

Vom Straßencafé zum Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung: Überlegungen zu einem Gestaltungskonzept

Reinhard Bauer, Stefan Illedits, Brigitte Edelman-Mutz

Abstract Deutsch

Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern sich der Pattern-Ansatz bzw. die Mustertheorie von Christopher Alexander als ein potenzielles Konzept für die Gestaltung eines Netzwerks für die nachhaltige Zusammenarbeit von berufsbildenden Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland heranziehen lässt. Der Kerngedanke dabei ist aufzuzeigen, wie Alexanders Ansatz von der Architektur abstrahiert auf die konzeptionelle Planung und Gestaltung einer Community of Practice für eine innovative Lehrerbildung übertragen werden kann, die das Ziel verfolgt, im Bereich der (hoch-)schulischen Berufsbildung Erfahrungen und Informationen auszutauschen sowie sich gegenseitig zu unterstützen, um so gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Angestrebt wird eine Art von Lyophilisat für theoretische und praktische Implikationen und für weitergehende, vertiefende Forschung.

Schlüsselwörter

Mustertheorie, Berufsbildung, Kooperation, Lehrerbildung, Schulentwicklung, Zusammenarbeit von Pädagogischer Hochschule und Schule

Abstract English

This contribution explores the question to what extent Christopher Alexander's pattern approach or pattern theory can be used as a potential concept for designing a network for sustainable cooperation of vocational schools in Vienna, Lower Austria and Burgenland. The core idea is to show how Alexander's approach can be transferred from architecture to the conceptual planning and design of a community of practice for innovative teacher education, which aims to exchange experiences and information in the field of (high) school

VET and to support each other to enable joint learning. The aim is to create a kind of lyophilizate for theoretical and practical implications and for further in-depth research.

Keywords

Pattern theory, vocational training, cooperation, teacher education, school development, cooperation between university college of teacher education and school

Zu den Autoren / Zur Autorin

Reinhard Bauer, HS-Prof. Mag. Dr. MA; Leiter des Instituts für Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien; Hochschulprofessor für Unterrichtswissenschaften mit dem Schwerpunkt auf didaktischem Design.
Kontakt: reinhard.bauer@phwien.ac.at

Stefan Illedits, Mag.; Studienkoordinator für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe an der Pädagogischen Hochschule Wien.
Kontakt: stefan.illedits@phwien.ac.at

Brigitte Edelman-Mutz, Dipl.-Päd.ⁱⁿ, BEd MA; Studienkoordinatorin für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung im Fachbereich Ernährung.
Kontakt: brigitte.edelman-mutz@phwien.ac.at

1 Einleitung

Dieser Beitrag folgt dem typischen Aufbau eines Entwurfsmusters (Bauer 2015; Alexander et al. 1977), d.h. jeder einzelne Abschnitt widmet sich einem der obligatorischen Beschreibungsfelder wie dem Umfeld, dem Problemfeld, dem Spannungsfeld, dem Lösungsfeld und den daraus resultierenden Konsequenzen. Diese Art der Strukturierung macht schon allein deshalb Sinn, da die (ersten) Überlegungen zur Konzeption und Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung einem Entwurfsmuster sehr ähnlich nicht nur eine mögliche Lösung in detaillierter Form zu präsentieren beabsichtigen, sondern auch den gesamten Prozess, der zu einer Lösung führt.

Abschnitt 1 widmet sich dem Umfeld, spricht der Ausgangslage für die Konzeption und die Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung. Abschnitt 2 spricht der Bedeutung von Kooperationen zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen nach sowie deren unterschiedlichen

(inter-)nationalen Ausformungen. Abschnitt 3 steht unter dem Vorsatz, das Spannungsfeld zu analysieren, und zwar in Hinblick auf die Frage, was das Ziel des Partnerschulen-Netzwerks ist und durch welche Faktoren es beeinflusst wird. Abschnitt 4 setzt sich mit einer möglichen Lösung auseinander und Abschnitt 5 diskutiert Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Mustern und deren theoretischen und praktischen Implikationen.

2 Das Umfeld verstehen

Für die Beschreibung eines Musters ist das Umfeld von besonderer Bedeutung, da es den Ursprüngen eines Problems oder einer Herausforderung nachgeht und den Kontext angibt, in dem die Anwendung des Musters nützlich ist: „Welches sind die Ursprünge des Problems? Welches Szenario illustriert das Problem? In welcher Situation/welchem Umfeld ist das Muster nützlich?“ (Bauer & Baumgartner 2012, S. 32).

2.1 Ausgangslage

Das Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien (PHW) steht seit vielen Jahren im Rahmen seiner Vollzeitstudien und berufsbegleitenden Studien mit Berufsschulen und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland in einer engen Verbindung. Das IBB ist in diesem Kontext für die Ausbildung sowie die Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen verantwortlich. Im Ziel- und Leistungsplan der PHW für die Periode 2022 bis 2024 (PH Wien 2021) findet sich der Kompetenzschwerpunkt „Duale Professionalisierung in der Berufsbildung (Aus-, Fort- und Weiterbildung)“ mit bundesweiter Wirkung. Eines seiner Ziele ist der Aufbau eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung Wien, Niederösterreich und Burgenland als Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrer*innen-Bildung der Sekundarstufe Berufsbildung.

Das IBB kann auf bereits aufgebaute Strukturen und bestehende Vernetzungen rekurrieren, die als Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung über die eigentliche Verbundregion hinaus in Zusammenarbeit mit den umliegenden Bundesländern jedenfalls institutionalisiert werden sollen. Ähnlich der eingegliederten Praxisschulen an der PHW sind unserer Meinung nach auch in der beruflichen Bildung die Berufsschulen (BS) und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS), an denen die Studierenden des IBB

ihre Schulpraxis – Vollzeitstudien in den Fachbereichen Ernährung, Information und Kommunikation (Angewandte Digitalisierung), Mode und Design – absolvieren bzw. bereits selbst unterrichten – berufsbegleitende Studien in den Fachbereichen Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (DATG), Facheinschlägige Studien ergänzende Studien (FESE), Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung (EBE) sowie Soziales (SOZ) – als „Forschungs- und Modellschulen“ zu betrachten, wie es im PH-Entwicklungsplan (PH-EP) 2021 – 2026 (BMBWF 2019, S. 17), dem strategische Basisdokument für die künftige Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen mit dem Ziel, den Hochschultyp Pädagogische Hochschule in der Gesamthochschulandschaft in Österreich zu positionieren und qualitäts- und entwicklungsorientiert zu steuern, heißt. Im Strategischen Ziel 4 – Weiterentwicklung der Lehre in Aus-, Fort- und Weiterbildung – des PH-EP ist u.a. zu lesen, dass es die Aufgabe, der Pädagogischen Hochschulen sei, die Pädagog*innen während ihres gesamten Professionalisierungskontinuums, also in der Erstausbildung, dem Berufseinstieg und der Karriereentwicklung, im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung wissenschaftsgeleitet und praxisbezogen zu bilden. Gefordert wird eine Neukonzeptionierung der eingegliederten Praxisschulen als Modellschulen – „[...] Orte innovativer Schul- und Unterrichtsgestaltung, an denen Studierende in einer für Schul- und Unterrichtsentwicklung offenen Umgebung pädagogisch-praktische Studien absolvieren und die Erfahrungen auf hohem Niveau reflektieren“ (ebd., S. 28) – und Forschungsschulen – „[...] Orte der engen Verknüpfung von Theorie und Praxis“ (ebd.). Was hier dezidiert für die eingegliederten Praxisschulen formuliert wird, muss selbstverständlich gleichermaßen für die „Praxisschulen“ im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung seine Gültigkeit haben.

Mit der Schaffung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung Wien, Niederösterreich und Burgenland sollen schon länger bestehende Partnerschaften (derzeit mit mehr als 100 BS und BMHS in allen drei Bundesländern) im Bereich der pädagogisch-praktischen Studien (PPS) bzw. Schulpraktika intensiviert werden. Darüber hinaus gilt es, weitere verbindliche Partnerschaften im Bereich der berufsfeldbezogenen Forschung zwischen der PH Wien und den Schulen auf- und auszubauen. Die Zusammenarbeit kann somit über verschiedene Schwerpunkte ausgestaltet werden, die in mindestens einem der vier Bereiche Praxisbetreuung, Forschung, Fort- und Weiterbildung sowie Lehre und Mentoring individuell je nach Schulanliegen vertieft werden können.

Was sind die Benefits des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung? Für die unterschiedlichen Praxisphasen (Vollzeitstudien) und die Ausbildungsphase (berufsbegleitende Studien) ist für die PHW eine gute Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen unumgänglich. Dasselbe gilt für die Kooperation im Kontext der berufsfeldbezogenen Forschung: Durch Kooperationsvereinbarungen mit den Schulen wird eine Grundlage für Befragungen und Erhebungen verschiedenster Arten geschaffen, sowohl für Forschende an der PHW als auch für Studierende, bspw. im Rahmen von studentischen Masterarbeiten. Jennek et al. (2019, S. 7) weisen darauf hin, dass kleine wissenschaftliche Projekte wie etwa Masterarbeiten für einzelne, sich beteiligende Schulen zwar nicht immer einen unmittelbaren Nutzen haben, allerdings von Bedeutung sind, wenn es darum geht, „das bildungswissenschaftliche und fachdidaktische, empirisch abgesicherte Wissen zu erweitern, etwa Erkenntnisse über Strategien guten, das heißt lernwirksamen Unterrichts oder über einen produktiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht. [...] Erkenntnisse aus der Forschung fließen anschließend in die Lehreraus- und -weiterbildung ein und verbessern so kontinuierlich die Wissensbestände von Lehrkräften.“

Die Zusammenarbeit zwischen PHW und BS sowie BMHS wird durch Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) vertieft. Die PLG befassen sich mit drängenden schulischen Entwicklungsthemen im Bereich des Unterrichts und kooperieren langfristig mit einschlägig forschenden Wissenschaftler*innen. Für die im Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung beteiligten Schulen ergeben sich so Möglichkeiten, ihr Lehrpersonal durch fundierte Unterstützung der PHW weiter zu professionalisieren und den (Fach-)Unterricht weiterzuentwickeln.

Die Ausgestaltung der Kooperation soll in einer gemeinsamen Kooperationsvereinbarung abgestimmt werden. Die Vergabe des Status „Partnerschule Berufsbildung“ soll je nach Schwerpunkt an unterschiedliche Kriterien gebunden sein. Die enge Kooperationsmöglichkeit soll allen BS und BMHS im Einzugsgebiet der PH Wien (W, NÖ, B) offen sein.

2.2 Mustertheorie

Für Architekt*innen (u.a. ARCH+ 1984; Salingaros 2010; Mehaffy et al. 2020), Designer*innen (u.a. Fincher 1999; Goodyear & Retalis 2010) und in den letzten Jahrzehnten auch für Programmierer*innen (u.a. Gamma et al.

1994), digitale Unternehmer*innen (u.a. Schuler 2008) und Lehrende (u.a. Bauer 2013, 2015; Bauer & Baumgartner 2010, 2011, 2012; Baumgartner 2011; Bergin 2000; Derntl 2007; Iba & Miyake 2010; Kohls & Wedekind 2011) gibt es ein Nachschlagewerk, das wahrscheinlich mehr als jedes andere herangezogen wird: „A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction“ (Alexander et al. 1977). Dieses 45 Jahre alte enzyklopädische Werk besteht aus 253 „Mustern“, von denen jedes eine bestimmte Dynamik zwischen Menschen und den Umgebungen untersucht, in denen sie arbeiten, spielen und leben. Christopher Alexander, der am 17. März 2022 in Binsted (Großbritannien) verstarb, und seine Co-Autorinnen und Co-Autoren am Center for Environmental Structure in Berkeley stützten die in den 1970er Jahren verfassten mehr als 1000 Seiten von „A Pattern Language“ auf eine Theorie: Die Menschen haben eine sich entwickelnde Beziehung zu ihrer Umwelt, in der sie leben, und sie formen sich gegenseitig. Was das Buch von Alexander et al. und „The Timeless Way of Building“ (Alexander 1979) v.a. für Nicht-Architekt*innen so interessant macht, ist die Idee des „Musters“ als Organisationsprinzip.

Für Alexander ist ein Pattern bzw. Design Pattern (dt. Muster bzw. Entwurfsmuster) „eine archetypische, möglichst die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigende Lösung für ein Problem in einem bestimmten Kontext“ (Bauer 2015, S. 19). Muster finden, setzt Alexander mit dem Finden von invarianten Lösungen für Probleme gleich: „[A pattern] tries to capture just that essence – that field of relationships – which is common to all possible solutions to a stated context. It is the invariant behind the huge variety of forms which solve the problem. There are millions of particular solutions to any given problem; but it may be possible to find someone property which will be common to all these solutions. That is what a pattern tries to do“ (Alexander 1979, S. 260).

Ein Muster charakterisiert sich aus einer dreiteiligen Regel: Im Kontext X löst die Form Z das Problem Y: „Each pattern is a three-part rule, which expresses a relation between a certain context, a problem, and a solution. As an element in the world, each pattern is a relationship between a certain context, a certain system of forces which occurs repeatedly in that context, and a certain spatial configuration which allows these forces to resolve themselves. As an element of language, a pattern is an instruction, which shows how spatial configuration can be used, over and over again, to resolve the given system of

forces, wherever the context makes it relevant. The pattern is, in short, at the same time a thing, which happens in the world, and a rule which tells us how to create that thing, and when we must create it. It is both a process and a thing; both a description of a thing which is alive, and a description of the process which will generate that thing“ (Alexander 1979, S. 23).

Bauer und Baumgartner (2012, S. 21 f.) heben vor diesem Hintergrund einen wesentlichen Aspekt hervor: Nach Alexanders Definition tradiert ein Muster Erfahrungswissen, sprich den Kern einer bewährten generischen Lösung für ein immer wiederkehrendes Problem in einem bestimmten Kontext. Die Betonung liege allerdings eindeutig auf dem Kern einer Lösung. Die Lösung des Problems ließe sich zwar millionenfach anwenden, allerdings nicht wie eine Schablone, eine Vorlage oder gar ein Rezept. Die bloße Beschreibung des Kernelements aller öglichen Lösungen zwingt die Anwender*innen des entsprechenden Musters zu einer Anpassung an die eigenen Zwecke im eigenen Kontext.

Von besonderer Bedeutung, so Bauer (2015, S. 62), ist das Spannungsfeld mit seinen Kräften („Forces“). Diese gilt es mit Hilfe der Lösung auszubalancieren. Einzelne Muster werden so zu Elementen einer (Muster-)Sprache und bieten Handlungsanweisung für dieses Ausbalancieren. Ein Muster beschreibt den Sachverhalt („a thing, which happens in the world“) und dokumentiert den generativen Prozess, der zu diesem Sachverhalt führt („the process which will generate that thing“). Der Prozess des Findens und (Be-)Schreibens eines Musters erfordert somit analytisches und synthetisches Denken bzw. Arbeiten.

Für Leitner (2015, S. 27) liegt es auf der Hand, dass Alexanders architektonische „Mustertheorie“ (Leitner 2007) auf andere Strukturen und Prozesse übertragen wird und sich so Reformansätze für Mitbestimmung und Mitgestaltung in allen möglichen Bereichen ergeben: „Wo immer gestaltet wird, scheint es plausibel, Alexander’sche Denkweisen anzuwenden. In fast jedem gesellschaftlichen Bereich haben die Menschen das Gefühl, dass es einer Veränderung hin zu mehr gemeinschaftlicher Vernunft und Mitbestimmung bedarf.“ Grundvoraussetzung für den Erfolg eines Gestaltungsprozesses sei, so Leitner, die ganzheitliche Wahrnehmung eines Systems und seiner Potentiale: „Dies kann nur gelingen, wenn man sich auf das Spezifische der Situation vor Ort einlässt sowie die Betroffenen und ihre Bedürfnisse einbezieht. [...] Die Betroffenen sollen am besten selbst zu Mitgestaltern werden“ (Leitner 2015, S. 32). Ein weiterer, wesentlicher Aspekt neben dieser Offenheit sei

die Lebendigkeit. Sie liege „der Auswahl und Adaptierung von Mustern und der Letztentscheidung über alle Transformationen zugrunde“ und „beinhaltet in einem wohlverstandenen Sinn Begriffe wie ‚Nachhaltigkeit‘, ‚Lebensunterstützung‘ und ‚Resilienz‘ und rundet sie ab“ (ebd., S. 33).

Hier lässt sich nun ein Bogen von der Mustertheorie hin zu Wenger et al. (2002) spannen, die sich im Kontext ihrer Auseinandersetzung mit Communities of Practice (CoPs) die Frage stellen, wie wir Lebendigkeit gestalten können. Lebendigkeit wird – wie auch Muster – nicht *erfunden*, sondern *gefunden*. Es ist auch nicht möglich, sie im traditionellen Sinne durch Vorgabe einer Struktur oder eines Prozesses zu entwerfen und dann umzusetzen. Nichtsdestotrotz geschieht Lebendigkeit automatisch: „Communities, unlike teams and other structures, need to invite the interaction that makes them alive“ (ebd., S. 50). Wenger et al. (ebd.) führen einen Park als Beispiel an: Er sei umso attraktiver, wenn er Abkürzungen zwischen verschiedenen Zielen biete. Er lade zum Mittagessen oder zum Plaudern ein, wenn er Bänke abseits des Hauptweges habe und diese in Sicht-, aber nicht in Hörweite sowie neben etwas Interessantem wie bspw. einem Blumenbeet seien.

Ähnlich verhält es sich mit Alexanders Muster STRASSENCAFÉ (88)¹: „In europäischen Großstädten gibt es ein Straßencafé in jeder Nachbarschaft [...]. Das Vorhandensein solcher Orte schafft einen sozialen Zusammenhalt in der Gemeinde. [...] Es trägt enorm zur Identität einer Nachbarschaft bei. Ein Neuankömmling findet hier eine der wenigen Situationen, wo er sich eingewöhnen und die Leute, die hier leben, kennenlernen kann. [...]. [Das Café] bietet einen Rahmen für angeregte Diskussionen – Gespräche, kleine Vorträge, halb öffentlich und halb privat, Erfahrungen und Gedankenaustausch“ (Alexander et al. 2011, S. 468).

3 Das Problem verstehen

Für ein zu lösendes Problem gibt es eine Vielzahl von Lösungsmöglichkeiten. Eingeschränkt wird dieses Spektrum durch das Umfeld, das die Rahmenbedingungen für die Gestaltung vorgibt. Widerstreitende Kräfte, die aus ihrem Gleichgewicht geraten sind, haben zum Problem geführt. Nun geht es dar-

¹ Die aus Alexanders „Eine Muster-Sprache“ (2011) angeführten Muster werden im vorliegenden Beitrag immer mit Majuskeln geschrieben. Die Ziffer innerhalb der runden Klammern gibt die Nummer des entsprechenden Musters an.

um, diese im Widerspruch stehenden Kräfte zu analysieren und durch eine entsprechende Lösung zu optimieren bzw. auszubalancieren.

3.1 Bedeutung von Kooperationen zwischen Hochschule und Schule für eine qualitativ hochwertige Lehrerausbildung

Um ein zukünftiges Partnerschulen-Netzwerk in der Berufsbildung konzipieren, gestalten und etablieren zu können, ist es notwendig, einen Blick auf bereits bestehende Kooperationsprojekte im (inter-)nationalen Kontext zu werfen, um so weitere Einblicke in die Thematik zu erhalten. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Wichtigkeit von Kooperationen im (hoch-)schulischen Kontext gegenwärtig von großer Relevanz ist, um schlussendlich eine neue Qualität der Professionalisierung zu erreichen.

Zwei Publikationen sind vor diesem Hintergrund besonders hervorzuheben: „Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern“ (Kleemann, Jennek & Vock 2019) und „Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität: Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation“ (Pissarek et al. 2022).

Kleemann, Jennek und Vock (2019) gehen in ihrem Sammelband davon aus, dass es Kooperationen von Universität und Schule schon lange gibt. Sie tragen zur Weiterentwicklung von Unterricht und Schule bei und ermöglichen Universitäten wissenschaftliche Untersuchungen im Feld. Im Fokus ihres Interesses steht v.a. die Frage, wie Lehramtsstudierende gewinnbringend in diese Kooperation eingebunden werden können. Anhand von Konzepten verschiedener Universitäten und konkreten Beispielen versuchen die Autorinnen zu zeigen, wie diese trilateralen Kooperationen aussehen können.

Pissarek et al. (2022) wenden sich mit ihrer Publikation wiederum an Hochschullehrende, an Schul- und Unterrichtsentwickler*innen, Lehramtsstudierende, Praktiker*innen und Lehrpersonen sowie an alle Institutionen, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung involviert sind. Ausgehend vom im Herbst 2017 an der Universität Klagenfurt etablierten Projekt Kooperationschulen, dessen Ziel es war, schulische Praxis und wissenschaftliche Forschungsarbeit zu verzahnen, um so Synergieeffekte zu erzielen, die einen Mehrwert für alle Beteiligten darstellen, machen sie erfolgreiche Kooperationskonzepte sichtbar, evaluieren und reflektieren Gelingensbedingungen sowie Stolpersteine und bemühen sich um eine Abstraktion von Generalisierbarem.

Das leitende Prinzip von erfolgreichen Kooperationen, wie es in den beiden Publikationen in Form von gesammelten Konzepten und konkreten Beispielen offengelegt wird, bringen Kleemann, Jennek und Vock (2019, S. 126) auf den Punkt: Für eine gute und funktionierende Zusammenarbeit haben alle beteiligten Akteur*innen ihre spezifische Perspektive auf eine Fragestellung und damit ihre eigene Expertise für die Bearbeitung bzw. das Finden einer Lösung beizusteuern. Lehrkräfte tragen auf eine aktive Weise und mit hohem Engagement zu Optimierung und Weiterentwicklung von Schule und Unterricht bei, Forschende entwickeln ihre Ideen nicht im Elfenbeinturm, sondern helfen mit ihrem theoretisch und empirisch fundierten Wissen, konkrete Herausforderungen in der Schule zu bearbeiten, Studierende werden zu Vermittelnden zwischen Theorie und Praxis, indem sie kritisch auf die praktische Anwendbarkeit theoretischer Erkenntnisse und die theoretische Rückbindung schulpraktischer Gestaltung blicken.



Übersicht 1: Dimensionen der Zusammenarbeit im Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung (in Anlehnung an Koren 2022, S. 55)

Übersicht 1 veranschaulicht die Dimensionen der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen – Hochschullehrpersonen, (berufsbegleitend) Studierende, Lehrer*innen, Schulleiter*innen, Praxislehrpersonen, Schüler*in-

nen, BS, BMHS, Bildungsdirektionen und BMBWF – im intendierten Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen, Schulforschung und die daraus resultierende Schulentwicklung.

Für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ist es unumgänglich, dass sich alle am Partnerschulen-Netzwerk Beteiligten auf Augenhöhe begegnen, unabhängig davon, in welcher Institution sie strukturell bzw. in welchen Arbeitszusammenhängen sie verortet sind und welchen Beschränkungen sie dadurch unterliegen. Nur wenn sich alle offen auf die Zusammenarbeit einlassen und durch das Einbringen ihrer jeweiligen Expertise einen Beitrag zur Bearbeitung einer Fragestellung oder zum Lösen eines Problems leisten, können auch alle davon profitieren (vgl. Kleemann, Jennek & Vock 2019, S. 128).

3.2 Nationale und internationale Kooperationsansätze

An drei österreichischen Universitäten wurden in den letzten Jahren Modelle für die Zusammenarbeit mit Kooperationsschulen entwickelt und umgesetzt, teilweise mit unterschiedlichen Zielsetzungen.

Das Zentrum für Lehrer*innenbildung an der Universität Wien sieht die Stärkung und den Ausbau der Kooperation von Universität und Schule als eines seiner zentralen Anliegen. Eine stärkere Anbindung an die universitäre Forschung und Lehre sowie die Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen stehen dabei im Vordergrund. Ziel ist der Aufbau einer institutionenübergreifenden Scientific Community (vgl. ZLB 2022a). Die Zusammenarbeit mit der Universität Wien ist für Schulen auf zwei Stufen möglich: als „Kooperationsschule der Universität Wien“ (ZLB 2022b) für bis zu drei Schuljahre mit Möglichkeit der Verlängerung (Kriterien: Durchführung eines Praxisforschungsprojekts gemeinsam mit der Bildungswissenschaft bzw. einem fachdidaktischen Arbeitsbereich der Universität Wien unter Einbindung von Lehrer*innen, Studierenden und Wissenschaftler*innen inklusive Sichtbarmachung der relevanten Ergebnisse; Bereitschaft, sich in der Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen im Rahmen der Schulpraxis und der Praxisphase im Masterstudium zu engagieren) oder als „Kooperationsschule^{plus} der Universität Wien“ (ZLB 2022c) für vier Jahre mit der Option der Verlängerung im Zuge der nächsten Ausschreibung (Kriterien: bestehende Kooperation mit der Universität Wien in mindestens zwei Fachbereichen; Bereitschaft zur Ausweitung und Intensivierung der Zusammenarbeit; Verknüpfung der Kooperationsin-

halte mit dem Schulprofil; Zurverfügungstellung von Praktikumsplätzen für Masterstudierende in der Induktionsphase).

Mit der Einrichtung der School of Education (SoE) an der Paris Lodron Universität Salzburg (PLUS) im Jahr 2012 wurde die jahrzehntelange Zusammenarbeit mit Salzburger Schulen durch den Aufbau eines Schulnetzwerks und durch die Vergabe des Prädikats „Kooperationsschule der PLUS-SoE“ an Mittelschulen (MS), allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) und berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) professionalisiert (PLUS-SoE 2022a). Im Fokus der Zusammenarbeit zwischen PLUS-SoE und Schule stehen die Schulforschung und -entwicklung, Transferinitiativen auf der Ebene der Schüler*innen, die schulpraktische Ausbildung von Lehramtsstudierenden und die Fort- und Weiterbildung (PLUS-SoE 2022b).

Die Modelle der Universität Wien und der Universität Salzburg standen Pate für die Schaffung von längerfristigen Kooperationen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (AAU) mit Schulen. Analog zu den beiden anderen Universitäten hat sich die School of Education (SoE) an der AAU in kontinuierlicher Abstimmung mit der Koordinationsstelle Lehramtsausbildung das Ziel gesetzt, Kooperationsschulen an die AAU zu binden, durch die es möglich wird, schulische Praxis und wissenschaftliche Forschungsarbeit zu verzahnen, um so Synergieeffekte zu erzielen, die für beide Seiten, sprich sowohl die Schulen als auch die AAU einen Mehrwert darstellen (AAU-SoE 2022): Schulen bekommen u.a. wissenschaftliche Unterstützung im Kontext der qualitativen Schul- und Unterrichtsentwicklung, Lehrer*innen können das Fort- und Weiterbildungsangebot der Universität nutzen, sie arbeiten als Forscher*innen gemeinsam mit Wissenschaftler*innen, Studierenden sowie Schüler*innen an Fragestellungen, die unmittelbar aus ihrer schulischen Praxis stammen oder diese betreffen, Schüler*innen wird der Übergang ins Studium durch Informationen in Form von Workshops, Vorträgen etc. zum Studium und zur Studienwahl erleichtert, Studierende erhalten die Möglichkeit, Projekte und Forschungsaufgaben im pädagogisch-praktischen Arbeitsfeld umzusetzen und Wissenschaftler*innen können die erhobenen Daten und Ergebnisse für Publikations- und weitere Forschungszwecke verwenden.

Die drei skizzierten Modelle an österreichischen Universitäten zeichnen sich durch eine bilaterale Zusammenarbeit aus. Meist sind es thematische Partnerschaften zwischen universitären Arbeits- bzw. Fachbereichen und einzelnen Schulen im Kontext von Praxisforschungsprojekten.

Neben den Entwicklungen an österreichischen Universitäten tut sich auch im internationalen Bereich so einiges in puncto Zusammenarbeit zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen. Kleemann, Jennek und Vock (2019) verweisen auf das zentrale Handlungsfeld der vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB)“, deren Ziel es ist, die Qualität des Praxisbezugs in der Lehrerbildung unter Einbeziehung der Schulwirklichkeit zu verbessern. In den Förderphasen 2014 bis 2018 und 2019 bis 2023 wurden bzw. werden Projekte gefördert, die eine Lehrkräfteausbildung „aus einem Guss“ (BMBF 2015) in den Fokus rücken. Als wesentliche Bedingungen für den Erfolg dieses Unternehmens werden die Verankerung von schulpraktischen Elementen in die Ausbildung von Lehrer*innen von Anfang an und eine enge Verzahnung der drei Ausbildungszeiten – Lehramtsstudium, Referendariat und Lernen im Beruf – betrachtet. Neben konzeptionellen Beiträgen, die unterschiedliche Kooperationsansätze an deutschen Hochschulen und Universitäten sowie Good-Practice-Beispiele vorstellen, ermöglichen Kleemann, Jennek und Vock (2019) auch einen Einblick in Bemühungen außerhalb Deutschlands. Interessant ist hier der Beitrag von Staub (2019) von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), die über das Projekt „Partnerschulen für Professionsentwicklung“ berichtet. Durch eine engere Verbindung von Hochschule und Schule soll eine neue Qualität von Professionalisierung erreicht und Professionalisierungsdefizite der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen abgebaut werden. Gelingen soll das durch eine Verzahnung von Hochschule und Schule, die die berufspraktische Ausbildung von Studierenden in Anlehnung an Wengers „Communities of Practice“ kooperativ verantworten. Alle Schulen, die mit der PH FHNW eine enge Kooperation eingehen, werden zu Partnerschulen. Das Zentrum des Partnerschulkonzepts bildet der Umgang mit dem sogenannten Theorie-Praxis-Dualismus, der für die Professionalisierung von Lehrpersonen als wesentliche Herausforderung betrachtet wird.

Nicht weniger interessant ist das Modell der „University Schools“ (Hunzkaar & Riksen 2019). „University Schools“ sind Schulen, mit denen die Universität eine besonders enge Zusammenarbeit bei der Entwicklung der Lehrerbildung pflegt. Dieses Modell der Universitätsschulpartnerschaft ermöglicht den Austausch von Wissen zwischen den Institutionen sowie die Zusammenarbeit bei Forschungs- und Entwicklungsarbeit auf einem Niveau, das es

bisher in den Partnerschaftsmodellen in der Lehrerausbildung in Norwegen nicht gab. Die enge Zusammenarbeit zwischen der Universität und den Schulen war der Schlüssel zum Erfolg der Umstrukturierung der Lehrerausbildung an der Universität Oslo. 2014 bezeichnete ein internationaler Evaluierungsausschuss das Konzept der Universitätsschulen als „the jewel in the crown“ (ebd., S. 258) im Streben nach Exzellenz in der Lehrerausbildung.

Das Besondere am University-Schools-Modell der Universität Oslo ist der Zugang zu Informationen. Dieser ist symmetrischer als in anderen Modellen der Zusammenarbeit (s. die weiter oben angeführten Beispiele aus Österreich): Anstelle einer Prinzipal-Agenten-Beziehung zwischen Universität (= Auftraggeberin) und Schule (= Beauftragte) findet ein Dialog über Inhalt und Leistung zwischen den beiden Akteurinnen statt. Das University-Schools-Modell wird als eine Arena verstanden, in der alle Akteur*innen – Lehrkräfte, Studierende, akademisches Personal und Mentor*innen an den Schulen – als Lernende betrachtet werden und Wissen gemeinsam entwickelt wird (vgl. ebd., S. 261).

Um ein kontinuierliches Engagement der Schulen zu gewährleisten, war es unumgänglich, so Hunskaar und Riksen (ebd., S. 265), dass die Erwartungen an die Zusammenarbeit auf beiden Seiten festgelegt werden mussten. Aus den Gesprächen über die Zielsetzungen und die Rollenverteilung innerhalb der Partnerschaft ergab sich eine gegenseitige Vereinbarung zur Zusammenarbeit in drei Bereichen: in der Entwicklung der Qualität der Praktika für Lehramtsstudierende, in der Einrichtung gemeinsamer Forschungs- und Entwicklungsprojekte in den Schulen und der (Weiter-)Entwicklung der Lehrerausbildung (Programmgestaltung). Für jedes dieser übergreifenden Ziele wurden die Erwartungen an jede der Partnerinnen definiert, wobei jedes Mal, wenn eine Erwartung für die Schule genannt wurde, auch eine entsprechende Erwartung für die Universität definiert wurde. So ist die Universität Oslo bspw. gemäß dieser Vereinbarung verpflichtet, mögliche Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in den Schulen zu ermitteln, und die Schulen sind ihrerseits zur Beteiligung verpflichtet. Ein weiteres Beispiel für die Wechselbeziehungen zwischen den Zielen ist die Verpflichtung der Schulen, sich positiv über den theoretischen Teil der Lehrerausbildung auf dem Campus zu äußern, während die Universität verpflichtet ist, die Schulen als Partnerinnen in der Lehrerausbildung anzuerkennen. Dies stellt einen Versuch dar, alte Sichtweisen und Vorurteile zu ändern, die zwischen den beiden Kooperationspartnerinnen bestanden

und die den Lehrenden an der Hochschule als die sogenannte Dichotomie von Theorie und Praxis bekannt sind.

Mit dem Narrativ des University-Schools-Modell der Universität Oslo verweisen Hunskaar und Riksen (ebd.) auf eine Verschiebung der Rolle der Universität von der Hauptakteurin zur gleichberechtigten Partnerin in einem gemeinsamen Rahmen von gemeinsam festgelegten Zielen. Wenn die Ziele von allen beteiligten Partnerinnen, sprich der Universität und der Schule gemeinsam erarbeitet werden, werden die einzigartigen Beiträge der einzelnen Akteurinnen sichtbar und es entstehen gemeinsame Narrative über Ergebnisse und Werte. Für die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung ist das ein wesentlicher Ansatzpunkt.

4 Das Spannungsfeld verstehen

Bauer und Baumgartner (2012, S. 24) weisen darauf hin, dass das Spannungsfeld Auskunft darüber gibt, welches die Einflussfaktoren sind, die es bei der Suche nach einer passenden Lösung zu beachten gilt. Wesentlich dabei ist, dass die Entscheidung für eine mögliche Lösung immer nur bestimmte Einflussfaktoren bzw. Kräfte berücksichtigen kann und andere ausklammern muss. Die Ausbalancierung aller Spannungen in einem Feld können somit nicht von einem einzelnen Teil der Lösung erreicht werden.

Gestalten ist immer ein adaptiver Prozess und Gestalter*innen müssen bei ihrer Suche nach einer guten Lösung immer wieder Entscheidungen treffen, um sich so der idealen Lösung schrittweise anzunähern. Dies erfordert es, positive und negative Einflussfaktoren im Spannungsfeld zwischen Entwurfskontext und Entwurfslösung auszubalancieren (Bauer 2015, S. 77).

Das Spannungsfeld, das sich im Kontext der Konzeption und Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung auftut, muss vor diesem Hintergrund aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden.

4.1 Konzeption eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung

Eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis, verbunden mit einem stärkeren Fokus auf die Lernenden sowie die Orientierung an ihren individuellen Ansprüchen und Kompetenzen, ist das grundsätzliche Ziel der Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung. Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Berufsschulen und für den fachtheoretischen und

fachpraktischen Unterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen ist bedarfsorientiert und berufsbegleitend. All jene, die an berufsbildenden Schulen unterrichten wollen, müssen vor ihrem Eintritt in den Schuldienst eine mehrjährige facheinschlägige Berufspraxis in der Wirtschaft absolviert haben. Der Praxisbezug ist somit ein zentrales Element des berufsbildenden Schulwesens. Dies macht auch deutlich, dass das „traditionelle Modell, zuerst Ausbildung, dann Berufstätigkeit“ [...] im Zuge der modernen Gesellschaftsentwicklung ausgedient [hat]. Sowohl Individuen als auch die Gesellschaft sind immer wieder gefordert, in unterschiedlichen Lebensphasen Umorientierungen und Anpassungsleistungen vorzunehmen. Dies erfordert ein grundsätzliches Umdenken bei der Entwicklung von Konzepten: nämlich nicht von den Institutionen und ihrem Angebot aus zu denken, sondern von den Personen und ihrer Nachfrage auszugehen, um in der Lage zu sein, differenzierte Lernangebote für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden zu entwickeln“ (Pellert 2016, S. 73).

Im Kontext der Quereinstiegsthematik gewinnt die bereits weiter oben angesprochene Dichotomie von Theorie und Praxis an Bedeutung. Ertl-Schmuck (2019, S. 48) bringt es auf den Punkt: „Es scheint wohl so zu sein, dass den Studierenden die Bildung einer wissenschaftlich-reflexiven Haltung schwerfällt, das pädagogische Handeln eher auf der Anwendungsebene gedeutet wird und sie möglichst schnell fit für die Schulpraxis werden möchten. Damit hängt ein Verständnis zusammen, in dem Theorien im praktischen Handeln umzusetzen seien. Zum anderen werden Praxis und Theorie entgegengesetzt gedeutet. Hier wird die Relevanz der Theorie für die Praxis generell infrage gestellt. Theorie, das ist die Welt der Wissenschaft, und Praxis die Welt der Schulpraxis, in der gehandelt wird.“ Diese Sichtweise lässt sich nicht nur bei Quereinsteiger*innen im Bereich der Ausbildung beobachten, sondern auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften. Um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden, fordert Pellert (2016, S. 79) die Entwicklung einer Theorie der Praxis: „[...] die Probleme der Praxis können nicht durch bloße Theorieanwendung bewältigt werden: Theorie und Wissen tragen kaum Früchte, wenn sie nicht in der Praxis reflektiert werden. Nur durch das Zusammenspiel von Wissen und Handeln in der Praxis [...] können Handlungen immer wieder an veränderte Rahmenbedingungen angepasst und weiterentwickelt werden und dadurch in der Praxis zum Ziel führen.“ Um einer „intellektuellen Isolation“ (ebd., S. 80) zu entgehen, so Pellert weiter, bedürfe

es seitens der Hochschulen einer vermehrten Auseinandersetzung mit diesen neuen Anforderungen. Im *Peer Learning*, dem Lernen von- und miteinander, sieht sie eine Lösung. Was heißt das für die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung? Die Produktion von Wissen muss von allen beteiligten Akteur*innen als gemeinsamer sozialer Prozess verstanden werden. Pädagogische Hochschule und berufsbildende Schulen müssen sich als Partnerinnen und gemeinsam Gestaltende in diesem Prozess begreifen, sich auf Augenhöhe begegnen. Dies gilt nicht nur im Kontext der Schulpraxis, sondern betrifft auch den gegenseitigen Umgang im Rahmen von Forschungs- und Entwicklungsprojekten.

Viele bestehende Kooperationen zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen lassen sich als Prinzipal-Agenten-Beziehungen charakterisieren, meinen Hunskaar und Riksen (2019, S. 260): „The traditional way to approach these kinds of partnerships is to see the university as the principal actor and the schools as agents, acting on what the university demands. This results in asymmetrical access to information, with the school being less well informed.“ Das zeigt sich in vielen Praxisforschungsprojekten von Universitäten bzw. Hochschulen, in die Schulen eingebunden sind. Die beteiligten Schulen mit ihren Schüler*innen sowie Lehrer*innen werden in diesem Kontext allerdings häufig nicht als forschende Subjekte, sondern beforschte Objekte betrachtet. Ihre Aufgabe ist es, „Informationen zusammen zu tragen [sic!], empirische Daten auszuwerten und diese der akademischen Forschung zur Verfügung zu stellen“ (Smolarski & Oswald 2016, S. 10). Damit geht eine Degradierung zu Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeitern akademischer Wissenschaft einher.

Die Qualität von Lehramtsstudien, so Jennek, Kleemann und Vock (2019, S. 7) hänge grundsätzlich davon ab, wie produktiv Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen zusammenarbeiten: Empirische Schul- und Unterrichtsforschung brauche für die Durchführung von Untersuchungen Schulen, Praktika seien für Studierende dann am nützlichsten, wenn sie sowohl an der Schule gut betreut als auch an der Universität inhaltlich entsprechend begleitet würden. Welches sind nun die Einflussfaktoren, die es bei der Konzeption und Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung zu beachten gilt?

4.2 Einflussfaktoren

Die Praxisphasen im Rahmen des Lehramtsstudiums sind die institutionalisierten Schnittstellen zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen. Hunskaar und Riksen (2019, S. 261) sehen in der Schule jenen hybriden Raum, in dem praxisbezogenes und akademisches Wissen ausgetauscht werde, und zwar zwischen denjenigen, die in der Schule arbeiten, wo die Studierenden ihre praktische Ausbildung erhalten, und denjenigen, die an der Universität tätig sind, wo die Student*innen in eher theoretische Lehransätze eingeführt werden. In Studien, die sich auf den Third Space² beziehen, so die beiden Autorinnen, würden die Lehramtsstudierenden oft in den Mittelpunkt der Lernaktivitäten gestellt, mit Akteur*innen aus der Universität und der Schule, die zusätzliches Wissen über verschiedene Aspekte der Unterrichtspraxis vermitteln. Bei diesem Ansatz würden die Studierenden zu den zentralen Akteur*innen. Die Vorstellung, dass die Studierenden die wichtigsten Handelnden seien, stelle jedoch die Beiträge der Lehrerausbilder*innen an den Hochschulen und in den Schulen in den Hintergrund und überlasse es den Studierenden, die verschiedenen Teile des Puzzles zusammzusetzen. Diese Situation, so Hußmann et al. (2009, S. 126) führe bei allen Akteur*innen zu Irritationen in Hinblick auf die unterschiedlichen Erwartungshaltungen. Der Theorie-Praxis-Transfer gelinge den Studierenden in den Schulpraktika nicht immer. Dies berge die Gefahr, dass für wichtige und aktuelle didaktische Themenfelder wie Individualisierung, Differenzierung, Umsetzung methodischer Vielfalt etc. kaum Zeit bliebe bzw. diese auch als nicht praktikabel zurückgewiesen würden. Die Lehrkräfte an den betroffenen Schulen würden die Studierenden häufig als Belastung ihres Alltags erleben, da ihnen nicht ausreichende Ressourcen für eine adäquate Betreuung zur Verfügung stünden. Es entstehe dann so etwas wie ein Meister-Lehrlings-Verhältnis, in dem die Noviz*innen die Handlungspraxis der erfahrenen Lehrer*innen beobachten und davon ausgehend die eigene Handlungskompetenz entwickeln können.

Für Jennek, Kleemann und Vock (2019, S. 9) haben die studentischen Praxisphasen an Schulen durchaus auch einen Vorteil für die Schulen. Die

² Salden (2013) beschreibt das Konzept des „Third Space“ als einen Raum in den Hochschulen, der sich zwischen wissenschaftlichem Bereich (Forschung und Lehre) und klassischer Verwaltung befindet. Es handelt sich dabei um einen wissenschaftlich geprägten und wissenschaftsnahen, gleichzeitig aber doch serviceorientierten dritten Bereich.

Studierenden bringen neue Impulse aus der Universität bzw. Hochschule in die Schulen, wodurch die Schulen in ihren Entwicklungsprozessen unterstützt werden. Dies bedürfte allerdings einer guten Begleitung und Vorbereitung, klarer Absprachen sowie fester Strukturen, um eine Umsetzung zu ermöglichen. Neben der Kooperation in punkto Schulpraxis, so die Autorinnen weiter, würden einzelne Forscher*innen und Schulen gemeinsam an Projekten arbeiten: „Typischerweise schlafen solche Kooperationen (trotz schriftlicher Vereinbarung) nach einer Weile wieder ein, wenn ein konkretes Projekt beendet ist oder sich die beteiligten Personen anderen Aufgaben zuwenden“ (ebd.).

Diese unterschiedlichen Einflussfaktoren gilt es nun auszubalancieren. Eine mögliche Lösung verbirgt sich in Alexanders Muster STRASSENCAFÉ (88).

5 Die Lösung verstehen

Ein Entwurfsmuster ist die Lösung für ein wiederkehrendes Problem in einem bestimmten Kontext. Die Konzeption der Lösung des Problems kann als (Auf-)Lösung von Konflikten in einem Spannungsfeld von Kräften verstanden werden. Dies macht bspw. aus dem Muster STRASSENCAFÉ (88) eine reiche Ressource für die Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung. An dieser Stelle muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es nicht darum geht, dieses Muster von Alexander im Sinne einer vorgefertigten Schablone, einer Vorlage, eines Rezeptes oder eines Templates einfach unverändert zu übernehmen, sondern nur den Kern der erprobten Lösung.

5.1 Entwurfsmuster als Brücken zwischen Theorie und Praxis der Netzwerkgestaltung

Warum sollte das Rad neu erfunden werden, wenn es bereits sehr gute Lösungen gibt? Diese Frage stellt sich auch im Kontext der Entwicklung des Gestaltungskonzepts für das Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung. Ein Blick auf andere Bereiche wie z.B. die Architektur ist eine Möglichkeit, auf neue Ideen zu kommen, ohne das Rad neu erfinden zu müssen.

Die Idee bzw. Funktion, die hinter einem Straßencafé steckt, lässt sich auf Netzwerke bzw. CoPs übertragen. Wenger et al. (2002, S. 50) halten fest, dass die Struktur von organisatorischen Beziehungen oder Veranstaltungen ebenfalls zu einer Art von Interaktion einlade. Besprechungen, die während

der Pause oder des Mittagessens eine gewisse Zeit offenließen, mit genügend Raum, um sich unter die Leute zu mischen oder sich privat zu unterhalten, würden zu persönlichen Gesprächen und zum Aufbau von Beziehungen einladen. Eine gute CoP ermögliche die Teilnahme an Gruppendiskussionen, Einzelgespräche, die Lektüre neuer Ideen oder das Beobachten von Expertenduellen über aktuelle Themen. Unabhängig davon, dass CoPs freiwillig und organisch seien, könne ein gutes Community Design zu Lebendigkeit – „aliveness“, bei Alexander „living structure“ (2002, S. 110) einladen, ja diese sogar hervorrufen.

Das Besondere an der Mustertheorie, also dem Konzept von Mustern, die zu einer Mustersprache zusammengefasst werden, ist ihre Dokumentation von Praxis- bzw. Erfahrungswissen. Die Beschreibung von Mustern ist immer gleich (Umfeld, Problem, Spannungsfeld, Lösung und daraus resultierende Konsequenzen). Somit ist jedes Einzelne für sich alleine lesbar und nachvollziehbar und lässt sich als Baustein für das Lernen und Gestalten unterschiedlichster Prozesse verwenden: „Wir können uns diejenigen Muster herausgreifen, die für uns gerade wichtig sind, so wie wir einzelne Werkzeuge aus einem Werkzeugkasten nehmen. [...] So wie die im Lexikon verzeichneten Worte erst im Gefüge ihrer ‚regelhaften‘ Beziehungen ihre Ausdruckskraft gewinnen und zur Sprache werden, so werden einzelne Muster erst im Gefüge der anderen Muster und ihrer funktionellen Beziehungen zu einem ausdrucksfähigen Mittel der Gestaltung, zu einer Mustersprache“ (Leitner 2015, S. 27).

Für die vorliegende Aufgabe, sprich die Konzipierung und Gestaltung eines Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung, bietet sich Alexanders Muster STRASSENCAFÉ (88) in Kombination mit seinen zugehörigen Mustern IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14), KNOTEN DER AKTIVITÄT (30) und KLEINE PLÄTZE (61) unter Beachtung der von Wenger et al. (2002) beschriebenen Entwicklungsstufen und Gestaltungsprinzipien einer CoP an.

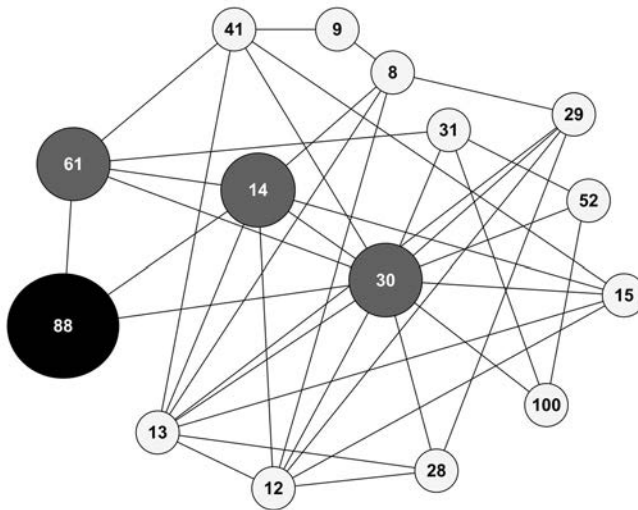
5.2 Vom Straßencafé zum Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung

Von oben nach unten vorgehend, sind zunächst die allgemeinen Aspekte des Community-Designs zu betrachten. Die folgenden Überlegungen decken alles ab, von der tatsächlichen und wahrgenommenen Größe von Gemeinschaften bis hin zu der Frage, wie Gemeinschaften strukturiert sein und welche Arten

der Interaktion sie ermöglichen sollten. Die Basis für unsere Überlegungen ist das Muster STRASSENCAFE (88) des Architekten Christopher Alexander. Im Buch „Eine Muster-Sprache“ (Alexander et al. 2011, S. 469) heißt es dazu: „Fördere das Entstehen von lokalen Cafés in jeder Nachbarschaft. Sie sollten intime Orte sein, mit mehreren Räumen, an einem belebten Weg, wo Leute bei einem Café oder Getränk sitzen und die vorüberziehende Welt beobachten können. An der Front sollte eine Reihe von Tischen vor das Café, direkt in die Straße reichen.“

Was zeichnet ein Straßencafé demnach aus? Ein Straßencafé sollte ein besonderer Ort sein. Nach Alexander et al. (ebd.) ist ein echtes Straßencafé etwas mehr als ein Café in der Nachbarschaft. Es ist nicht nur ein bekannter, lokaler Ort, sondern sollte auch über eine Vielzahl von Räumen für unterschiedliche Zwecke verfügen und im Laufe des Tages seinen Charakter verändern. Warum nutzen die Menschen dieses Angebot? Ein Café wie dieses ist ein sicherer Ort zum Entspannen, aber auch eine Möglichkeit, die Welt zu beobachten und zu sehen, wie sie vorbeizieht. Die Möglichkeit, Menschen zu beobachten, ist wichtig, aber ein Straßencafé unterscheidet sich von einer Haustür oder einer Veranda dadurch, wie öffentlich und belebt es ist – es gibt eine größere Vielfalt an Menschen, die man anstarren kann. Was bedeutet dies für die Entwicklung eines Partnerschulen-Netzwerks? Einem Straßencafé sehr ähnlich schafft auch ein Partnerschulen-Netzwerk einen Raum für unterschiedliche Erlebnismöglichkeiten und steht für sozialen Zusammenhalt: „Es bietet einen Rahmen für angeregte Diskussionen – Gespräche, kleine Vorträge, halb öffentlich und halb privat, Erfahrung und Gedankenaustausch“ (ebd., S. 468).

Übersicht 2 ermöglicht es, die Gesamtkonfiguration jener Muster zu überblicken, die laut Alexander et al. (2011) für das Muster STRASSENCAFÉ (88) von Bedeutung sind. Befindet sich ein Muster, das als Knotenpunkt dargestellt wird, in der Nähe des zentralen Bereichs des Netzes, deutet dies darauf hin, dass diese Einheit eine wichtige Rolle im Netz spielt. Befindet es sich in der Peripherie des Netzes, so bedeutet dies, dass diese Einheit im vorliegenden Netz weniger aktiv oder weniger kritisch ist. Die Bedeutung der einzelnen Knoten spiegelt sich auch in ihrer Größe bzw. Schattierung: grau und groß bedeutet wichtig, klein und weiß bedeutet weniger wichtig.



Übersicht 2: Gesamtkonfiguration des Musters STRASSENCAFÉ (88): Es setzt sich aus MOSAIK AUS SUBKULTUREN (8), STREUUNG DER ARBEITSSTÄTTEN (9), GEMEINDE VON 7000 (12), SUBKULTUR-GRENZE (13), IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14), NACHBARSCHAFTS-GRENZE (15), EXZENTRISCHER KERN (28), RINGE VERSCHIEDENER DICHTEN (29), KNOTEN DER AKTIVITÄT (30), PROMENADE (31), GEMEINSCHAFT VON ARBEITSSTÄTTEN (41), NETZ VON FUSS- UND FAHRWEGEN (52), KLEINE PLÄTZE (61) und FUSSGÄNGERSTRASSE (100) zusammen.)

Ein Blick auf den Problemabschnitt der angeführten Muster – er umreißt in ein paar Sätzen das jeweilige Problem –, und die Lösung, die Essenz des Musters – sie beschreibt das Feld der Beziehungen, die zur Lösung des Problems im speziellen Umfeld von Bedeutung sind –, führt klar vor Augen, was der dahinterliegende gestalterische Vorschlag ist. Übersicht 3 veranschaulicht die sogenannten Problem-Lösungs-Paare (Patlets)³. Diese stellen für Anwender*innen von Mustern eine erste Grundlage für die Entscheidung dar, ob ein Muster für den eigenen Anwendungsbereich nützlich ist oder nicht.

³ „Ein Patlet stellt die einfachste Form eines Musters dar und fasst dessen Problem und Lösung kurz in zwei bis drei Sätzen zusammen. Es ist ein Destillat des Wesentlichen mit der Formel: ‚Das Problem: hierfür diese Lösung‘. Zur Veranschaulichung, das Patlet ‚Lösche deinen Durst‘: ‚Quench Your Thirst / You are thirsty. Therefore, order another beer‘“ (Bauer & Baumgartner 2012, S. 35).

Mustername	Problem	Lösung	Entwicklungsstufen (ES) und Gestaltungsprinzipien (GP) von CoPs
STRASSENCAFÉ (88)	Das Straßencafé bietet eine einzigartige, typisch städtische Situation: Man kann sich erlaubterweise dem Müßiggang hingeben, das Leben beobachten und selbst gesehen werden.	Fördere das Entstehen von lokalen Cafés in jeder Nachbarschaft. Sie sollten intime Orte sein, mit mehreren Räumen, an einem belebten Weg, wo Leute bei einem Café oder Getränk sitzen und die vorüberziehende Welt beobachten können. An der Front sollte eine Reihe von Tischen vor das Café, direkt in die Straße reichen.	ES: Gründung ⁴ (potential) GP: Gestaltung durch Evolution
KLEINE PLÄTZE (61)	Eine Stadt braucht öffentliche Plätze; sie sind die größten und „öffentlichsten“ Räume, die sie hat. Aber wenn sie zu groß sind, schauen sie verlassen aus und sind es auch.	Mach einen öffentlichen Platz viel kleiner als man sich zunächst vorstellt; gewöhnlich nicht mehr als 15-18 m breit, auf keinen Fall mehr als 21 m. Das gilt allerdings nur für die Breite, in der Länge kann er sicher größer sein.	ES: Verschmelzung GP: Eröffnung eines Dialogs zwischen inneren und äußeren Perspektiven, verschiedene Stufen der Teilnahme ermöglichen
KNOTEN DER AKTIVITÄT (30)	Gemeinschaftseinrichtungen, die einzeln in der Stadt verteilt sind, tragen nichts zum Stadtleben bei.	Schaff Aktivitätsknoten in der ganzen Gemeinde, in Abständen von ungefähr 300 m. Finde zunächst jene bestehenden Punkte in der Gemeinde heraus, wo Aktion sich von selbst zu konzentrieren scheint. Dann modifiziere die Anlage der Wege in der Gemeinde, damit so viele Wege wie möglich durch diese Punkte laufen. Dann funktioniert jeder Punkt als „Knoten“ im Wegenetz. Schließlich mach in der Mitte jedes Knoten seinen kleinen öffentlichen Platz. Um diesen Platz herum leg eine Kombination von Gemeinschaftseinrichtungen und Geschäften, die aufeinander abgestimmt sind.	ES: Reifung GP: Entwicklung von öffentlichen und privaten Begegnungsräumen, Betonung des Nutzens

⁴ Die deutsche Übersetzung der englischen Begriffe folgt Bettoni, Clases und Wehner (2004, S. 323).

IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14)	Menschen brauchen eine identifizierbare räumliche Einheit, zu der sie gehören.	Hilf den Leuten beim Festlegen der Nachbarschaften, in denen sie leben – höchstens 300 m im Durchmesser mit höchstens 400 oder 500 Einwohnern. Fördere die Organisation lokaler Gruppen zur Entstehung solcher Nachbarschaften in bestehenden Städten. Gib den Nachbarschaften eine gewisse Autonomie, was Steuern und Bebauungsplan betrifft. Bleib mit den Hauptstraßen außerhalb dieser Nachbarschaften.	ES: Bewirtschaftung und Verwandlung GP: Kombination von vertrauter und anregender Interaktion, Rhythmus für die Gemeinschaft
-------------------------------------	--	---	---

Übersicht 3: Problem-Lösungs-Patlets zu STRASSENCAFÉ (88) und damit in direkter Verbindung stehender Muster (vgl. Alexander et al. 2011)

Werden die in Übersicht 3 angeführten Patlets als Grundlage für die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks herangezogen und mit den Entwicklungsstufen sowie Gestaltungsprinzipien von CoPs (vgl. Seven Principles for Cultivating Communities of Practice, Wenger et al. 2002, S. 49 ff.) verschnitten (vgl. Übersicht 4), ergibt sich folgende Transfermöglichkeit der Kernlösungen:

STRASSENCAFÉ (88) transferiert auf und adaptiert für das Partnerschulen-Netzwerk: Das Partnerschulen-Netzwerk ist ein Raum für unterschiedliche Erlebnismöglichkeiten und steht für sozialen Zusammenhalt, Austausch und (informelles) Lernen: Es ermöglicht angeregte Diskussionen, Gespräche, kleine Vorträge, halb öffentlich und halb privat, und den Austausch von Erfahrungen und Gedanken im Kontext der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Schulpraxis sowie der Forschung. Damit all dies passieren kann, wird das bereits lose Netzwerk von Personen und Partnerschulen des IBB in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland zu einer ersten Pilot-CoP zusammengeführt. Die Hauptaufgabe in dieser Gründungsphase ist die ernsthafte Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Problemfeldern der einzelnen Akteur*innen. Im Vordergrund steht dabei die Gestaltung durch Evolution („design for evolution“), fokussiert auf die Notwendigkeit von Veränderungen, die Einführung neuer Mitglieder und Anpassung an diese, die Veränderung der Struktur der CoP durch Offenheit gegenüber neuen Quellen sowie die Schaffung einer Diskussionsplattform und -tradition, ähnlich einem Straßencafé.

KLEINE PLÄTZE (61) transferiert auf und adaptiert für das Partnerschulen-Netzwerk: Das Partnerschulen-Netzwerk wird zunächst einmal unter Mitwirkung einzelner BS und BMHS, der PHW und Vertreterinnen bzw. Vertretern der Bildungsdirektionen konzipiert und implementiert. Die Mitglieder dieser Pilotgruppe sollen die Möglichkeit haben, persönliche Beziehungen aufzubauen, aktives gemeinsames Lernen anzustoßen, um so eine adaptive Lernumgebung zu schaffen, die sich in Echtzeit an die Benutzer*innen und ihren Lernstand anpasst. In diese Phase der Verschmelzung wird die Grundstruktur der CoP festgelegt und ihre Ziele, Kommunikationsmöglichkeiten und Aufgaben werden definiert. Die Hauptaufgaben bestehen in der Bestimmung des Wertes eines Wissensaustauschs für die Mitglieder und die beteiligten Organisationen sowie im Aufbau von persönlichen Beziehungen und Vertrauen. Die vorherrschenden Gestaltungsprinzipien sind die Eröffnung eines Dialogs zwischen inneren und äußeren Perspektiven („open a dialogue between inside and outside perspectives“) und die Ermöglichung verschiedener Stufen der Teilnahme („invite different levels of participation“). Konkret heißt das, dass für die Weiterentwicklung und Pflege von Wissen gewohnte Strukturen überwunden werden müssen, ebenso der Eigennutzen durch das Bekanntmachen von persönlichen Kontakten oder Netzwerken sowie das Einholen von externen Standpunkten: „Good community design brings information from outside the community into the dialogue about what the community could achieve“ (Wenger et al. 2002, S. 54). Was die Teilnahme an bzw. die Mitarbeit in der CoP betrifft, müssen sowohl unterschiedliche Grade der Einsatzintensität aufgrund verschiedener Interessen akzeptiert als auch Toleranz gegenüber passiver und aktiver oder regelmäßiger und unregelmäßiger Teilnahme von neuen Mitgliedern geübt werden: „[...] people participate in communities for different reasons – some because the community directly provides value, some for the personal connection, and others for the opportunity to improve their skills. We used to think that we should encourage all community members to participate equally. But because people have different levels of interest in the community, this expectation is unrealistic“ (ebd., S. 55).

KNOTEN DER AKTIVITÄT (30) transferiert auf und adaptiert für das Partnerschulen-Netzwerk: Bei der Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks werden die symbiotischen Beziehungen der Partnerschulen berücksichtigt: Personen und Institutionen, die einander wechselseitig unterstützen, werden mit-

einander zuerst vernetzt. Zur Entstehung und Gewährleistung eines intensiven Lern- und Austauschprozesses, müssen die um einen „Knoten“ zusammenliegenden Einrichtungen kooperierend funktionieren, d.h., dieselben Personen sollten zu denselben (Tages-)Zeiten zusammenkommen können. Öffentliche und private Begegnungsräume werden geschaffen („develop both public and private community spaces“), in denen gemeinschaftlich Wissen aufgebaut und ausgetauscht sowie Ziele definiert werden können: „Like a local neighborhood [vgl. den Zusammenhang mit IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14)], dynamic communities are rich with connections that happen both in the public places of the community – meetings, Web site [sic!] – and the private space – the one-on-one networking of community members“ (ebd., S. 58). Ziel ist es, eine Kerngruppe des Partnerschulen-Netzwerks herauszubilden. Ziele, Aufgaben und Kommunikationswege werden dabei kontinuierlich bewertet und an den Bedürfnissen der einzelnen Mitglieder ausgerichtet. Die Betonung des Nutzens („focus on value“) ist ein weiteres Gestaltungsprinzip dieser Phase: „[. . .] value is key to community life“ (ebd., S. 59). Der Wert einer CoP zeigt sich allerdings erst im Laufe der Entwicklung und ist ständigen Änderungen unterworfen. Die Mitglieder einer CoP müssen deshalb aufmerksam, flexibel und dazu bereit sein, neue Formen des Nutzens zu akzeptieren. Dies erfordert aktives Handeln bzw. Lernen: „Rather than attempting to determine their expected value in advance, communities need to create events, activities, and relationships that help their potential value emerge and enable them to discover new ways to harvest it“ (ebd., S. 60).

IDENTIFIZIERBARE NACHBARSCHAFT (14) transferiert auf und adaptiert für das Partnerschulen-Netzwerk: Die Mitglieder des Partnerschulen-Netzwerks sollen die Institution, in der sie arbeiten, als ihre identifizieren und als verschieden von allen anderen sehen können. Sie sollen ihre eigenen Interessen wahren können, indem sie in dieser Phase der Bewirtschaftung ihre Expertise und ihre Beziehungen ausbauen und vertiefen. Es geht u.a. darum, die Hilfsmittel und Methoden weiterzuentwickeln und sich mit der gemeinsamen Leistung zu identifizieren. Wenn diese Entwicklung positiv verläuft, kann das Netzwerk mit anderen, die Gemeinsamkeiten im Themenfeld haben, fusionieren. Die gestalterischen Prinzipien dieser Phase sind zum einen die Kombination von vertrauter und anregender Interaktion („combine familiarity and excitement“), zum anderen der Rhythmus für die Gemeinschaft

(„create a rhythm for the community“). Erfolgreiche CoP bieten die vertrauten Annehmlichkeiten einer Heimatstadt, aber auch genügend interessante und abwechslungsreiche Veranstaltungen, um neue Ideen und neue Menschen in die CoP zu bringen: „Like a neighborhood bar or café, a community becomes a ‚place‘ where people have the freedom to ask for candid advice, share their opinions, and try their half-baked ideas without repercussion. They are places people can drop by to hear about the latest tool, exchange technical gossip, or just chat about technical issues without fear of committing to action plans“ (ebd., S. 61). Eine entscheidende Herausforderung in diesem Kontext ist es, das richtige Tempo zu finden: „The rhythm of the community is the strongest indicator of its aliveness“ (ebd., S. 63). Das Partnerschulen-Netzwerk ist dann erfolgreich und lebendig, wenn sich die einzelnen Mitglieder an das Tempo der anderen anpassen.

Übersicht 4 liefert eine Zusammenschau der fünf Entwicklungsstufen und der damit verbundenen sieben Gestaltungsprinzipien einer CoP.



Übersicht 4: Fünf Entwicklungsstufen und sieben Gestaltungsprinzipien einer CoP (nach Wenger et al. 2002, S. 49 ff. und S. 69)

6 Die Konsequenzen verstehen

Aus der Beschreibung des Musters STRASSENCAFÉ (88) und der damit verbundenen Muster in Kombination mit dem Konzept der CoPs lassen sich für

die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks entsprechende Konsequenzen ableiten. Sie erörtern die Vor- und Nachteile, die die Anwendung des Musters mit sich bringt.

6.1 Grenzen und Möglichkeiten der Gestaltung mit Mustern

Die Konsequenzen diskutieren die Kräfte (forces) aus einem anderen Blickwinkel. Es wird erörtert, auf welche Kräfte eingegangen wurde (Vorteile) und welche Kräfte nicht angesprochen wurden (Nachteile). In einer perfekten Welt können alle Kräfte ausbalanciert werden; in einer nicht so perfekten, einer unvollkommenen Welt, werden die Anwender*innen des Musters jedoch mit Lösungen konfrontiert, die nicht alle Kräfte berücksichtigen. In solchen Fällen ist es wichtig, etwas über jene Kräfte zu erfahren, die nicht berücksichtigt werden. In einer bestimmten Entwurfs- bzw. Gestaltungssituation sind die Kräfte vielleicht nicht so relevant und man kann damit leben, dass sie nicht berücksichtigt werden. Wenn bspw. eine Unterrichtsmethode nicht auf hochbegabte Schüler*innen eingeht, ist dies ein allgemeiner Nachteil der Methode; wenn eine Klasse jedoch nur aus durchschnittlich begabten Schüler*innen besteht, muss diese Kraft nicht angesprochen werden.

Was ist das Innovative an der Arbeit mit Mustern und Mustersprachen? Foote (1997, S. ix) beantwortet diese Frage folgendermaßen: „What’s new here is that there’s nothing new here. Patterns are about what works. Patterns give us a way to talk about what works.“ Entwurfsmuster dokumentieren Erfahrungswissen, d.h., sie zeigen auf, was gut funktioniert hat, wodurch es möglich wird, sich rasch und unkompliziert über einen Gestaltungsprozess auszutauschen. Bauer (2015, S. 263) dazu: „Das, was die Qualität von Mustern und Nicht-Mustern unterscheidet, ist hier das Vorzeichen «was gut funktioniert (hat)». Es ist klar von Vermutungen mit dem Vorzeichen «was funktionieren könnte» zu trennen.

6.2 Theoretische und praktische Implikationen

Von dem oben erläuterten Muster STRASSENCAFÉ (88), den damit verbundenen Mustern und den fünf Entwicklungsstufen einer CoP ausgehend, lassen sich für die Gründung des Partnerschulen-Netzwerks fünf Phasen mit unterschiedlichen Zielsetzungen ableiten (vgl. Übersicht 5):

Phase 1: Definition von gemeinsamen, für die Schulen und die PHW verbindlichen Netzwerkzielen inklusive eines primären Auftrags für die Etablierung des Netzwerks

Phase 2: Auf- und Ausbau des Netzwerks, Gewinnung neuer Schulen

Phase 3: Abschluss von Kooperationsvereinbarungen, die ein erfolgreiches Arbeiten im Netzwerk gewährleisten

Phase 4: Professionalisierung der Netzwerkarbeit: Abläufe, Rollen und Funktionen werden klar festgelegt und mit entsprechenden Aufgaben verbunden

Phase 5: Verfestigung der Netzwerkarbeit in Form von kontinuierlichen Netzwerktreffen und jährlichen Netzwerktagungen.



Übersicht 5: Phasenverlauf im Zuge der Gründung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung

Auf Basis der Analyse und Diskussion der Ausgangslage und der Bedarfe wird in den Phasen 1 und 2 ein Positionspapier und Leitbild erstellt. In den Phasen 2, 3 und 4 soll eine kontinuierliche und transparente Kommunikationsstruktur zur Aufrechterhaltung des „Gesprächsfadens“ nach innen und außen, also zu den Mitgliedern, Stakeholdern und Nutzergruppen des Netzwerks aufgebaut werden. Zur Strukturierung und Verfestigung der Netzwerkarbeit wird schließlich in den Phasen 4 und 5 eine digitale Dokumentation von Informationen, Unterlagen und Treffen eingerichtet. Auf diese digitale

Wissenssammlung (vgl. das Muster STRASSENCAFÉ (88) mit seiner Vielzahl von Räumen für formellen und informellen Austausch) sollen die Mitglieder jederzeit Zugriff haben.

Die Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung ist ein komplexes Vorhaben. Um den Dialog zwischen den verschiedenen Stakeholdern (PHW, BS, BMHS, Bildungsdirektionen Wien, Niederösterreich und Burgenland, BMBWF) zu erleichtern, wird zur Identifikation und Konkretisierung von Zielen und Wirkungen des Projekts sowie für das wirkungsorientierte Monitoring und die Evaluation die Theory of Change (ToC) eingesetzt. Der ToC-Ansatz ist dabei als unterstützendes Instrument zu verstehen. Bei der Konzeption des Partnerschulen-Netzwerks werden sowohl die aktuelle Situation (das IBB an der PHW hat bereits zu sehr vielen Schulen in Wien, Niederösterreich und dem Burgenland einen guten bis sehr guten Kontakt) als auch die gewünschte Veränderung (Optimierung und Erweiterung des Kontakts zu BS und BMHS) definiert, bevor die Aktivitäten, die zur Veränderung führen sollen, geplant und reflektiert werden. Dazu gehören auch die zugrunde liegenden Annahmen und die Bewertung der Risiken. Der Schwerpunkt liegt auf der klaren Identifizierung und Definition der notwendigen Aktivitäten, die eine Kette von Ergebnissen auslösen, die zu den gewünschten Resultaten führen (Optimierung der Zusammenarbeit in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer*innen, der Schulpraxis sowie der Praxisforschung und der Schulentwicklung).

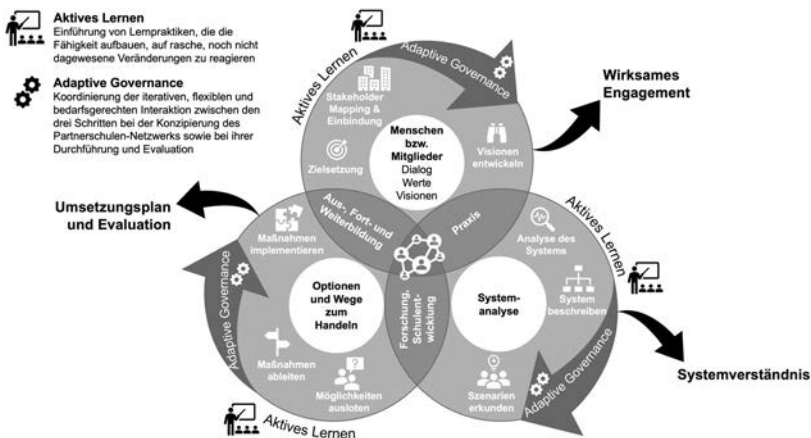
Übersicht 6 veranschaulicht den Prozess des ToC-Ansatzes für das Projekt. Drei ineinandergreifende Schritte sind dabei von Bedeutung (vgl. O'Connell et al. 2019):

(1) Menschen bzw. Mitglieder – Dialog, Werte, Visionen: Im Zentrum stehen die Identifizierung der wesentlichen Interessengruppen (Stakeholder) mit ihren Rollen und Verbindungen sowie das Einbinden aller Akteur*innen, um Ziele zu setzen und Visionen für das Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung zu entwickeln. Wirksames Engagement soll erreicht werden.

(2) Systemanalyse: In diesem Schritt geht es darum, das System zu beschreiben und zu analysieren, um die Werte und Perspektiven der verschiedenen Interessengruppen zu erkennen, Zukunftsszenarien zu erkunden und Ungewissheiten zu identifizieren. Ein Systemverständnis soll erreicht werden.

(3) Optionen und Wege zum Handeln: Das Systemverständnis führt dazu, alle Möglichkeiten in Hinblick auf das Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung auszuloten, davon entsprechende Maßnahmen abzuleiten und zu implementieren. Ziel ist die Entwicklung eines Plans für die Umsetzung und die Evaluation.

Die drei Schritte werden durch zwei kontinuierliche Prozesse unterstützt, (a) dem aktiven Lernen (= Lernen durch Handeln, Reflektieren und Antizipieren, wobei zweckmäßige Lernschleifen genutzt werden, um Routinen anzupassen, Annahmen und Strategien neu zu formulieren und Werte oder Paradigmen zu verändern) sowie (b) der adaptiven Governance (= Umgang mit Komplexität, Ungewissheit und schnellem Wandel durch Schaffung von Governance-Strukturen und -Prozessen, die Anpassungsfähigkeit, vertrauensvolle Zusammenarbeit und aktives Lernen ermöglichen).



Übersicht 6: Theory of Change (ToC) des Projekts Partnerschulen-Netzwerk Berufsbildung (in Anlehnung an O’Connell et al. 2019, S. 5)

Die in diesem Beitrag präsentierten Überlegungen zur Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Berufsbildung Wien, Niederösterreich und Burgenland stellen selbstverständlich kein „Patentrezept“ dar – dies würde dem Grundgedanken der Arbeit mit Mustern widersprechen –, sie stehen eher für das Beschreiten „neuer“ Wege, besser gesagt dafür, das Neue im Alten zu entdecken: „Das ‚Neue‘ wird im ‚Alten‘ aber nur dann sichtbar, wenn

das ‚Alte‘ von unterschiedlichen Blickwinkeln aus betrachtet und auf seine Viabilität hin abgetastet wird“ (Bauer 2015, S. 170). Bei der Konzeption und Gestaltung des Partnerschulen-Netzwerks Alexanders Mustertheorie und sein Muster STRASSENCAFÉ (88) inklusive damit zusammenhängender (Sub-) Muster, die Entwicklungsstufen und Gestaltungsprinzipien einer Community of Practice von Wenger et al. sowie den Theory-of-Change-Ansatz zusammenzuführen, d.h. zu matchen, ist als Versuch zu werten, die verborgene Invarianz von bewährten Lösungsmöglichkeiten (= das Alte) durch das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven zu erkennen, um es für den Gestaltungsprozess von etwas Neuem zu verwenden. Wie zielführend das Herstellen von Querbezügen bei der Vernetzung der Pädagogischen Hochschule Wien mit berufsbildenden Schulen ist, wird erst am Ziel rückblickend bewertet werden können.

Literatur

- AAU-SoE (2022). *Kooperationsschulen der AAU. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. School of Education*. Abrufbar unter: <https://www.aau.at/school-of-education/koooperationsschulen/> (2022-05-22).
- Alexander, C. (1979). *The Timeless Way of Building*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, C. (2002). *The Nature of Order: An Essay on the Art of Building and the Nature of the Universe, Book 1 – The Phenomenon of Life*. Berkeley, California: Center for Environmental Structure.
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., King, I. F. & Angel, S. (1977). *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., King, I. F. & Angel, S. (2011). *Eine Muster-Sprache. A Pattern Language. Städte, Gebäude, Konstruktion*. (H. Czech, Hrsg.). Wien: Löcker.
- ARCH+ (Hrsg.). (1984). Christopher Alexander: Eine Pattern Language. In *ARCH+ Zeitschrift für Architekten, Stadtplaner, Sozialarbeiter und kommunalpolitische Gruppen*, 73.
- Bauer, R. (2013). Den Unterrichtenden eine Sprache geben: Was didaktische Entwurfsmuster für die Gestaltung von Unterricht leisten können – eine Überlegung. In G. Reinmann, M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt: Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister* (S. 129–149). Norderstedt: Books on Demand. Abrufbar unter: <http://www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf> (2022-06-16).

- Bauer, R. (2015). *Didaktische Entwurfsmuster: Der Muster-Ansatz von Christopher Alexander und Implikationen für die Unterrichtsgestaltung*. Münster & New York: Waxmann.
- Bauer, R., & Baumgartner, P. (2010). The potential of Christopher Alexander's theory and practice of wholeness: clues for developing an educational taxonomy. In *Proceedings of the 15th European Conference on Pattern Languages of Programs*. New York, NY, USA: ACM. DOI:10.1145/2328909.2328924.
- Bauer, R., & Baumgartner, P. (2011). A First Glimpse at the Whole: Christopher Alexander's Fifteen Fundamental Properties of Living Centers and Their Implication for Education. In C. Kohls, & J. Wedekind (Hrsg.), *Investigations of E-Learning Patterns: Context Factors, Problems and Solutions* (S. 272–284). Hershey, New York: IGI Global.
- Bauer, R. & Baumgartner, P. (2012). *Schaufenster des Lernens: Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Bergin, J. (2000). *Fourteen Pedagogical Patterns*. Abrufbar unter: <http://csis.pace.edu/~bergin/PedPat1.3.html> (2022-06-16).
- Bettoni, M., Clases, C. & Wehner, T. (2004). Communities of Practice im Wissensmanagement: Charakteristika, Initiierung und Gestaltung. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Modelle* (S. 319–326). Göttingen: Hogrefe.
- BMBF (2015). *Für die Lehrerbildung „aus einem Guss“*. Abrufbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/lehrerbildung/de/programm/fuer-die-lehrerbildung-aus-einem-guss.html?nn=337348> (2022-05-22).
- BMBWF (2019). *PH-EP: Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026*. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:1a4baa01-0b58-4af7-9e90-ae137b8c50be/190904_Brosch%C3%BCre_PH_Entwicklungsplan_A4_BF%20ew.pdf (2022-05-19).
- Derntl, M. (2007). *Patterns for Person-Centered E-Learning (illustrated edition.)*. Amsterdam: Ios Press.
- Ertl-Schmuck, R. (2019). Das Theorie-Praxis-Verhältnis als produktive Irritation in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) – Referat Qualitätsförderung Schule (Hrsg.), *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“* (S. 48–53). Berlin: BMBF. Abrufbar unter: https://ql.bmbfcluster.de/files/BMBF-Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium_barrierefrei.pdf (11.06.2022).

- Fincher, S. (1999). Analysis of Design: An Exploration of Patterns and Pattern Languages for Pedagogy. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 18 (3), S. 331–348.
- Foote, B. (1997). *Hybrid Vigor and Footprints in the Snow*. In *Pattern Languages of Program Design 3* (S. ix–xiii). Amsterdam: Addison-Wesley Longman.
- Goodyear, P. & Retalis, S. (2010). *Technology-enhanced learning: design patterns and pattern languages*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hunskar, T. S. & Eriksen, T. M. (2019). University Schools as Partners: The Jewel in the Crown of Teacher Education. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 257–277). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Hußmann, S., Liegmann, A., Racherbäumer, K. & Walzebug, C. (2009). Indive – Individualisierung von Lehr-Lernprozessen im Netzwerk von Schule und Hochschule. In N. Berkemeyer, H. Kuper, V. Manitiut & K. Müthing (Hrsg.), *Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten* (S. 125–134). Münster: Waxmann.
- Iba, T., & Miyake, T. (2010). Learning Patterns: a pattern language for creative learning II. In *Proceedings of the 1st Asian Conference on Pattern Languages of Programs* (S. 4:1–4:6). New York, NY, USA: ACM. DOI:10.1145/2371736.2371742.
- Jennek, J., Kleemann, K. & Vock, M. (2019). Einleitung: Kooperation von Universität und Schule fördern. Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern* (S. 7–17). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kleemann, K., Jennek, J. & Vock, M. (Hrsg.). (2019). *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stärken, Lehrerbildung verbessern*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Kohls, C. & Wedekind, J. (2011). *Investigations of E-Learning Patterns: Context Factors, Problems and Solutions*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Koren, J. (2022). Kooperationen zwischen Schulen und Universität neu gedacht. In M. Pissarek, M. Wieser, J. Koren, V. Kucher & V. Novak-Geiger (Hrsg.), *Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität: Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation* (S. 53–72). Münster & New York: Waxmann.
- Leitner, H. (2007). *Mustertheorie: Einführung und Perspektiven auf den Spuren von Christopher Alexander*. Graz: Nausner & Nausner.
- Leitner, H. (2015). Mit Mustern arbeiten: Eine Einführung. In S. Helfrich, D. Bollier & Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Die Welt der Commons: Muster gemeinsamen Handelns* (S. 26–35). Bielefeld: transcript Verlag.
- Mehaffy, M. W., Kryasheva, Y., Rudd, A., Salinger, N. A. & Gren, A. (2020). *A Pattern Language for Growing Regions: Places, Networks, Processes: a Collection of 80*

- New Patterns for a New Generation of Urban Challenges*. Portland, Oregon: Sustasis Press.
- O’Connell, D., Maru, Y., Grigg, N., Walker, B., Abel, N., Wise, R., Cowie, A., Butler, J., Stone-Jovicich, S., Stafford-Smith, M., Ruhweza, A., Belay, M., Duron, G., Pearson, L., & Meharg, S. (2019). *Resilience, Adaptation Pathways and Transformation Approach: A guide for designing, implementing and assessing interventions for sustainable futures (version 2)*, CSIRO. Abrufbar unter: https://acfid.asn.au/sites/site.acfid/files/19-00418_LW_REPORT_RAPTAGuide_WEB_190829.pdf (2022-06-16).
- Pellert, A. (2016). Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen. In E. Cendon, A. Mörth & A. Pellert (Hrsg.), *Theorie und Praxis verzahnen: Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. (S. 69–87). Münster & New York: Waxmann. Abrufbar unter: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&cbuchnr=3374> (2022-06-11).
- PH Wien (2021). *Ziel- und Leistungsplan der Pädagogischen Hochschule Wien für die Periode 2022 bis 2024*. Abrufbar unter: <https://phwien.ac.at/download/ziel-und-leistungsplan-2022-2024/> (2022-09-11).
- Pissarek, M., Wieser, M., Koren, J., Kucher, V. & Novak-Geiger, V. (Hrsg.). (2022). *Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität: Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation*. Münster & New York: Waxmann.
- PLUS-SoE (2022a). *Universität lebt Praxis – Kooperationsschulnetzwerk der PLUS-SoE. Universität Salzburg. School of Education*. Abrufbar unter: <https://www.plus.ac.at/soe/schule/kooperationsschulen/> (2022-05-22).
- PLUS-SoE (2022b). *Kooperationsinhalte zwischen PLUS-SoE und Schule. Universität Salzburg. School of Education*. Abrufbar unter: <https://www.plus.ac.at/soe/schule/kooperationsschulen/inhalte/> (2022-05-22).
- Salden, P. (2013). Der Third Space als Handlungsfeld in Hochschulen: Konzept und Perspektive. *Junge Hochschul- und Mediendidaktik, Forschung und Praxis im Dialog*, S. 27–36.
- Salingaros, N. A. (2010). *Twelve Lectures on Architecture: Algorithmic Sustainable Design: Notes from a Series of 12 Lectures Applying Cutting-Edge Mathematical Techniques to Architecture and Urban Design*. Solingen: Umbau-Verlag.
- Schuler, D. (2008). *Liberating Voices: a pattern language for communication revolution*. London: MIT Press.
- Smolarski, R. & Oswald, K. (2016). Einführung: Citizen Science in Kultur und Geisteswissenschaft. In K. Oswald & R. Smolarski (Hrsg.), *Bürger, Künste, Wissenschaft. Citizen Science in Kultur und Wissenschaft* (S. 9–27). Gutenberg: Computus Verlag.
- Staub, S. (2019). Partnerschulen in der Nordwestschweiz. In K. Kleemann, J. Jennek & M. Vock (Hrsg.), *Kooperation von Universität und Schule fördern: Schulen stär-*

ken, Lehrerbildung verbessern (S. 237–256). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

ZLB (2022a). *Kooperation mit Schulen*. Universität Wien. Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB). Abrufbar unter: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ueber-uns/kooperationen/kooperation-mit-schulen/> (2022-05-22).

ZLB (2022b). *Kooperationsschulen der Universität Wien*. Universität Wien. Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB). Abrufbar unter: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ueber-uns/kooperationen/kooperation-mit-schulen/kooperationsschulen/> (2022-05-22).

ZLB (2022c). *Kooperationsschulen plus der Universität Wien*. Universität Wien. Zentrum für Lehrer*innenbildung (ZLB). Abrufbar unter: <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ueber-uns/kooperationen/kooperation-mit-schulen/kooperationsschulen-plus/> (2022-05-22).