem Zusammenhang, werden trotz

aller Bedenken hier nicht weiter verfolgt. Vielmehr mache ich die Bestimmungen Fichtens zum Ausgangspunkt für folgende Fragen:

- Wie wird Forschendes Lernen als Praxisforschung konkret beraten?
- Welche Settings und Kontexte sind dabei zu berücksichtigen?
- Welche Konflikte und Probleme können dabei auftauchen?

Im Folgenden werde ich mit Bezug zu meinen Erfahrungen in der Bielefelder „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“ Umriss eines Beratungskonzepts skizzieren.

3. Beratung in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt

Forschendes Lernen in der Bielefelder „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“ war von Beginn an, seit dem Wintersemester 2002/03, wie andere, bereits angesprochene Projekte als Praxisforschung konzipiert (siehe Klewin/Kneuper 2009; Koch/Stiller 2012). Sie machte seitdem ein Lehrangebot über zwei Semester, in dem Studierende in Teams Schulentwicklungsprojekte an Schulen der Region durchführten. Dafür organisierte sie praxisbezogene Forschungsprojekte, die thematisch bzw. problembezogen von Seiten der Schulen umrissen, aber im Prozess mit den studentischen Teams konkretisiert wurden. Seit dem Wintersemester 2010/11 fanden 91 Schulprojekten statt, davon 24 an Grundschulen, sechs an Hauptschulen, 23 an Real- und 20 an Gesamtschulen, 16 an Gymnasien und zwei an Förderschulen.

Beratungsanlässe	Beratungsinhalte	Beratungssettings
1. Vorbereitung Erstgespräch	Kontaktaufnahme, Vorstellung des Seminars und der Schulen	Gruppensitzung im Seminar
2. Durchführung Erstgespräch	Vorstellung, Auftragsklärung als Berater: Vereinbarungen zum Projekt, Terminplanung	Projektschule
3. Beratung zur Forschungsfrage	Klärung und Umsetzung des schulischen Auftrags und seiner Implikationen, Planung der Exploration	Projektgruppe und Dozent/in
4. Theorie-Praxis-Reflexion	Forschendes Lernen: Relationen eigener Forschungspraxis und fremder Praxis	Seminarsitzung Beratungsgruppen
5. Beratung zur Methodewahl	Klärung des methodischen Vorgehens und der method. Instrumente (Beobachtung, Befragung o.a.)	Projektgruppe und Dozent/in
6. Beratung zur Datenauswertung	Auswertung der Ergebnisse, Klärung des Umgangs mit den erhobenen Daten	Projektgruppe und Dozent/in
7. Theorie-Praxis-Reflexion	Forschendes Lernen: Reflexionen erster und zweiter Ordnung bzgl. eigener und fremder Praxis	Seminarsitzung Beratungsgruppen
8. Abschlusspräsentation	Vorstellung der Projekt-Ergebnisse für SchulpraktikerInnen (Leitung, Steuergruppe, Lehrer-, SV o.a.)	Projektschule
9. Reflexionsgespräch	Gespräch mit Leitung durch zweite/n Dozentin/en, Reflexion anhand eines festgelegten Verfahrens	Projektgruppe und Dozent/in
10. Beratung Forschungsbericht	Erwartungen von Team und Dozent/in zu Reflexionsaufgaben, häufig gemachte Fehler, Tipps	Projektgruppe und Dozent/in
11. Bewertung Forschungsbericht	Begründung der Note, Argumente für und gegen eine Veränderung der Note	Projektgruppe und Dozent/in

Tab. 1: Idealisierter Beratungsprozess in der Bielefelder "Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung"

Die „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“ begann in jedem Semester neu, so dass immer zwei Veranstaltungen mit jeweils ca. 10 Projektgruppen parallel liefen. Ungefähr die Hälfte der wöchentlichen Seminarsitzungen war, über das gesamte Jahr gerechnet, thematisch belegt, die andere Hälfte steht den Projektgruppen für ihre Arbeit zur Verfügung. Die Studierenden mussten Teambildung und Teamarbeit über ein Jahr hinweg betreiben. Bewertet wurde der abschließende Forschungsbericht.

Die Dozentinnen und Dozenten berieten und bewerteten die Studierenden während dieser beiden Semester in unterschiedlichen Formaten. Die Zensur erwarben die Studierenden mit dem Forschungsbericht, der ihre Abschlussnote in den Erziehungswissenschaften ca. zur Hälfte bestimmte. Die Beratung der Projektgruppen fand teilweise im Seminar nach einem festgelegten Verfahren statt, teilweise wurde sie von den Dozentinnen und Dozenten selbstständig gestaltet. Ein idealisierter Ablauf wird in Tabelle 1 (s.o.) dargestellt. Die Schwerpunkte in den Seminarsitzungen waren wie dargestellt, bei Bedarf konnten Projektgruppen andere bzw. weitere Termine vereinbaren. Die darauf bezogenen Anlässe und Themen der Beratung unterschieden sich realiter je nach Prozess.

Der erste Blick auf die Tabelle 1 macht sichtbar, dass der Ablauf der Beratung der idealisierten Logik eines Forschungsprozesses folgt (siehe Schneider/Wildt 2009). Ebenso wie in der Forschung waren die tatsächlichen Inhalte der Beratung durch eine Verschränkung von thematischen, methodologischen und methodischen Fragen und durch „Rückkopplungsschleifen“ (Flick 1995: 148) gekennzeichnet.

Aus der Architektur der Bielefelder „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“ heraus haben Koch und Weyland (2014) das Konzept einer „*begleitenden Beratung*“ entworfen. Sie soll Reflexionsanlässe schaffen, um entsprechende Prozesse und Kompetenzentwicklungen in der Praxisforschung zu unterstützen. Solche Anlässe sehen sie in verschiedenen Formen der Beratung, wie sie in der Bielefelder „Fallstudienwerkstatt“ entwickelt und vereinbart wurden (ebd.: 25):

- Erstgespräch (in der Projektschule)
- Einzelberatungen (in der Hochschule)
- Abschlusspräsentation (in der Projektschule)
- Reflexionsgespräch (in der Hochschule)⁵.

BeraterInnen seien zudem auch als „Experte[n]“ und „Moderator[en]“ gefordert (ebd.: 27). Grundsätzlich seien Beratung und Bewertung der Dozentinnen und Dozenten „sowohl eigenständige als auch miteinander verzahnte Arbeitsfelder“ (ebd.). Das sei eine Herausforderung für die Beratungsarbeit, die nur durch Rollenklärung zu bewältigen sei (ebd.: 28).

Die Autorinnen beschreiben damit einige vorhandene Beratungsformen der Bielefelder Fallstudienwerkstatt, überprüfen sie aber nicht weiter auf ihre Passung zum Prozess Forschenden Lernens in den entscheidungsorientierten Diskursgemeinschaften der Studierenden. Dafür müsste gefragt werden, welches Beratungsformat eigentlich vorliegt und wie die Aufgaben, Formen und Ziele der Beratung miteinander relationiert werden. Das soll im Folgenden geschehen.

4. *Lernberatung im Bewertungskontext*

Die Beratung Forschenden Lernens ist eine komplexe Aufgabe, zumal sie im universitären Bewertungskontext gestaltet wird. Außerdem ist die Eigenart von Praxisforschung zu berücksichtigen, die die Inhalte der Beratung, die im System Universität stattfindet, auf ein anderes System – das der Schule – bezieht. Es liegt nahe, das „Systemische Kontextmodell von Beratung“ von Schiersmann (2010: 35) zu Hilfe zu nehmen, um die Bezüge näher zu analysieren. Schiersmann stellt das Beratungs-System in einen organisationalen und gesellschaftlichen Kontext (s. Abb. 1). Es wird deutlich, dass die Beratung Forschenden Lernens als beauftragte und daher organisationale Beratung gesehen werden muss.

„Dies betrifft z. B. das Spannungsverhältnis zwischen der ausschließlichen Orientierung an der Person des Ratsuchenden, eines Teams oder einer Teilorganisation und deren Zielen auf der einen und möglichen organisationalen Vorgaben und Sanktionsmöglichkeiten (...) oder – allgemeiner formuliert – die Frage, ob es einen bestimmten Auftraggeber für die Beratung gibt.“ (ebd.: 35f.)

⁵ Nicht genannt wird das Format der angeleiteten „Theorie-Praxis-Reflexion“, das die für den abschließenden Forschungsbericht relevanten Reflexionen und Relationierungen im Seminar thematisiert und Beratungsgruppen mit Dozent/in und mehreren Teams vorsieht.

Die Beziehungen im Beratungssystem werden von den Ratsuchenden nicht direkt und aus eigenem Entschluss aufgenommen, um der eigenen „Ratbedürftigkeit“ (Gröning 2011: 111) nachzukommen, sondern sie sind organisational vermittelt, die Hochschule sitzt als „unsichtbare Dritte“ mit am Tisch. Zudem muss die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschule berücksichtigt werden: Die Existenz der Schulentwicklungsprojekte kann nur gewährleistet werden, wenn eine loyale Kooperation zwischen den akquirierenden Dozentinnen und Dozenten einerseits, den Lehrkräften bzw. Schulleitungen andererseits besteht. In der Folge ist der Beratungskontext auch durch diese – nicht sichtbaren – Beziehungen zwischen den Institutionen beeinflusst.

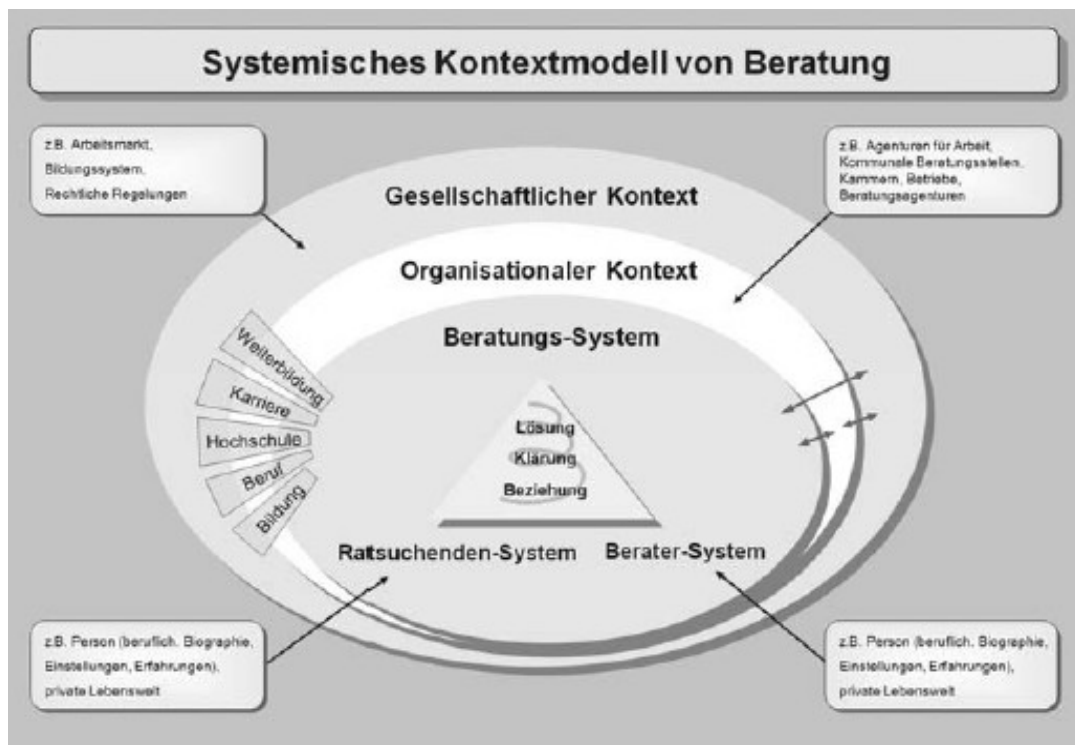


Abb. 1: Systemisches Kontextmodell von Beratung (Schiersmann 2010: 35)

Damit ist ein Ausbildungskontext dechiffriert, der die in Frage kommende Beratung als innerorganisationale Lernberatung sichtbar macht (Schiersmann 2005: 157, 165; Koch 2010: 114). Dabei wird Lernberatung als „intensive Reflexion des Lernprozesses sowohl individuell als auch in der Lerngruppe“ verstanden (Schiersmann 2005: 157). Dieser Kontext verantwortet auch die Nähe von Beratung und Bewertung, die im Rahmen Forschenden Lernens bearbeitet werden muss und für das Setting nicht ohne Folgen ist (ebd.: 122).

Wenn ich hier und im Folgenden von systemischer Beratung spreche, beziehe ich mich auf die Definition von Barthelmess:

„Im Wesentlichen ist Beratung gekennzeichnet durch einen Interaktionsprozess zwischen einem oder mehreren Ratsuchenden und dem/den Berater(n) mit dem Ziel, Entscheidungshilfen durch Vermittlung von Information und/oder von Fertigkeiten zur Problembewältigung bereitzustellen.“ (Barthelmess 2014: 109)“

Wesentliche Kennzeichen systemischer Beratung sind das Beratungssystem als eigenständige Einheit, ihre vielfältigen Adressaten und Anwendungsbereiche, das Ziel der selbstreferentiellen Weiterentwicklung und die Differenzierung zwischen Kommunikation, Wirklichkeitskonstruktion und intrapsychischem Prozess.

Bewertung⁶ ist kein Aspekt des Beratungssystems, selbst wenn man sie als Rückmeldung, Feedback oder Ähnliches bezeichnet. Barthelmess spricht von der „Problemneutralität“ bzw. „Konstruktneutralität“ des Beraters (ebd.: 129). Bewertung ist, apostrophiert als Leistungsbewertung bzw. -beurteilung, Teil des Kontextes in Form eines selektiven Bildungs- und Ausbildungssystems (Horn/Kemnitz/Marotzki 2012 Bd. 1: 145, Bd. 3: 184).

1.	Setting	Begrüßung, Zeitvereinbarung, Visualisierung der Perspektiven des Beraters und Bewerter mit Hilfe von Stühlen
2.	Erwartungen	Sicht des Teams der Studierenden: „Was muss geschehen, damit wir zufrieden gehen können?“
3.	Auftragsklärung	Vereinbarungen zu den in der Sitzung angestrebten Zielen und zum Ablauf zwischen Dozent und Team
4.	Prozessberatung	Aufmerksamkeit für Entwicklungen des Projekts, Entscheidungsabfolgen und das Team (Diskursgemeinschaft)
5.	Fachberatung	Entscheidungen im Prozess Forschenden Lernens: Forschungsfrage, Methodik, Datenauswertung usw.
6.	Integration	Wechsel zwischen Berater- und Bewerter-Perspektive bei Bedarf oder Aufforderung
7.	Abschluss	Überprüfung der Erwartungen und Ziele, Vereinbarungen für die weitere Beratung

Tab. 2: Struktur einer Beratungssitzung

Wenn Beratung und Bewertung nah zueinander gestellt sind, wenn es dabei um eine relevante Bewertung geht, wenn sie sogar von denselben Personen verantwortet werden und gleichzeitig oder nacheinander angeordnet sind, muss aus Sicht systemisch orientierter Beratung eine Integration und Thematisierung der Bewertung bzw. Beurteilung stattfinden. In der Bielefelder „Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung“ wurde die Integration des Bewertungsprozesses durch die folgenden Maßnahmen sichergestellt:

- Seminarinterne Theorie-Praxis-Reflexionen, die auch die bewerteten Aspekte der abschließenden Forschungsberichte thematisierten;
- Umwandlung des benoteten Kolloquiums in ein unbenotetes Reflexionsgespräch, in dem die Studierenden frei vom Bewertungsdruck über ihre Projekt reflektieren konnten;
- Doppelbesetzung im Reflexionsgespräch, um eine auf den Forschungsbericht bezogene Projektreflexion im „doppelten“ Beratungssetting – quasi supervisorisch – zu ermöglichen;
- Wahlmöglichkeit eines Zweitlesers für den Forschungsbericht, um Bewertungsfragen ggf. unabhängig vom Beratungsprozess klären zu können;
- Transparenz und Begründungspflicht in der Bewertung des Forschungsberichts, um die Klärung und Überprüfung von Bewertungskriterien und -perspektiven zu ermöglichen.

Auch durch die Struktur der Beratungssitzungen konnte der Bewertungskontext integriert werden, wie der in Tabelle 2 dargestellte, idealisierte Ablauf zeigt.

⁶ Wenn man sie systemisch definieren wollte, könnte man auf Luhmann zurückgehen, der Bewertung als „Koordination“ von „Kariereereignissen“ beschrieb, die mit Hilfe einer „binären Struktur“ ein „codiertes Selektionsmedium“ entlang der Differenz von „besser und schlechter“ entwickelt (Luhmann 1986: 32f.)

5. Systemisch orientierte Beratung als Fach- und Prozessberatung

Abschließend ist nach dem Verhältnis von Fach- und Prozessberatung bei systemischer Orientierung zu fragen, da systemische Beratung grundsätzlich als Prozessberatung angelegt ist (Barthemess 2014: 121). Fachberatung, so Zech (2010: 16), benötige inhaltliche Fachkompetenz, d.h. sie vermittele Kenntnisse zur jeweiligen Beratungsthematik, verdeutliche Entscheidungsoptionen und zeige Handlungsmöglichkeiten auf. Im Unterschied dazu brauche Prozessberatung didaktische Methodenkompetenz, d.h. sie gestalte Beratungsarchitekturen und Ablaufdesigns, innerhalb deren Fachwissen vermittelt, Entscheidungen getroffen und Erkenntnisse umgesetzt werden könnten. Die Stellung von Fach- und Prozessberatung zueinander kommentiert Schiersmann im Zusammenhang des vorgestellten Kontextmodells folgendermaßen:

„Für das Handlungsfeld Beratung ist es ... konstitutiv, dass in der Regel auch feldspezifische Wissensselemente von Bedeutung sind. Diese sind ebenfalls konstitutiv für die Entwicklung einer Beratungstheorie.“ (Schiersmann 2010:34)

Das heißt für die hier diskutierte Frage, fachliche Wissensbestände der Praxisforschung im Forschenden Lernen sind für die Beratung relevant. Damit folgert aus dem Kontextmodell ein Miteinander von Fach- und Prozessberatung, ohne dass Genaueres über ihre Relationierung klar wäre.

Möglicherweise könnte das Konzept der Komplementärberatung (Königswieser/Sonuc/Gebhardt 2006; Wimmer 2010) weiterhelfen. Es ist als „Kombination von zwei verschiedenen Ansätzen der Unternehmensberatung“ (Schlippe/Schweitzer 2012: 190) entstanden und stellt „Entscheidungsprozesse hoher Qualität“ als zentrale Aufgabe von Management in Zeiten der Krise in den Mittelpunkt (Sutrich/Hillenbrand 2008: 1f). Leitmotive der Komplementärberatung sind demnach:

- Komplementarität
„Komplementarität‘ bezeichnet die wechselseitige Ergänzung des unterschiedlichen Know-how im Beratersystem. Fachwissen und Prozesswissen bedingen und ergänzen einander dabei.“ (Königswieser/Sonuc/Gebhardt 2006: 88)
- Kompensation
„Das kompensatorische Element bezieht sich auf die notwendige Ergänzung des Know-how, das im Kunden-System vorhanden ist, durch das extern eingebrachte Beraterwissen.“ (ebd.: 92)
- Ergebnis-Orientierung
„Als ‚integrierende Ergebnis-Orientierung‘ bezeichnen wir das, was in erster Näherung als ständiges Im-Auge-Behalten der beabsichtigten Wirkung verstanden werden kann.“ (ebd.: 93)
- Haltung:
„Es geht um ein kontextabhängiges Oszillieren zwischen den idealtypischen Polen [der Fach- und Prozessberatung – K.S.]...“ (Sutrich/Hillenbrand 2008: 17)

Könnten diese Leitmotive möglicher Weise zu Lösungsformeln für die Beratung Forschenden Lernens in der Lehramtsausbildung werden? Wenn ich Fichtens entscheidungsbasierte Diskursgemeinschaften zugrunde lege, macht es durchaus Sinn, die Entscheidungsketten im Gesamtprozess Forschenden Lernens als Krise zu interpretieren, in der es um Fach- und Prozessberatung, demnach auch um deren *Komplementarität* geht; dabei spielt die größtmögliche und situativ passende Variabilität in der Relationierung der beiden Pole - „*oszillierend*“ - eine große Rolle. Die *Kompensation* von Know-how-Lücken der Studierenden-Teams durch Fachberatung gehört zum Kontext der Ausbildung und ist Teil des organisationalen Auftrags. Die Bereitschaft zur Kompensation hängt auch mit der *Ergebnis-Orientierung* der beratenden AusbilderInnen zusammen: Ihnen ist das Ergebnis des praxisforschenden Projekts der Studierenden keinesfalls gleichgültig, weder im Hinblick auf das Projekt selbst, auf Loyalitäten oder auf dessen Bewertung. Daher könnte man einen Transfer des Modells der Komplementärberatung in die Lehramtsausbildung als Chance zur Integration von Beratung und Bewertung verstehen.

Beratung Forschenden Lernens (Praxisforschung)	Beratung entscheidungsbasierter Diskursgemeinschaften	Bewertungskontext
Fachberatung	<ul style="list-style-type: none"> - Forschungsprozess als Abfolge von Entscheidungen - Dialektik von Authentizität und Strukturierung - Feldzugang - Entscheidungen: Forschungsfrage, Forschungsdesign, Methoden, Datenauswertung und -interpretation - Ergebnisdarstellung 	<p><i>Einflüsse der Fachlichkeit auf Bewertung</i></p> <p><i>Personelle Identität von Berater/in und Bewerter/in</i></p> <p><i>Relevanz der Bewertung für das Projekt</i></p>
Komplementärberatung	<ul style="list-style-type: none"> - Oszillieren zwischen Fach- und Prozessberatung - Bezüge zwischen fachlichen und prozessbezogenen Entscheidungen - Kompensationen im Know-how - Ergebnis-Orientierung 	<p><i>Interpretation der Situation als Krise</i></p> <p><i>Entscheidungen als Krisenmanagement</i></p> <p><i>Gemeinsame Ergebnis-Orientierung</i></p>
Prozessberatung	<ul style="list-style-type: none"> - Wirklichkeitskonstruktionen - Intrapyschische Prozesse - Kommunikationsprozesse - Rückkopplungsschleifen im Forschungsprozess - Entscheidungsabfolgen und -bezüge - Teamentwicklung 	<p><i>Abschlussorientierte Schicksalsgemeinschaften?</i></p> <p><i>Selbststeuerung und Fremdsteuerung</i></p> <p><i>Relevanz der Bewertung für die Ausbildung</i></p>
<p>Kontext:organisationale Lernberatung</p> <p><i>Relevanz der Projekte für die Kooperation mit Schulen</i></p>		

Tab. 3: Systemisch orientierte Beratung Forschenden Lernens

6. Eine Matrix für die Beratung Forschenden Lernens

Zusammenfassend wird eine Matrix für die Beratung Forschenden Lernens vorgestellt (siehe Tab. 3), die relevante Differenzierungen und Einflüsse für die Beratung Forschenden Lernens als Praxisforschung in einer Übersicht darzustellen und Inhalte der Beratung anzudeuten versucht. Die Übersicht, die man aus der Matrix gewinnt, legt es nahe, die hier zur Debatte stehenden Beratungsprozesse nicht einfach als „begleitende Beratung“ zu beschreiben. Die Bestimmung der Teams forschender Studierender als entscheidungsbasierte Diskursgemeinschaften führt zu einem differenzierteren Beratungsmodell, das den universitären Bewertungskontext integriert und eine komplementäre Relationierung von Fach- und Prozessberatung ermöglicht. Inwieweit diese Matrix auf andere Beratungssituationen im Kontext Forschenden Lernens, vor allem im Praxissemester, anwendbar sein könnte, muss je nach Gestaltung in den einzelnen Bundesländern und an den einzelnen Universitäten untersucht und diskutiert werden.

Festzuhalten bleibt, dass es Sinn macht, die Beratungstätigkeit von Dozentinnen und Dozenten zur Umsetzung Forschenden Lernens genauer in den Blick zu nehmen, um das Ziel einer forschenden Haltung für die Lehramtspraxis und einer gesteigerten Reflexivität in ihr nicht aus den Augen zu verlieren.

7. Literatur

- Altrichter, Herbert (2002): Die Rolle der ‚professional community‘ in der Lehrerforschung. In: Dirks, Una; Hansmann, Wilfried: *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn. 17-36
- Altrichter, Herbert; Feindt, Andreas (2008): *Handlungs- und Praxisforschung*. In: Helsper, Werner, Böhme, Jeanette: *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden. 449-466
- Barthelmess, Manuel (2014): *Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe*. Vierte Auflage. Weinheim und Basel.
- Boelhaue, Ursula (2005): *Forschendes Lernen – Perspektiven für erziehungswissenschaftliche Praxisstudien*. In: HILLIGUS, A. H./ RINKENS, H.-D. (Hrsg.): *Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen*. (Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung, Bd. 10). Münster, 103-126.
- Fichten, Wolfgang (2010): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. In: Eberhardt, U. (Hg.): *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik*. Wiesbaden, 127-182.
- Fichten, Wolfgang; Moschner, Barbara (2009): *Forschendes Lernen in der Oldenburger Lehrerbildung*. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf, Koch-Priewe, Barbara et al.: *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn. 242-270.
- Flick, Uwe (1995): *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*. In: (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. 147-173
- Gröning, Katharina (2011): *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen*. Zweite, aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden
- Großmaß, Ruth; Püschel, Edith (2010): *Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung*. Tübingen.
- Hascher, Tina (2011): *Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (11) 3. 8-16.
- Homfeldt, Hans G.; Schneider Marie (2008): *Betreuung*. In: Coeln, Thomas; Ott, Hans-Uwe: *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden. 495-503
- Horn, Klaus-P.; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (2012): *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. KLE-Band 1-3*. Bad Heilbrunn.
- Huber, Ludwig (2009): *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*. In: Huber, L.; Hellmer, J.; Schneider, F. (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium*. Bielefeld. 9-35.
- Klewin, Gabriele; Kneuper, Daniel (2009): *Forschend lernen in der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung*. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf, Koch-Priewe, Barbara et al.: *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn. 63-85
- Klewin, Gabriele; Schüssler, Renate; Schicht, Saskia (2014): *Forschend lernen – Studentische Forschungsvorhaben im Praxissemester*. In: Schüssler, Renate; Schwier, Volker; Klewin, Gabriele; Schicht, Saskia; Schöning, Anke; Weyland, Ulrike (Hg.): *Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren*. Bad Heilbrunn. 137-177
- KMK (2014): *Sachstand in der Lehrerbildung*. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/Allg_Bildung/2014-10-30_Sachstand_LB-geprueft-mit_Anlagen.pdf.
- Koch, Barbara; Stiller, Karl-Theodor (2012): *Forschendes Lernen in Praxisphasen der Lehrerbildung – Was kann aus den Erfahrungen der Fallstudienwerkstatt für das Praxissemester gelernt werden?*. In: Freitag, Christine; Barga, Imke von (Hg.), *Praxisforschung in der Lehrerbildung*. S. 85-94.
- Koch, Barbara; Weyland, Ulrike (2014): *Begleitende Beratung und Bewertung im Kontext von Praxisforschung*. In: *Nordverbund Schulbegleitforschung* (Hg.): *Praxisforschung in der Lehrerbildung. Eine Handreichung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld. 75-85. Bielefeld Ms. 24-34
- Koch, Sascha (2010): *Elemente und Wirksamkeit organisationaler Lernberatung aus empirischer Sicht*. In: Göhlich, M.; Weber, S.M.; Seitter, W.; Feld, T.C. (Hrsg.): *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*. Wiesbaden. 112-123
- Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg (2009): *Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen*. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf, Koch-Priewe, Barbara et al.: *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn. 271-292.
- Königswieser, Roswita; Sonuc, Ebru; Gebhardt, Jürgen; Hillebrand, Martin (Hg.) (2006): *Komplementärberatung. Das Zusammenspiel von Fach- und Prozess-Know-how*. Stuttgart

- Kullmann, Harry (2011): Der forschende Habitus als Element der Lehrerprofessionalität – eine kritische Analyse anhand der Habituskonzeption von Pierre Bourdieu. In: Trios. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation (6) 2. 147-158
- Luhmann, Niklas (1986/2004): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Niklas Luhmann. Schriften zur Pädagogik. Erste Auflage. Frankfurt/Main. S.23-47
- Rothland, Martin; Boecker, Sarah Katharina (2014): Wider das Imitationslernen in Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. In: Die Deutsche Schule (106) 4. 386-397.
- Schiersmann, Christiane (2005): Beratung in der Weiterbildung. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. In: Pädagogische Rundschau 59 (2005) 2. 153-167
- Schiersmann, Christiane (2010): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Göhlich, M.; Weber, S.M.; Seitter, W. et al. (Hg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden. 26-36.
- Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen (2012): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Göttingen.
- Schneider, Ralf; Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien. Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, Bianca; Schneider, Ralf, Koch-Priewe, Barbara et al.: Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn. 8-36.
- Schüssler, Renate; Schicht, Saskia (2014): Das Praxissemester beginnt schon vor der Schule – Vorbereitung und Begleitung durch Universität und Studienseminar. In: Schüssler, Renate; Schwier, Volker; Klewin, Gabriele; Schicht, Saskia; Schöning, Anke; Weyland, Ulrike (Hg.): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn. 62-82
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2013): Hochschulen auf ein Blick. Ausgabe 2013. Autorinnen und Autoren: Pia Brugger, Marco Threin, Miriam Wolters. Wiesbaden
- Sutrich, Ottmar; Hillebrand, Martin (2009): Komplementärberatung: Die einzig realistische Option für Manager. http://www.sutrich.org/Publikationen/assets/komplementaerberatung_2010.pdf (Letzter Aufruf: 09.02.2015)
- Weyland, Ulrike (2012): Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in den Bundesländern. Herausgegeben vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI). Hamburg
- Wischer, Beate; Katenbrink, Nora; Nakamura, Yoshiro (2014): Forschendes Lernen in der (Osnabrücker) Lehrerbildung. Eine einführende Problemskizze. In: Katenbrink, Nora; Wischer, Beate; Nakamura, Yoshiro (Hg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Band 3. Münster. 5-26
- Wischer, Beate; Katenbrink, Nora; Fiegert, Monika (2014): Die schulische Praxis evaluieren und entwickeln – Forschendes Lernen in der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Katenbrink, Nora; Wischer, Beate; Nakamura, Yoshiro (Hg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Schriftenreihe Forschungspraxis Praxisforschung, Band 3. Münster. 63-76
- Zech, Rainer (2010): Organisation und Beratung. Funktionsgrammatiken, Selbstberatung, pädagogische Zugänge. In: Göhlich, M.; Weber, S.M.; Seitter, W. et al. (Hg.): Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik. Wiesbaden. 13-25