

Technische Universität Dortmund  
Fakultät 17 für Sozialwissenschaften

**Wie stellen Zentren für LehrerInnenbildung an Universitäten Ergebnisse aus Evaluationsaktivitäten auf ihrer Vorder- und Hinterbühne dar? Ein ethnografischer Näherungsversuch an die Problemlösungsstrategien im Fall des Programms „Praxissemester NRW“**

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. rer. soc.

vorgelegt von Thilo Horlacher  
geb. am 03.04.1981 in Mannheim  
Matrikelnr.: 157922

Erstgutachter: Prof. Dr. Uwe Wilkesmann  
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Liudvika Leisyte

Zur Begutachtung eingereicht am 25.08.2022  
Tag der Disputation am 12.12.2022

für Mo, Thilda und Knolle

*„Gib uns etwas, wo wir gut sind und wo wir noch besser werden“*

(DirektorIn eines Zentrums für LehrerInnenbildung)

# Inhalt

<b>1. Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Strukturen des Untersuchungsgegenstands „Praxissemester NRW“</b> .....	<b>7</b>
2.1 Herkunft .....	7
2.2 Prozesse föderaler Programmübernahme .....	13
2.3 Formalstrukturen .....	17
2.3.1 Rahmenprogramm .....	17
2.3.2 Beteiligte Programmakteure .....	20
2.4 Die „landesweite Evaluation“ des Praxissemesters in NRW .....	25
2.5 Befunde zum Praxissemester .....	28
2.6 Zwischenfazit und Ausgangspunkt der Untersuchung .....	32
<b>3. Theoretischer Zugriff</b> .....	<b>35</b>
3.1 Gegenwartsverortung und Konstruktion von Evaluation .....	35
3.1.1 Zeitdiagnostische Verortung .....	39
3.1.2 Entwicklungslinien von Evaluation im Bildungssystem .....	42
3.1.3 Evaluationshybrid „Praxissemester“ .....	44
3.2 Inszenierung (individueller und kollektiver Akteure) .....	46
3.2.1 Goffmans Metapher und Modell der „Vorder- und Hinterbühne“ .....	48
3.2.2 Hinter- und Vorderbühne von Evaluations-Reportings .....	52
<b>4. Methodischer Zugriff der Ethnografie</b> .....	<b>58</b>
4.1 Ausgangspunkt: Inszenierung von Evaluationsdaten und -ergebnissen als strategisches Handeln.....	58
4.2 Feldzugang und Felderschließung.....	60
4.3 Eigene Rolle und existenzielle Innensicht als Evaluationsmacher .....	61
4.4 Datenerhebung, -aufbereitung und -systematisierung.....	63
4.5 Methodische Implikationen zu den Interviewdaten .....	73
4.6 Forschungsphasen .....	83
<b>5. Die Vorderbühne</b> .....	<b>85</b>
5.1. Evaluationsberichte als virtuell-arrangierte Schauseite .....	85
5.1.1 Artefaktanalyse der Dokumente .....	85
5.1.1.1 Evaluationsbericht ZfL Universität zu Köln.....	87
5.1.1.2 Evaluationsbericht ZfL Rheinische Friedrich-Wilhelms- Universität Bonn .....	94
5.1.1.3 Evaluationsbericht ZfL Westfälische Wilhelms-Universität Münster.....	102
5.1.1.4 Evaluationsbericht ZfL Universität Essen-Duisburg.....	107

5.1.1.5 Evaluationsbericht ZfL TU Dortmund .....	114
5.1.2 Content-Analyse der Evaluationsberichte .....	118
5.1.3 Zwischenfazit.....	124
5.2 Teilnahme und Beobachtung: Impressionsmanagement vor Stakeholder-Publikum .....	127
5.2.1 Strukturen der Vorderbühne .....	127
5.2.2 Darstellung und Auftritt.....	130
5.2.2.1 Darstellungssituation „Ratequiz“ .....	135
5.2.2.2 Darstellungssituation „ZeugInnen“.....	138
5.2.2.3 Darstellungssituation „Selektive Darstellung“ .....	144
5.2.3 Zwischenfazit.....	150
<b>6. Die organisatorische Hinterbühne.....</b>	<b>154</b>
6.1 Anforderungen .....	154
6.1.1 Kooperations- und Dienstleistungsaktivität.....	155
6.1.2 Forschungsaktivität.....	160
6.1.3 Qualitätssicherungsaktivität.....	163
6.1.4 Programm- und Hochschulsteuerungsaktivität.....	165
6.1.5 Zwischenfazit.....	168
6.2 Problemlösungsstrategien der Zentren für LehrerInnenbildung (Fallkontrastierung) .....	170
6.2.1 Konservative Evaluationsstrategie.....	171
6.2.2 Versatzstück-Strategie .....	174
6.2.3 Datenpool-Konstruktionsstrategie .....	180
6.2.4 Publikations-Strategie.....	184
6.3 Zwischenfazit der Anforderungen und Problemlösungsstrategien .....	189
<b>7. Schlussbetrachtung .....</b>	<b>192</b>
7.1 Zusammenfassung und Ergebnisse der Untersuchung.....	192
7.2 Diskussion: Strategien zwischen Wissenschaft und Dienstleistung?.....	200
7.3 Limitation und Desiderat.....	205
<b>Literatur.....</b>	<b>208</b>
<b>Analysierte Evaluationsberichte .....</b>	<b>223</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>225</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturschema des Praxissemesters NRW im Verlauf.....	18
Abbildung 2: Hybridstruktur der Evaluation Praxissemester .....	45
Abbildung 3: Operationalisierung des Bühnen-Modells angelehnt an Goffman (1983) .....	59
Abbildung 4: Screenshot eigener Datenanalyse im Prozess des offenen Kodierens .....	72
Abbildung 5: Umgangssprachliche Originalskizze des verwendeten Interview-Leitfadens im Feld .....	75
Abbildung 6: Forschungsphasen im Zeitverlauf .....	84
Abbildung 7: Deckblatt Evaluationsbericht ZfL Universität zu Köln .....	87
Abbildung 8: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Köln (1): Kreis- und Sprechblasen- Symbol.....	90
Abbildung 9: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Köln (2): Kreisdiagramm mit Messzeitpunkten .....	92
Abbildung 10: Deckblatt Evaluationsbericht ZfL Universität Bonn .....	95
Abbildung 11: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Bonn (1): Schriftrollen-Symbol mit Beschriftung.....	97
Abbildung 12: Dokumentenausschnitt ZfL Bonn (2): Beispiel univariater Verteilung.....	98
Abbildung 13: Dokumentenausschnitt ZfL Bonn (3): Erfolgs-Indikator am Beispiel der Notenverteilung .....	99
Abbildung 14: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Bonn (4): Individuell bearbeitete Infografik .....	100
Abbildung 15: Dokumentendeckblatt ZfL Westfälische Wilhelms-Universität Münster .....	102
Abbildung 16: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Münster (2): Empfehlungsbeispiel .	105
Abbildung 17: Dokumentendeckblatt ZfL Universität Duisburg-Essen (1) .....	108
Abbildung 18: Dokumentenausschnitt ZfL Universität-Duisburg-Essen (1): Kommunikationsmuster gegenüber Stakeholder-Gruppen.....	110
Abbildung 19: Dokumentenausschnitt ZfL Universität-Duisburg-Essen (2): Kommunikationsmuster gegenüber Stakeholder-Gruppen.....	112
Abbildung 20: Dokumentendeckblatt ZfL Technische Universität Dortmund.....	114
Abbildung 21: Dokumentenausschnitt ZfL Technische Universität Dortmund (2): Darstellung eines Abwärtsvergleich.....	116
Abbildung 22: Dokumentenausschnitt ZfL Technische Universität Dortmund (2): Fächervergleich mit individuellem Bearbeitungscharakter .....	117
Abbildung 23: Schematische Darstellung einer Ensemble-Konstellation .....	143
Abbildung 24: Impressionsmanagement vor Stakeholder-Publikum.....	153
Abbildung 25: Modell Versatzstück-Strategie.....	177
Abbildung 26: Modell Datenpool-Strategie .....	184

Abbildung 27: Modell Publikations-Strategie.....	188
Abbildung 28: Verortung der Problemlösungsstrategien.....	190

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Sampling der Evaluationsberichte.....	64
Tabelle 2: Beispiel für die Segmentierung und Inventarisierung eines Interviews.....	77
Tabelle 3: Modifiziertes Transkriptionssystem und Transkriptionsregel .....	78
Tabelle 4: Übersicht Daten-Arten und Analysestrategie.....	82
Tabelle 5: Übersicht Artefaktanalyse .....	126

## Danksagung

Zu meinem Glück betreute Prof. Dr. Uwe Wilkesmann dieses teils nicht ganz ungefährliche Unterfangen und unterstützte diese Arbeit durch seine beratende Funktion, die entscheidend zur thematischen Komplexitätsreduktion beigetragen und meine Irritationen über das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit „zurechtgebogen“ hat. Zudem gilt Dr. Christian Schmid Dank, im Rahmen eines DoktorandInnen-Kolloquiums die relevante Frage aufgeworfen zu haben, wem denn eigentlich was und insbesondere wie an Evaluationsergebnissen gezeigt werden würde. Prof. Dr. Liudvika Leisyte danke ich herzlich dafür, sie als Zweitgutachterin mit bester Expertise im Bereich internationaler Hochschulforschung gewonnen zu haben. Mein Dank gilt außerdem Nils Bremhorst, Annika Fienbork, Sara Reininghaus, Jens Maus, Ilja Lukin und Claudia Pastors für die Korrektur und Unterstützung im Zuge der vorliegenden Arbeit.



## 1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit untersucht das im Lehramtsstudium integrierte Programm „Praxissemester“; ein föderales (Aus-)Bildungsprogramm und Studienabschnitt in NRW, das für alle Universitäten des Bundeslands mit dem Angebot eines Lehramtsstudiums gilt. Beabsichtigtes Ziel dessen ist es, recht einfach ausgedrückt, „Theorie“ (gelehrt an Hochschulen) mit „Praxis“ (durchgeführt an Schulen) programmatisch zu verbinden. Erklärte Wirkung soll sein, bessere Lehrkräfte als durch die vorangegangenen programmatischen Vorläufer auszubilden. Die Konzeption dieser integrierten Praxisphase im Lehramtsstudium bildet den Versuch ab, die lokal vermittelten Wissensbestände von Universität und Schule miteinander zu verbinden. So zumindest die allseitigen normativen Annahmen bildungspolitischer und wissenschaftlicher ProtagonistInnen. Inwiefern jedoch damit verbundene bildungspolitische und hochschulpolitische Intentionen erfolgreich sind, d. h. sich mittels der dafür vorgesehenen Evaluation tatsächlich kontrollieren, steuern und abbilden lassen, scheint bis dato (und wahrscheinlich auch in Zukunft) unklar. Problem und Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung sind hierdurch bereits im proklamierten Programmziel vorhanden. Gegenstand dieser Felderkundung soll jedoch nicht die Bewertung des Programms an sich sein, sondern den Blick auf das Problemlösungshandeln der Evaluationspraktiken und Strategien zu richten.

Hierbei spielen Zentren für LehrerInnenbildung<sup>1</sup> (nachfolgend auch ZfL genannt) eine bedeutende Rolle. Sie gelten als diejenigen zentralen Organisationseinheiten an Hochschulen, die mit der Durchführung der bildungspolitisch verordneten Evaluationsaktivität des Programms Praxissemester durch die Universitäten intern betraut werden. Innerhalb der Zentren für LehrerInnenbildung wiederum betreiben wissenschaftliche MitarbeiterInnen die Evaluation des Programms Praxissemester, die im Folgenden auch teilweise als EvaluationsmacherInnen bezeichnet

---

<sup>1</sup> Im Untersuchungsfeld vorzufinden sind sowohl männliche als auch geschlechtsneutrale Bezeichnungen der Zentren. Letztere wird nachfolgend durchgehend verwendet.

werden und deren Berufsrolle ich in den Jahren 2016 – 2019 selbst innehatte. Die Besonderheit ist dabei, dass im Fall des Praxissemesters das Hochschulmanagement nicht mit der Durchführung und Bewertung der Evaluation befasst ist, sondern durch die Zentren selbst separat betrieben wird. In welchem Umfang und welche Inhalte die geforderte Evaluation beinhalten soll, ist den Zentren dabei konzeptuell nicht vorgegeben. Lediglich der Zweck der Evaluation als eine Qualitätssicherungsmaßnahme findet sich in der Rahmenkonzeption des Programms (vgl. MSW 2010) wieder. Hierdurch entstehen Unsicherheiten für die Zentren, welche Gegenstände auf welche Weise im Rahmen des Programms überhaupt evaluiert werden sollen. Für EvaluationsmacherInnen wiederum besteht folglich ein Handlungsproblem besonders darin, die unterschiedlichen Anforderungen und Interessen strategisch zu lösen, die von unterschiedlichen beteiligten Stakeholdern des Programms an sie herangetragen werden. Diese müssen nicht zwingend bildungspolitisch motiviert sein, sondern entstehen grosso modo aus dem alltäglichen operativen Geschäft der ZfL und ihrer spezifischen Position innerhalb der Hochschule sowie durch das Programmfeld. Die produzierten Evaluationsdaten, Ergebnisse und Berichte müssen – sofern sie durch die Hochschulen überhaupt veröffentlicht werden – unterschiedlichen Stakeholdern, die mit dem Praxissemester befasst sind, strategisch sinnvoll dargestellt werden. Doch wie gehen Zentren und ihre EvaluationsmacherInnen schlussendlich damit um, über keine approbierten Verfahren, Kriterien und Wissensbestände aus der Organisationsumwelt zu verfügen, um das Handlungs- und Darstellungsproblem ihrer Programmevaluationen zu lösen?

Die Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung entwickelte sich, mit rückwirkendem Blick, im Zuge der Tätigkeit an einem Zentrum für LehrerInnenbildung in NRW, welches mit dem Programm Praxissemester befasst war und ist. Anregende Irritationen zu dieser Untersuchung entstanden durch die komplexen Strukturen des Feldes statthabender LehrerInnenbildung. In einem für EthnografInnen typischen Spannungsverhältnis, d. h. in der eigenen Rolle als Evaluationsmacher einerseits und zugleich wertneutral sozialisierte Sozialwissenschaftler andererseits, galt es, Organisationserkundungen an entsprechenden Universitäten in NRW zu unternehmen und sich zwischen beruflichem Organisationsalltag hier und wissenschaftlicher Feldforschung innerhalb des Feldes zu bewegen. Dies betraf vor allem Universitäten, welche ein

Lehramtsstudium anbieten und demzufolge auch das Programm Praxissemester installiert hatten.

Die Forschungsfrage, der in einer Feldphase über drei Jahre nachgegangen wurde und auf deren Suche nach unterschiedlichem Datenmaterial die ausgiebigen Erkundungen leitend waren, lautet:

*Wie stellen Zentren für LehrerInnenbildung an Universitäten in NRW Ergebnisse aus Evaluationsaktivitäten auf ihrer Vorder- und Hinterbühne dar?*

*- Wie inszenieren die Akteure ihre Daten und Ergebnisse des Programms gegenüber divergenten internen und externen Organisationsbühnen?*

*- Welche Problemlösungsstrategien nutzen die Zentren für LehrerInnenbildung, um die Ergebnisdarstellung gegenüber unterschiedlichen Anforderungen zu steuern und zu managen?*

Die Forschungsfrage des exemplarischen Falls beinhaltet grundlegende Annahmen und subjektive Eindrücke, die sich aus den mehrjährigen Beobachtungen und Teilnahmen im Feld geradezu phänomenologisch aufdrängen: Erstens haben EvaluationsmacherInnen als AgentInnen der Zentren und Hochschulen durch Deutungen, Handeln und Praktiken Einfluss auf die Konstruktion institutionalisierter und objektivierter Wissensbestände über das Programm und konstituieren das Feld dadurch mit. Zweitens: Lehramtspezifisch informiertes Stakeholder-Publikum besteht zumeist primär aus dem Feld der LehrerInnenbildung oder Bildungswissenschaften. Es weist daher auch einen bestimmten beruflichen Habitus und eine feldspezifische Semantik auf. Deutungen und Handeln der Berufsgruppe, in Bezug auf Evaluationsergebnisse des Praxissemesters, werden deshalb oftmals an normativ und moralisch aufgeladenen Relevanzen (sogenannten „Gelingensbedingungen“) orientiert und entfalten bestimmte fachspezifische Deutungsmuster. Diese sind besonders dann relevant, wenn Interaktionen zwischen EvaluationsmacherInnen und Stakeholder-Publikum stattfinden oder metaphorisch gesprochen die „Klavatur“ der Zielgruppe beherrscht und gesteuert werden muss.

Grundsätzlich sollen in dieser Arbeit aber nicht Akteure des Lehramts beurteilt werden, sondern es soll untersucht werden, wie unterschiedliche Anforderungen und damit verbundene Interessen auf typische Art strategisch gelöst werden. Von Interesse für die Forschungsfrage ist folglich, welche rekonstruierbaren Handlungsmotive generell den Inszenierungen aus Sicht der EvaluatorInnen zugrunde liegen. Die Notwendigkeit der geeigneten Darstellung betrifft Hochschulen und ihre Zentren für LehrerInnenbildung ganz besonders, da sie in der Rolle als AgentInnen gegenüber Publikum Face to Face in sozialen Situationen agieren und diese versuchen zu managen. Darin eingeschlossen sind auch interne und externe Sichtbarkeiten der Evaluationsergebnisse auf unterschiedlichen Organisationsbühnen. Die Herausforderung besteht für die AkteurInnen nun darin, Erhebungsinstrumente, Daten und Ergebnisse aus Selbstevaluation strategisch selbst zu bearbeiten, selbst darzustellen und selbst zu inszenieren. Im Zuge der Forschungsfrage soll zudem rekonstruiert werden, welche Handlungsprobleme und Fragilitäten für EvaluationsmacherInnen als relevant gelten, wenn es um die Darstellung von Evaluationsergebnissen gegenüber unterschiedlichen Stakeholder-Gruppen geht. Das hierzu auffindbare und in der vorliegenden Organisations-Ethnografie analysierte Datenmaterial beinhaltet deshalb

(1) im Internet verfügbare Evaluationsberichte als auffindbare *Dokumente*, in welchen die Zentren von Universitäten ihre Evaluationsdaten und -ergebnisse des Praxissemesters (sofern überhaupt) publizieren und für ein spezifisches Publikum aufbereiten und darstellen,

(2) konkrete Anwesenheit in sozialen Situationen der Inszenierung von Evaluationsergebnissen, verstanden als *teilnehmende Beobachtung* auf Tagungen, Workshops und Konferenzen beziehungsweise der ständigen alltäglichen *beobachtenden Teilnahme* als Evaluationsmacher und Verfasser dieser Arbeit mit einer existenziellen Innensicht. Dies durch die Teilnahmen an Konferenzen, Tagungen oder Workshops sowie

(3) aufgezeichnete *Interviews* als Gespräche mit EvaluationsmacherInnen unterschiedlicher Universitäten in NRW.

Ebenso formen auch beiläufige (formale und informale) Gespräche durch die Teilnahme an Gremien, Zirkeln und Foren solches Datenmaterial, welches die eigene Haltung und den Hintergrund zu einer ethnografischen „gameness“ (Schmid 2015)

bilden. Während die offiziellen Dokumente mit Evaluationsdaten und -ergebnissen sowie teilnehmende Beobachtungen die *Vorderbühne* der Inszenierungen von Organisationen und ihren Agenten im Sinne Erving Goffmans (1969) darstellen, werden die erhobenen Interviewdaten dafür genutzt, eine Exploration der *organisatorischen Hinterbühne* vorzunehmen. Weiter gefasst auch verstanden als der Versuch, dem Verhältnis von Formalität (gezeigtes Datenmaterial) und Informalität (Handlungsmotive zur Konstruktion des gezeigten Datenmaterials) der entsprechenden Universitäten näher zu kommen.

### *Zum Inhalt*

Zu Beginn (Kapitel 2) wird der Versuch unternommen, die Herkunft und damit die vorgelagerten Diskurse, also die *Konstruktion* des Programms Praxissemester, darzustellen. Es erfolgt darin auch der Versuch einer Forschungsstandrekonstruktion des Programms; zum einen als wissenschaftliche *Fremdbeschreibung* des Untersuchungsgegenstands und zum anderen als zirkulierender Wissensbestand und Datum der *Selbstbeschreibung* der Akteure. Denn mit der Rekonstruktion verbindet sich eine weitere Art von Daten im Rahmen der Ethnografie, nämlich die der Wissenschafts-Publikationsbühne. Anstelle eines Kanons an Evaluationsmodellen werden in Kapitel 3 das Instrument und die Beschaffenheit von Evaluation an sich aus einem wissenssoziologischen Blick beschrieben, um so die Eigenschaften und Konstitution des Instruments in Bezug auf dessen (un-)intendierte Wirkung zu verstehen, sofern sich dessen bedient wird und es Anwendung findet. Nicht nur die Darstellung von Evaluationsdaten und Ergebnissen, sondern auch die *Inszenierung* stellen für die Forschungsfrage eine wichtige Komponente dar. Ausgehend von Erving Goffmans systematisch dargelegter Idee eines Managements von Impressionen, soll Inszenierung als Grundlage menschlichen Handelns und darüber hinaus als Strategie individueller und kollektiver Akteure operationalisiert werden. Der theoretische Zugriff soll dazu dienen, einen analytischen Zugang zum Datenmaterial zu erhalten.

Kapitel 4 beschreibt das methodische Vorgehen im Untersuchungsfeld und reflektiert neben der eigenen Feldpositionierung und dem Feldaufenthalt auch, wie das

Datenmaterial aufbereitet und analysiert wurde. Kapitel 5 befasst sich damit, am Beispiel der Evaluationsberichte von fünf Universitäten in NRW, welche auf den Homepages entsprechender Hochschulen vorfindlich waren, den Impressionsversuch über das durchgeführte Programm Praxissemester zu rekonstruieren. Die Analyse der Dokumente erfolgt zuerst als Darstellungsartefakt von Hochschulen, um im Anschluss daran auf deren Inhalte analysiert zu werden. Als zweite Datenart wird in diesem Kapitel auf der Basis angefertigter Feldprotokolle aus teilnehmender Beobachtung und beobachtender Teilnahme versucht zu verstehen, wozum es EvaluationsmacherInnen bei der Darstellung ihrer (Selbst-)Evaluationsergebnisse geht, in solchen sozialen Situationen, in welchen der Versuch unternommen wird, gegenüber Stakeholdern und Publikum intendiertes Impressionsmanagement zu betreiben. Kontrastierend dazu wird auf Basis von Interviews in Kapitel 6 der Versuch unternommen, das Handeln zur Problemlösung divergenter Anforderungen von den EvaluationsmacherInnen an Zentren für LehrerInnenbildung zu zeigen. Hierzu werden sowohl die Anforderungen an Zentren für LehrerInnenbildung als auch die Ausprägungen an Problemlösungsstrategien und deren Kontrastierung dargestellt, mithilfe derer AgentInnen der Zentren Lösungen auf der Vorder- und Hinterbühne der Organisation betreiben. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend dargestellt (Kapitel 7) und zuletzt in einen theoretischen Rahmen über den Untersuchungsgegenstand gefasst. Darin werden auch die Ergebnisse interpretiert und diskutiert. Abschließend wird die Arbeit dem Versuch einer realistischen Limitation unterzogen und Desiderate benannt, an welche diskursive Anschlussfähigkeit der Ergebnisse besteht.

## 2. Strukturen des Untersuchungsgegenstands „Praxissemester NRW“

### 2.1 Herkunft

Als hinreichend bekannt gilt, dass der Diskurs um den sogenannten „Bologna-Prozess“ (vgl. BMBF 1999) als strukturveränderndes Ereignis weitreichende Effekte und Folgen als eine politische Zäsur für die Hochschullandschaft in Deutschland hatte. Dabei besonders relevant ist die Frage nach der Governance von Bildung und ihrer dateninduzierten Neuformierung der Bildungslandschaft in Europa (vgl. Lawn et al. 2011). Dieses grob umrissene Phänomen offenbarte, zumindest retrospektiv, einen (bildungs-)politisch induzierten Bologna-„Reaktionismus“ sowie einen resultierenden bildungswissenschaftlich informierten Bologna-„Skeptizismus“. Dieser sorgte für entsprechende Diskurse in der Wissenschaftspolitik (vgl. Stucke 2010: 371 f.). Bekannt sein dürfte auch, dass dieser Prozess weitreichende Strukturtransformationen nach sich zog, wie beispielsweise die Umstellung von akademischen Abschlüssen und Zertifikaten an Hochschulen innerhalb des europäischen Bildungsraums.

Nicht unberührt davon blieb auch das Lehramtsstudium an Hochschulen in Deutschland. Eine Neugestaltung des Studiengangs als integrierte Studienstruktur manifestierte sich in einem Eckpunktepapier der Kultusministerkonferenz (KMK 2005)<sup>2</sup>. Die statthabende Transformation adressierte besonders auch die Bundesländer in Deutschland sowie deren Hochschulen als organisatorische Akteure teilweise neu. Gleichsam zugeordnet werden kann hier auch das Lehramtsstudium. Im Zuge der Adressierung von Hochschulen zur Neugestaltung treffen diese auf eine LehrerInnenbildung, die sich zwischen einerseits tradiertem Widerstand und

---

<sup>2</sup> Bei dem Eckpunktepapier handelt es sich um die sogenannten „Quedlinburger Beschlüsse“, in welchen die Übereinstimmung der Abschlüsse Bachelor und Master für das Lehramtsstudium getroffen wurde (vgl. ebd.).

andererseits progressiver Innovationsfreudigkeit in Form von Machbarkeitsvisionen (vgl. Göhlich 2008) entfaltet. Aus den Reformforderungen des Lehramtsstudiums entstand somit der geteilte Wille zur sukzessiven Implementierung des Programms „Praxissemester“.

Die Debatte um die Einrichtung sogenannter Praxissemester als Bildungsprogramm wurde bereits seit Mitte der 1990er-Jahre langanhaltend geführt (vgl. hierzu Terhart 2000, Merzyn 2004) und begründet sich in der Vorstellung einer wie auch immer gearteten Professionalisierung der LehrerInnenbildung durch vorgezogene, ausgedehnte und bereits im Studium vorhandene Praxisanteile. Diese waren vormals auf die Zeit des Referendariats beschränkt. Forderungen nach einer Ausweitung dessen knüpften an das zeitgleiche Auftreten medialer und demnach diskursiv wirksamer empirischer Befunde<sup>3</sup> der Bildungsforschung an, die das ungenügende Abschneiden von SchülerInnen attestierten. Verursacht wird dies unter anderem – so mitunter die Reaktionen – durch defizitär ausgebildete Lehrkräfte. Die statthabenden Strukturtransformationen generierten zugleich für die bildungswissenschaftlichen ProtagonistInnen der LehrerInnenbildung nun aber auch eine Gelegenheit, programmatische Forderungen innerhalb der neu geschaffenen Strukturen der LehrerInnenbildung wirksam zu platzieren und zu forcieren.

Die bildungspolitische Intention zur Installation eines Praxissemesters war und ist hauptsächlich durch zwei Argumente vertreten: (1) eine sofern möglich frühzeitige Eignung für den LehrerInnenberuf festzustellen sowie (2) den Vorbereitungsdienst (sprich das sogenannte Referendariat) um den entsprechenden Anteil einer Praxisphase innerhalb des Masterstudiums zu verkürzen (vgl. Weyland/Wittmann 2011: 49). Beide genannten Intentionen gelten als Motiv der Kultusministerkonferenz in verantwortlicher Funktion (vgl. KMK/HRK 2008). Einerseits soll hierdurch eine flächendeckende Funktionalität öffentlicher Bildungseinrichtungen durch nachrückende Lehrkräfte gewährleistet werden. Und andererseits soll, in der

---

<sup>3</sup> Zu nennen sind hier insbesondere die einschlägigen Leistungserhebungen PISA (vgl. Baumert 2001) und TIMSS (vgl. Baumert et al. 2000a; 2000b), die den Diskurs um eine in Deutschland defizitäre LehrerInnenbildung in medialer und politischer Hinsicht massiv beschleunigten. Dass solche Befunde zwar nicht als kausal für die Einrichtung des „Praxissemesters“ gelten können, sehr wohl aber ein politisches Handlungsmotiv und alternierende Effekte innerhalb der durch den Bologna-Prozess ausgelösten Strukturtransformationen (u. a. im Lehramtsstudium) darstellen, kann sicherlich nahegelegt werden. Eindrucksvolle Untersuchungen zur Wechselwirkung von wissenschaftlicher Aktion sowie bildungspolitischer Reaktion finden sich bei Tillmann et al. (2008) und Kneuper (2010). Und im Hinblick auf das Scheitern evidenzbasierter Bildungspolitik am vorliegenden Fall bei Klemm (2016).



Logik der Kostenminimierung föderaler Bildungsausgaben, eine Umstrukturierung vorgenommen werden, die eine Verkürzung der vormals vergüteten Praxisphase des Referendariats hin zu einer *unvergüteten* Praxisphase innerhalb des Masterstudiums zur Folge hat. Gleichfalls entsteht Anschlussfähigkeit an das formulierte Primat der beabsichtigten Beschäftigungsfähigkeit auf europäischen Arbeitsmärkten durch den Bologna-Prozess (vgl. BMBF 2015: 5 und hierzu auch Schaeper/Wolter 2008: 610).

Auf Basis der getroffenen länderübergreifenden Vereinbarungen (vgl. KMK 2005 und KMK/HRK 2008) berief das Bundesland Nordrhein-Westfalen nun, in Gestalt des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (MIWFT) sowie des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW), im Jahr 2006 eine sogenannte „Kommission zur Weiterentwicklung und Harmonisierung der Lehrerbildung an den lehrerausbildenden Einrichtungen des Landes“ (vgl. MIWFT 2007: 10) ein. Dessen Vorsitz hatte der als Experte für Bildungsfragen geltende Jürgen Baumert<sup>4</sup>, bekannt aus den Leistungsstudien PISA und TIMMS. Die Kommission wurde damit beauftragt,

*„[...] ein allgemeines zukunftsfähiges und entwicklungsoffenes Konzept für die Lehrerbildung zu erarbeiten, das sich in den Bologna-Prozess einfügt, die Beschlusslage der Kultusministerkonferenz beachtet und die Reform Erfahrungen der Universitäten des Landes, insbesondere der Modellhochschulen, miteinbezieht“ (ibd.: 11).*

Die ExpertInnengruppe um Baumert deutete dieses Vorhaben hinsichtlich des Arbeitsauftrags aus NRW jedoch in einem Spannungsverhältnis zwischen der Logik von „employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) im Sinne der vorgegebenen Polyvalenz von Bildungsabschlüssen des Bologna-Prozesses und andererseits dem nationalen Interesse der KMK<sup>5</sup> einer stärkeren Professionsorientierung oder auch ausbildungsthematischer Engführung des Lehramtsstudiums. Anders ausgedrückt: Es soll dezidiert nachrückendes Lehrpersonal ausgebildet werden, um damit Arbeitsmarkt- und Versorgungslücken als verantwortliche ArbeitgeberIn zu

---

<sup>4</sup> Die Kommission wird in den gesichteten Dokumenten auch als sogenannte „Baumert-Kommission“ bezeichnet.

<sup>5</sup> i. O.: „Die Staatsseite hat ein hohes und begründetes Interesse an der Gewährleistung einer ausreichenden Lehrerversorgung und einer verbesserten Qualitätssicherung für die Lehrerbildung“ (ibd.: 11).

kompensieren. Beide Vorgaben zusammen galten jedoch für die beauftragte Kommission als nicht vereinbar. Bezogen auf die beabsichtigte Einführung des Programms Praxissemester in NRW, kommt die Kommission nach Beendigung ihres Gutachtens zum damaligen Zeitpunkt deshalb zu folgendem Schluss:

*„Für eine effiziente Gestaltung und Durchführung der Praktika müssen nach Ansicht der Kommission folgende curriculare und infrastrukturelle Voraussetzungen gegeben sein:*

- *eine systematische Vor- und Nachbereitung der Praktika und Einbindung in ein curriculares, modularisiertes Gesamtkonzept der Lehramtsausbildung,*
- *eine über den gegenwärtigen Stand deutlich hinausgehende personale und organisatorische Infrastruktur auf Hochschulseite, die es erlaubt, die Praktika in enger Kooperation mit den Praktikumsschulen zu planen und durchzuführen,*
- *eine Personalkapazität in den Praktikumsschulen, die ausreicht, um eine koordinierte Betreuung während des Praktikums zu gewährleisten. Lösungsbeispiele gibt es in anderen Bundesländern.*

*Die Kommission sieht diese Voraussetzungen in den Universitäten Nordrhein-Westfalens überwiegend nicht als gegeben. Bevor deshalb über eine weitere Ausweitung praktischer Studienanteile gesprochen wird, hält es die Kommission für vordringlich, die Vorbereitung und Durchführung der bislang vorgesehenen Praktika vor allem durch infrastrukturelle und curriculare Maßnahmen zu optimieren. Dies wird eine der vordringlichen Aufgaben der von der Kommission empfohlenen Zentren für die Professionalisierung der Lehrerbildung sein [...]“ (ebd.: S. 44).*

Zusammenfassend weist die Kommission ihre AuftraggeberIn, das Land Nordrhein-Westfalen, auf Folgendes hin:

*„Gegenwärtig sieht die Kommission an praktisch keinem Lehramtsausbildungsstandort die curricularen und organisatorischen Voraussetzungen für die qualitätsvolle Durchführung solcher Praktika gewährleistet. Diese Situation verbietet jede weitere Ausweitung von praktischen Studienanteilen“ (ebd. 8).*

Die schicksalhaft selbst in Auftrag gegebene Expertise negierend – so kann konstatiert werden –, beauftragt das Land NRW dennoch im Jahr 2008 die Entwicklung einer Rahmenkonzeption zur Konstruktion des Programms „Praxissemester“,

welches von der Landesrektorenkonferenz NRW 2009 letztlich einhellig beschlossen wird (vgl. MSW 2010: 2). Hierdurch lässt sich der Beginn des Praxissemesters in NRW markieren.

Doch wie können solche Ereignisse nun retrospektiv verstanden werden? Dazu im Folgenden ein Interpretationsversuch: Die aus dem Bologna-Prozess aufgegriffene Zielsetzung der Beschäftigungsfähigkeit ist hauptsächlich ökonomisch und politisch anschlussfähig und kein primäres Ziel des Bildungssystems. Nähert sich diese Logik dem Bildungssystem und dessen Hochschulen, so kann die Zielsetzung von Beschäftigungsfähigkeit nicht einfach so verarbeitet werden. Sie benötigt vielmehr eine Anschlussfähigkeit, der sich von bildungswissenschaftlicher Seite angenähert werden kann. In pädagogisch-erzieherischer Hinsicht wäre dies die Absicht humaner Perfektion (vgl. Luhmann/Schorr 1988: 65). Zu beachten gilt, dass bildungswissenschaftliche Zielbestimmungen per se auf Kompetenzen (vgl. Kurz/Pfadenhauer 2010) ausgerichtet sind und damit nicht die Logik der Beschäftigungsfähigkeit aufgreifen. Die Auflösung dieses Anschlussproblems erfolgt deshalb durch den Begriff der „Professionalisierung“ und seiner zugehörigen Programme, welche genau diese Rationalität aufweisen sollen, Entsprechendes zu gewährleisten. Zusammengenommen stellen die Dimensionen der „Beschäftigungsfähigkeit“ auf der einen und „Kompetenzen“ auf der anderen Seite eine Zweck-Mittel-Relation dar (vgl. Kohler 2004: 8). Der Begriff Kompetenz verbindet die zu erreichenden inkorporierten Eigenschaften eines Akteurs mit Arbeitsmärkten und wirkt dadurch als eine gemeinsame Zielbestimmung, auf die sich alle Logiken des Bildungs-, des Wirtschafts- und des politischen Systems beziehen können. Oder anders: Der Begriff der „Professionalisierung“ hat hier eine moderierende Funktion zwischen den einstmals unterschiedlichen Intentionen der Akteure und wird jeweils konsens- und anschlussfähig, ohne die jeweils eigene Logik aufgeben zu müssen. Um Professionalisierung<sup>6</sup> – wie auch immer sie ungeachtet professionstheoretischer Überlegungen aussehen mag – zu erreichen, werden als *rational* geltende Programme

---

<sup>6</sup> Der Begriff „Professionalisierung“ unterliegt häufig einem inflationären Gebrauch und dient als Platzhalter oder Referenzwert im Selbstverständigungsprozess der Berufspraxis der LehrerInnenbildung. Zwar kann in den meisten Fällen nicht wirklich beantwortet werden, um was es sich dabei genau handelt; gleichgesetzt wird der prozesshafte Begriff zumeist aber mit „besser als zuvor“ oder schlicht verbunden mit der zu erreichenden Eigenschaft eines Akteurs, welches vermeintlich „richtiges“ von „falschem“ Handeln unterscheidet (vgl. Nittel 2000: 15 f.).

übernommen. Programme also, die durch ihren Einsatz eine gewünschte Wirkung erzielen. Am Fall des Programms Praxissemester wird davon ausgegangen, zielgerichtet Theorie (Universität) und Praxis (Schule) miteinander verbinden zu können. Die Wirksamkeit des Programms a priori (Theorie-Praxis-Verbindung) entspricht dem, was Meyer/Rowan (1977) als sogenannten „Rationalitätsmythos“ bezeichnen und was in Systemumwelten vorhanden und institutionalisiert ist. Unter Rationalitätsmythen, zu denen Professionalisierungsprogramme wie das Praxissemester sicherlich gezählt werden können, verstehen die Autoren einen Mythen-Begriff, der folgende Eigenschaften aufweist:

*„First, they are rationalized and impersonal prescriptions that identify various social purposes as technical ones and specify in a rulelike way the appropriate means to pursue these technical purposes [...]. Second, they are highly institutionalized and thus in some measure beyond the discretion of any individual participant or organization” (ebd.: 343 f.).*

Mythen enthalten demnach Rezeptwissen über das Ziel und dessen Erreichung und gelten insofern als rational. Sie wandeln dadurch gesellschaftliche Ziele hin zu technischen (vgl. Hericks 2017: 1). Mythen sind insofern wirksam, als sie „Kausalerklärungen in unübersichtlichen Situationen bereitstellen“ (Hasse/Krücken 2005: 107) und einen „unkontroversen Sinngehalt suggerieren“ (Wiesenthal 1996: 567). Gesellschaftlich institutionalisierte Mythen finden sich deshalb auch in Formalstrukturen von Organisationen wieder, die entsprechende Mythen aus ihrer Organisationsumwelt übernehmen. Durch die Übernahme wird eine Strukturähnlichkeit (Isomorphie) erzeugt, die kopiert wurde und entsprechend in Szene gesetzt wird. In erster Linie geht es also nicht um die Effizienz oder Rationalität einer Organisation, sondern um die Herstellung externer und interner Legitimität (vgl. Hasse/Krücken 2005: 23).

## 2.2 Prozesse föderaler Programmübernahme

Hinsichtlich des Praxissemesters in NRW lässt sich ohne sonderlich analytische Präzision bereits erkennen, dass sowohl die Mechanismen einer institutionellen Isomorphie auf der Ebene der Bundesländer als auch mimetische Prozesse der Programm-Übernahme vorhanden waren. Den entstehenden Pfaden, welche aus dem Bologna-Prozess resultierten, folgten konkrete rechtliche Vorgaben, die über verschiedene Stufen die Ebene der Bundesländer erreichten, um eine Umstrukturierung von Studiengängen zu ratifizieren. Darüber hinaus aber auch zur Forcierung eines idealtypischen Problemlösungsschemas: Ein nach wie vor grundlegendes Problem des Lehramtsstudiums, die sogenannte „Theorie-Praxis-Verbindung“, soll sich – so die Vorstellung – in den Köpfen von StudentInnen manifestieren, wenn sie sich aus der Universitätslehre in die Praxis an Schulen begeben und nach dem Absolvieren einen synergetischen Mehrwert erzeugen.

Für die daran beteiligten organisatorischen Akteure des Praxissemesters stellt das Programm somit eine Art der „Blaupause“ dar, mithilfe derer sie die Problemstellung ihrer Disziplin bearbeiten können. Denn die Verbindung von Theorie auf der einen und Praxis auf der anderen Seite<sup>7</sup> stellt für Akteure des Bildungssystems nach wie vor ein Problem dar, da die Programmteilnahme nicht die intendierte Wirkung entfaltet beziehungsweise schwer nachweisbar ist. Oftmals wird deshalb versucht, mittels Kompetenz-Messungsverfahren aus den Bereichen der pädagogischen Psychologie die gewünschte Zielsetzung des Programms bei StudentInnen themenspezifisch und in unterschiedlichen Dimensionen zu überprüfen.

Das Feld, in welchem sich das Programm Praxissemester befindet, kann aber folglich als unsicherheitsbelastet gesehen werden und orientierte sich retrospektiv deshalb an jenen Bundesländern und Universitäten, die vor der Implementierung des Bundeslands Nordrhein-Westfalen das Programm bereits zu einem früheren Zeitpunkt teilweise eingeführt hatten.

---

<sup>7</sup> Bereits Bourdieu (1998) verweist auf die fundamental praxeologischen Unterschiede der Modi von „Theorie“ auf der einen und „Praxis“ auf der anderen Seite. Teils zwanghafte Verbindungsversuche sind Gegenstand zahlreicher Praxiswissenschaften, die mit mannigfaltigen Konzepten und Überbrückungs-Modellen befasst sind.

Im Zuge der Exploration des Untersuchungsfeldes zur vorliegenden Arbeit erzählt ein(e) Interviewpartnerin, welche selbst an der ministerialen Kommission zum Zeitpunkt der Erstellung des Praxissemesters in NRW teilgenommen hatte, über die mimetischen Prozesse bei der Übernahme des Programms Praxissemester:

**E2:** Ähm wir hatten (\*) eine Expertin aus [Stadt 1] hier die in äh=in=äh [Bundesland 1] eben die das Praxissemester kurz vorher mit verantwortlich eingeführt hatten und die hat uns beraten in der Kommission die war ab und an in der ministerialen Kommission und hat uns da beraten ähm (\*) wir waren ja in Nordrhein-Westfalen äh im Grunde genommen in äh den Bundesländern mit die Ersten die das umgesetzt haben das Praxissemester (\*) und insofern äh gab es da nicht viele Vorbilder die wir in den Ländern hätten finden können für die Umsetzung=es ist eher so gewesen dass ich gefragt worden bin ähm: aus Schleswig-Holstein zum Beispiel in Niedersachsen in Berlin in Rheinland-Pfalz und so weiter <Kannst Du uns mal Euer Papier schicken damit wir hier- Hamburg auch- Anhaltspunkte haben wie ihr das umsetzt> (\*) also es war eher so dass wir nur [Stadt 1] als Vorlage hatten- äh dort und als- und äh [Bundesland 1] das- selbst dort war nur eine begrenzte Umsetzung das war keine so vollständige Umsetzung wie wir sie hier realisiert haben (\*) und- aber es waren einige wertvolle Hinweise ja die man da finden konnte (\*) das ist so

[Interview E2: Minute 0:09:45-4 – 0:11:27-8]

Im konkreten Fall erzeugte die Orientierung an Universitäten aus einem anderen Bundesland Strukturähnlichkeiten bei der Übernahme des Programms. Imitationsprozesse wurden zwar hinter verschlossenen Türen veranstaltet und verhandelt, im Anschluss aber auch der Organisationsumwelt mittels konzeptioneller Beiträge präsentiert. Der Akt des übernommenen Programms Praxissemester, zu sehen am Beispiel der Universität Köln, wurde dabei gewissermaßen ex post dargestellt. Hierdurch sicherten sich die Akteure ab. Wie das folgende Beispiel der Universität Köln zeigt (vgl. Barsch et al. 2014), wurden dazu „critical friends“<sup>8</sup> eingeladen,

---

<sup>8</sup> Die Figur des sogenannten „critical friend“ im Feld der LehrerInnenausbildung stellt zumeist kooperierende Hochschulen dar, die nach außen die Fassade der RatgeberIn bei Vorgehen oder

Aufsätze in Sammelbeiträgen zu verfassen, die einen „konstruktiven“ Austausch für den Programmgebungsbereich des Landes NRW vermitteln sollen. Dies, obwohl die eigentlichen Entscheidungen über die Programminstallation hinter den Kulissen zuvor bereits stattgefunden hat und bildungspolitisch als beschlossen galt. Konferenzen dergestalt besitzen hingegen eher einen zeremoniellen Charakter, stellen Konsens her und sichern bildungspolitische Entscheidungen durch Expertentum ab. Im Vorwort der entsprechenden Herausgeberschaft hieß es deshalb von bildungsministerialer Seite:

*„Die Universität zu Köln hat mit ihrer Veranstaltungsreihe Fokus Praxissemester rechtzeitig vor der flächendeckenden Einführung das Feedback von namenhaften Lehrerbildungsexperten aus Dortmund, Hamburg, Jena und München zu den nordrhein-westfälischen Praxissemester-Konzepten eingeholt. Diese Veranstaltungsreihe hat weit über die Kölner Ausbildungsregion Resonanz gefunden. Damit wurde das Praxissemester durch die Universität zu Köln auch offensiv ‚ins Schaufenster‘ gestellt und fachöffentlich diskutiert“ (Wehrhöfer 2014:1).*

Hinsichtlich des Vorgehens bemerken die HerausgeberInnen:

*„Ein wesentliches Ziel der Veranstaltungsreihe bestand darin, das Kölner Modell des Praxissemesters durch externe ExpertInnen, die die Rolle von critical friends innehatten, beleuchten zu lassen. So begann jede Veranstaltung der Reihe damit, dass AkteurInnen der Ausbildungsregion Köln die Ergebnisse ihrer konzeptionellen Arbeit für das Kölner Modell zum Praxissemester vorstellten. Im Anschluss daran formulierten die eingeladenen critical friends auf Basis ihrer wissenschaftlichen Expertise eine Replik und unterzogen das Kölner Modell einer kritischen Würdigung. [...] Durch die Rückmeldungen der critical friends wurde deutlich, dass das Kölner Praxissemester auf solide ausgearbeiteten Konzepten beruht und anspruchsvolle sowie innovative Elemente für die LehrerInnenbildung enthält“ (Barsch et al. 2014: 2 f.).*

Ziel solcher Beiträge war bereits zu diesem Zeitpunkt, die Impression von Einigkeit über das Programm zu vermitteln, um Legitimität für das eigene Handeln zu

---

Konzeptionen wahr, die neu eingeführt werden sollen und oftmals unsicherheitsbelastet sind. Eine solche Figur hat die Aufgabe, als funktionales Äquivalent für die Legitimation und ein „geprüftes“ Verfahren zu sorgen. Die Akteure immunisieren dadurch gewissermaßen ihr organisatorisches Handeln und sichern es gegen Einwände ab.

erzeugen. Indem Hochschulen die Strukturübernahme aus der Organisationsumwelt darstellen, werden fehlende Erfahrungen im Umgang mit dem Programm durch die Expertise des Dritten kompensiert. Demzufolge sinkt auch der Grad der Unsicherheit. Die Figur des sogenannten „critical friend“ stellt dabei eine notwendige Publikums-Rolle vor einer meist pädagogisch oder politisch informierten LeserInnenschaft dar. Dem Verdacht ungeprüfter Übernahme eines individuellen und notgedrungen kreativen Verfahrens in einem unsicheren Feld wird hierdurch vorgebeugt. Notwendig ist diese Art von Außenwirkung vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Anforderungen und Interessen der Feldakteure. Was die Umsetzung des Programms an Hochschulen betrifft, agieren diese eigenständig. Dies kann als „Quidproquo-Verhältnis“ zwischen föderaler Bildungspolitik und den Hochschulen bezeichnet werden. Das bedeutet: Getauscht wird politische Leistungspflicht gegen organisatorische Handlungsfreiheit und -fähigkeit der Hochschulen (vgl. Winde 2010: 4). Indem sich Bildungspolitik aus der Steuerung der Hochschulen und der Ausgestaltung heraushält, erlangen Hochschulen Steuerungsfreiheit in Fragen der Selbstorganisation. Im Sinne des Tauschverhältnisses steigt gleichzeitig die Anforderung an die Darstellung und Rechnungslegung organisatorischer Leistungsfähigkeit der Hochschulen (vgl. Krücken/Klocke 2012: 311 f.). Das Verhältnis zwischen den Akteuren materialisiert sich schließlich in Rahmenkonzeptionen, wie am Beispiel des Praxissemesters zu sehen ist. Deren Ausgestaltung bleibt jedoch den einzelnen Hochschulen überlassen und weist deshalb keine konkreten Anweisungen in den unterschiedlichen Programmdimensionen des Praxissemesters auf – unter anderem auch in der Frage der Programm-Evaluation.



## 2.3 Formalstrukturen

In den folgenden Abschnitten des Kapitels wird der Versuch unternommen, den LeserInnen einen verständlichen Ein- und Überblick in die (organisatorischen) Strukturen des Programms „Praxissemester des Lehramtsstudiums in NRW“ zu geben. Dazu wird die genannte „Rahmenkonzeption“ des Praxissemesters näher beschrieben.

### 2.3.1 Rahmenprogramm

Basierend auf dem Lehrerausbildungsgesetz (kurz LABG), wurde das bis dahin bestehende sogenannte „Theorie-Praxis-Modul“ (ein Programmvorläufer mit identischer Zielsetzung) im Lehramtsstudium Nordrhein-Westfalens im Rahmen des Masterstudiums durch das Programm „Praxissemester NRW“ ersetzt (vgl. MSW 2009: § 12). Neu war, dass der Zeitpunkt des Praktikums im Studium sich veränderte und der Anteil der Verweildauer von LehramtsstudentInnen sich an Schulen vergrößerte. Die Zielformulierung dessen ist es,

*„im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (MSW 2009: 4).*

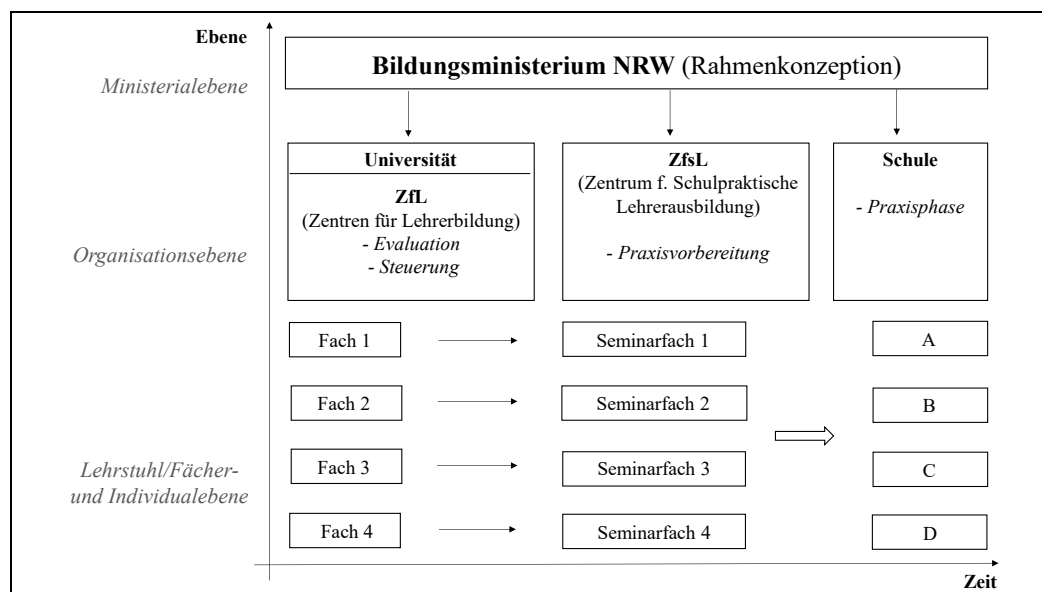
Eine Ausformulierung der Programminhalte findet sich in der „Rahmenkonzeption“ zum Praxissemester (vgl. MSW 2010). Insgesamt zwölf Hochschulen<sup>9</sup> in Nordrhein-Westfalen bieten ein universitäres Lehramtsstudium an und gehören damit in den Bereich der Programmübernahme. Der Vollzug des Programms findet an drei Bildungsorganisationen des Lehramtsstudiums statt, die von

---

<sup>9</sup>RTWH Aachen; Universität Bielefeld; Ruhr-Universität-Bochum, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn; Technische Universität Dortmund; Universität Duisburg-Essen; Universität zu Köln; Deutsche Sporthochschule Köln; Westfälische Wilhelms-Universität Münster; Universität Paderborn, Universität Siegen sowie die Bergische Universität Wuppertal.

den Studierenden zeitlich nacheinander durchlaufen werden. Beginnend mit einem (1) „Vorbereitungsseminar“ an der Universität, gefolgt von (2) Zentren für schulpraktische LehrerInnenbildung (ZfsL), mit Veranstaltungen zur Praxisvorbereitung und zuletzt den jeweils unterschiedlichen (3) Schularten als dem praktischen Einsatzort des Programms (vgl. Abb. 1). Dabei gilt die Rahmenkonzeption für alle drei Programmakteure.

Abbildung 1: Strukturschema des Praxissemesters NRW im Verlauf



Quelle: eigene Darstellung

Den zeitlichen Schwerpunkt des Programms bildet der Praxisaufenthalt an einer Schule, weshalb das Praxissemester entsprechend an ein Schulhalbjahr gebunden ist. Dabei liegt die Gesamtverantwortung für den Ablauf des Programms bei jeder einzelnen der zwölf Hochschulen in NRW, die das Programm in Kooperation mit den unterschiedlichen ZfsL (je nach Einzugsgebiet einer Bezirksregierung) sowie den Schulen durchführen. Um eine Schulplatzgarantie für Studierende zu gewährleisten und umzusetzen, verwendet das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) des Landes Nordrhein-Westfalen eine Software zur Verwaltung des Praxissemesters, in welcher alle StudentInnen durch die Hochschulen erfasst und einer Schule (je nach Fächerkombinationen und Bezirk) zugeordnet werden. Kooperationen, die zwischen der Universität und dem jeweils zugeordneten ZfsL

stattfinden, wurden zum Zeitpunkt der Programminstallation in regionalen, einsehbaren Kooperationsverträgen festgelegt. Durch den geschlossenen Kontrakt existiert formal zwar eine Auflage zur Kooperation zwischen den Programmakteuren. Allerdings bleibt ihnen informal überlassen, wie und in welcher Weise sie miteinander in Interaktion treten und wie sie die geforderten Kooperationen regional verortet bewerkstelligen und ausgestalten. Im Untersuchungsfeld findet sich deshalb eine Vielzahl installierter Gruppen, Gremien und Ausschüsse, in denen die AgentInnen der kooperierenden Programmakteure sich in unterschiedlichen Konstellationen aus unterschiedlichen Ausbildungsregionen treffen, um Austausch zu betreiben. Das Bildungsministerium erhofft sich davon, dass dieses Vorgehen informale in formale Strukturen wandelt, um so eine Verständigung auf „geeignete institutionelle Strukturen zur Sicherstellung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit“ (MSW 2010: 10) zu bewirken. Und weiter führt die Rahmenkonzeption aus, sollen

*„[t]raditionell gewachsene Beziehungen zwischen den Universitäten und den ZfsL sowie Schulen [...] in die neuen Strukturen bei Beachtung der kapazitiven Erfordernisse aller Hochschulen überführt [werden]“ (ebd.:11).*

Die Erstellung eines „standortspezifischen Modells“ proklamiert die Rahmenkonzeption darüber hinaus als eine „Erfolgsbedingung des Praxissemesters“ (ebd: 10).

Im folgenden Teilkapitel werden die Strukturen des Programms anhand ihrer drei zentralen organisatorischen Akteure und deren Aufgaben innerhalb des Programms näher beschrieben. Grundlegend für die Programmstrukturen gilt, dass alle mit dem Programm befassten Hochschulen in NRW identische Aufteilungen der Zuständigkeiten besitzen. Da bislang keine bildungs- bzw. organisationswissenschaftliche Literatur über die Programmakteure besteht, auf die zurückgegriffen werden kann, werden hauptsächlich „natürliche Daten“<sup>10</sup> aus dem Untersuchungsfeld zur Darstellung und Beschreibung der relevanten Akteure verwendet.

---

<sup>10</sup> Insbesondere zählen hierzu Rahmenkonzeptionen, Gesetzestexte, Presseinformationen, Informations-Broschüren und weitere Feldartefakte, wie beispielsweise Internetauftritte der Zentren und Hochschulen.

## 2.3.2 Beteiligte Programmakteure

### 1. Hochschulen

Innerhalb des Programms kommt den Hochschulen die Aufgabe zu, die Verantwortung für die Steuerung und vor allem die Evaluation des Programms zu übernehmen, um so Rechenschaft gegenüber der Landesbildungspolitik ablegen zu können. Universitäten erhalten hierdurch eine zentrale Position bei der Übernahme von Führung und Steuerung des Programms. Das Mandat zu einer Koordinations-, Kontroll- und Evaluationsfunktion erhalten die Hochschulen auf Basis der Rahmenkonzeption (vgl. MSW 2009: § 12 Abs. 3). Betrachtet man den von außen als Gesamtheit adressierten kollektiven Akteur Universität jedoch genauer, so zeigen sich unterschiedliche Teilorganisationen der Hochschule, die den Charakter einer Matrixorganisation aufweisen: (a) das sogenannte *ZfL* (Zentrum für LehrerInnenbildung)<sup>11</sup> und (b) unterschiedliche *Lehrstühle bzw. Fachdisziplinen* (die Studienfächer des Lehramtsstudiums), die nachfolgend näher in ihren Funktionen innerhalb des Praxissemesters dargestellt werden.

#### 1a. Zentren für LehrerInnenbildung (ZfL)

Zentren für LehrerInnenbildung werden als sogenannte „zentrale wissenschaftliche Einrichtungen“ an Universitäten geführt. Mit der Errichtung dieser Organisationseinheiten manifestierte sich der langersehnte Wunsch, universitäre LehrerInnenbildung zwischen universitärer Eigenverwaltung, ministerialer Weisungsempfängnis und der Wissenschaftsdisziplin verstärkt wissenschaftlich auszurichten. Vorgelagert waren der Gründung der Zentren langjährige Reform-

---

<sup>11</sup> Neben der Bezeichnung „ZfL“ findet sich auch synonym Verwendungen wieder, wie „Schools of Education“, die lediglich eine semantische Umbenennung darstellen, substanziell allerdings keinen Unterschied aufweisen. Im Untersuchungsfeld vorfindlich sind daher Namen wie „Professional School of Education“ der Ruhr-Universität Bochum, „Bielefeld School of Education (BiSEd)“, „Dortmunder Kompetenzzentrum für Lehrerbildung und Lehr-/Lernforschung (DoKoLL)“, aber auch schlichter daherkommende Bezeichnungen wie „Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung (PLAZ)“ der Universität Paderborn. Die Liste würde sich bis zu zwölf Mal kreativ weiterführen lassen. Alle weisen jedoch die identischen Funktionen auf, wohlgemerkt in Bezug auf die Konstruktion des Praxissemesters. Unabhängig davon, können sich die Betätigungsfelder jenseits des Programms an der jeweiligen Universität aber unterscheiden.

debatten, die unter anderem zwischen bildungswissenschaftlichen ProtagonistInnen und verantwortlichen PolitikerInnen diskutiert wurden (vgl. Terhart 2005: 15 ff.). Die Entstehung von Zentren für LehrerInnenbildung stellt ein typisches Muster dar, durch die Schaffung der Zentren das Handlungsproblem der wissenschaftlichen Ausrichtung des Lehramtsstudiums bewältigen zu können (vgl. hierzu auch Merkens 2005: 9). Mit dem Hochschulgesetz des Landes NRW vom 16.09.2014 wurden die Aufgaben und Funktionen<sup>12</sup> der Zentren für LehrerInnenbildung schließlich festgelegt. Insbesondere werden die Steuerungs-, Koordinations- und Evaluationsfunktion in Bezug auf das Praxissemester häufig an Zentren für LehrerInnenbildung delegiert und *nicht* wie sonst typischerweise im Bereich des Hochschulmanagements angesiedelt.

*„Die Universitäten führen im Rahmen ihrer Qualitätssicherungsmaßnahmen eine regelmäßige standortspezifische Evaluation des Praxissemesters unter Beteiligung der ZfL und der ZfsL und von Schulen durch, die in die standortübergreifende Evaluation einfließt [...]“ (MSW 2010: 11).*

Zur Erhebung von Evaluationsdaten befinden sich in den Zentren deshalb zumeist Stellen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen, die die Evaluation des Programms durchführen.

## 1b. Lehrstühle und Fachdisziplinen

Die jeweiligen Lehrstühle und Fachdisziplinen einer Universität haben im Rahmen des Praxissemesters im Lehramtsstudium die Aufgabe, ein sogenanntes „Vorbereitungsseminar“ durchzuführen. Offizieller formuliert, bereiten die Universitäten

---

<sup>12</sup> (ebd: § 30 Abs. 1): *„Die an der akademischen Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung beteiligten Hochschulen gewährleisten diese Ausbildungsphase in eigener Verantwortung. Die lehrerinnen- und lehrerbildenden Universitäten richten hierzu Zentren für Lehrerbildung als eigenständige Organisationseinheiten mit Entscheidungs-, Steuerungs- und Ressourcenkompetenz ein, die diese in enger Abstimmung mit den in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung tätigen Fachbereichen wahrnehmen. Das Zentrum erfüllt unbeschadet der Gesamtverantwortlichkeit der Hochschule und der Zuständigkeiten der zentralen Hochschulorgane und Gremien für sein Gebiet die Aufgaben der Hochschule. Es trägt dazu bei, die Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu sichern. Es initiiert, koordiniert und fördert die Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung sowie die schul- und unterrichtsbezogene Forschung und betreut insoweit den wissenschaftlichen Nachwuchs. Es nimmt darüber hinaus koordinierende und beratende Funktionen wahr. Es arbeitet eng mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung zusammen [...]“.*

„[...] die Studierenden durch Lehrangebote in standortspezifischen Formaten zum Theorie-Praxis-Verhältnis in Bildungswissenschaften und in den beiden bzw. ggf. den drei Fachdidaktiken [...] auf das Praxissemester vor“ (MSW Rahmenkonzeption 2010: 7).

Kennzeichnend für Lehrstühle und ihre angebotenen Fächer ist deren didaktische Freiheit, die sich allerhöchstens an allgemeinverbindlichen Richtlinien und Zielen orientiert, keinesfalls aber eine einheitliche Programmatik *par ordre du mufti* umsetzen muss. Traditionell eigenständig, operieren sie somit voneinander unabhängig. Folglich bleiben auch Lehrveranstaltungen eines Vorbereitungsseminars im Rahmen des Praxissemesters inhaltlich den jeweiligen Lehrenden vorbehalten. Problematisch wird diese Relation beispielsweise für Evaluationen dadurch, dass zwischen den (bewertenden) Zentren und den (bewerteten) Lehrstühlen und Fächern seitens der Zentren geringe Kontroll- und Steuerungsmöglichkeiten existieren. Dieses Verhältnis kann als typisch für den Charakter der Hochschule als Organisation gesehen werden.

## 2. Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL)

Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung sind vom Land NRW installierte Einrichtungen, die in erster Linie für die zweite Phase (den sogenannten Vorbereitungsdienst der LehrerInnenausbildung) zuständig sind und waren. Mit der Implementierung des Praxissemesters veränderte und erweiterte sich deren zugewiesener Aufgabenbereich innerhalb der Ausbildung von LehrerInnen. Innerhalb des Praxissemesters wurden Kooperationen zwischen den jeweiligen Universitäten und ZfsL eines Regierungsbezirks über Verträge und damit auf ministeriale Anweisung durchgeführt. ZfsL besitzen deshalb gewissermaßen eine Hybridfunktion innerhalb des Programms Praxissemester, da sie einerseits sowohl mit Schulen als auch mit den Universitäten beidseits kooperieren. Die Rahmenkonzeption des Programms weist ihnen daher folgende Aufgaben zu:

„Während des Praxissemesters werden die Studierenden an den Praktikumsschulen von Seminarausbilderinnen und Seminarausbildern der ZfsL sowie von mit der Ausbildung beauftragten Lehrkräften der Schulen unterstützt. Diese bieten Hilfestellungen bei der Umsetzung der Studien- und Unterrichtsprojekte an, fördern

*die Entwicklung einer forschenden Lernhaltung und geben Anregungen zur Reflexion der gewonnenen Erfahrungen. In dieser Weise werden universitäre Vorbereitungen am Lernort Schule und am Lernort ZfsL aufgegriffen“ (ebd.: 8).*

Und weiter sollen die LehramtsstudentInnen an den Zentren

*„mit den Universitäten abgestimmte obligatorische Einführungsveranstaltungen [durchführen], um so ein verantwortliches und selbständiges Lehrerhandeln vorzubereiten bzw. anzubahnen“ (MSW 2010: 8-9).*

Eigene intern veröffentlichte Befunde im Rahmen der Evaluationstätigkeit im Untersuchungsfeld zeigten, dass aus der Sicht von StudentInnen hierdurch allerdings inhaltliche Redundanzen entstehen können, wenn sie im Programmverlauf mit den unterschiedlichen Programmakteuren in Kontakt kommen. Aus der Sicht von Lehrenden der Programmakteure wiederum wird dieser Befund häufig als Ausdruck von Anschlussfähigkeit oder Reflexion bezeichnet und umgedeutet. Die Kopplungen der Hochschulen, insbesondere der Zentren an ihre Organisationsumwelt hin zu anderen Programmakteuren, kann deshalb als gering gewertet werden.

### 3. Schulen

In der Programmkonzeption lediglich randständig erwähnt sind die ausbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen, in denen sich StudentInnen während ihrer Praxisphase aufhalten und welche den höchsten Zeitanteil des Praxissemesters darstellen. Studierende leisten dort den praktischen Teil des Programms ab. Durch die Rahmenkonzeption des Programms werden alle öffentlichen Schulen automatisch zu Praktikumsorten deklariert und sind deshalb verpflichtet, eine ausreichende Anzahl an Praktikumsplätzen bereitzustellen (vgl. MSW 2010: 11). Hierfür existieren bestimmte Verteilungsschlüssel der StudentInnen, die über die bereits zuvor flüchtig genannte Software PVP („Portal zur Vergabe von Praktikumsplätzen im Praxissemester“) verwaltet werden. Die jeweiligen Schulen sind wiederum den entsprechenden Regierungsbezirken mit den jeweiligen Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung zugeordnet und werden von dort aus verwaltet. Zu den Aufgaben der lehrenden MitarbeiterInnen der ZfsL, jenseits der Schulen, gehört es auch, an den Praktikumschulen die Unterrichtstätigkeiten der

StudentInnen vor Ort in Form von Hospitation zu begutachten und unbenotet zu werten.

Insgesamt handelt es sich bei den Strukturen des Programms damit um die Anordnung zu einer „Linienorganisation“, die als idealtypisch für öffentliche Verwaltungen gilt. Charakteristisch sind die Über- und Unterstellungslinien zwischen den Inhabenden einer Rollenposition zur direkten Weisungsbefugnis (vgl. Endruweit 2004: 165 f.). Zu beachten gilt allerdings, dass es sich im Fall des Praxissemesters NRW, parallel zu den nach wie vor bestehenden Linien-Strukturen, um die organisatorische Anordnung einer in Teilen modifizierten „Matrixorganisation“ handelt. Beispielsweise wird dadurch ein Unterrichtsfach durch drei unterschiedliche Programmakteure zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten unterrichtet und bearbeitet. Das bedeutet: Die Entscheidungsbefugnis innerhalb der Programmstruktur unterteilt sich in die Kriterien der „Fächerdisziplin“ und den „organisatorischen Zeitpunkt der Lehre“. Aufgrund der entstehenden Zuständigkeitsüberschneidungen bei jener Art der Organisationsstruktur sind die Beteiligten daher gezwungen, miteinander zu kooperieren (vgl. Frese et al. 2012: 196 ff.). Im Fall des Praxissemesters existieren keine eindeutig unterscheidbaren Aufgabenbereiche, wodurch alle beteiligten Einheiten mit ihrem originären Kerngeschäft der Ausbildung von LehramtsanwärterInnen befasst sind. In der Folge kommt es unweigerlich zu Ressourceninterdependenzen, die das Handlungsmotiv der Kooperation und Interaktion begründen, vorzugsweise um dadurch Lehrinhalte voneinander abzugrenzen und Redundanzen zu vermeiden. Die Schnittstellen einer Matrixorganisation gelten deshalb als besonders voraussetzungsreich und sind zugleich äußerst vulnerabel. Denn Akteure müssen in der Lage sein, Einigungen zu erzielen, welche in anderen Organisationsformen eher Top down delegiert werden (vgl. ebd.). Übertragen auf den vorliegenden Untersuchungsfall, gestalten sich diese Kooperations-Schnittstellen als besonders schwierig, da an Hochschulen die verantwortlichen MitarbeiterInnen des akademischen Mittelbaus häufig fluktuieren, sogenannte „abgesandte“ LehrerInnen sowohl im Schuldienst als auch in ZfsL nur temporär beschäftigt sind und MitarbeiterInnen der entsprechenden Ministerien und Bezirksregierungen – teils bedingt durch Legislaturperioden der vorgesetzten PolitikerInnen – ebenso befristet sind.



## 2.4 Die „landesweite Evaluation“ des Praxissemesters in NRW

Abgesehen von den Evaluationspraktiken der Universitäten, findet eine externe (dennoch landes- und programminterne) Evaluation des Praxissemesters durch das Bildungsministerium in NRW statt. Im Feld wird sie als „standortübergreifende Evaluation“ bezeichnet. Diese wird unabhängig von der angeordneten Selbstevaluation der Hochschulen betrieben und zielte dabei bislang auf die Befragung der StudentInnen aller Universitäten in NRW mittels eines standardisierten Fragebogens ab.

Der Zweck der standortübergreifenden Evaluation durch die ministeriale Ebene soll einer Überprüfung der Zielerreichung des Programms insgesamt dienen. Die Selbstevaluation der Hochschulen im Rahmen des Programms hingegen wird als Qualitätssicherungsmaßnahme bezeichnet. Im Fall der Universitäten in NRW dient Evaluation nicht der ausschließlichen Programmüberprüfung, sondern der Anpassung der Hochschulstandorte an die übergeordnete Programmkonzeption. Die so entstandenen Daten der einzelnen Universitäten sollten anschließend in die „standortübergreifende Evaluation“ mit einfließen. Die Evaluation des Praxissemesters durch die beteiligten Hochschulen diene somit alleinig dem Zweck der Kalibrierung ihrer jeweiligen Strukturen und Abläufe an ein scheinbar universal wirksames Programm, das installiert wurde.

Durch die unterschiedlichen Arten, wie Universitäten hierzu Datenmaterial erhoben hatten, bestand der Rücklauf der Evaluationsergebnisse nicht in Form eines „Daten-Matchings“, sondern in der mündlichen Rückmeldung der AgentInnen der Hochschulen. Zudem ist ein solches Datenmaterial aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsarten auch nur mittelbar miteinander vergleichbar. Das Handlungsproblem für die Universitäten des Praxissemesters lag nun vor allem darin, Redundanzen durch die übergreifende Evaluation zu den eigenen Evaluationsaktivitäten zu vermeiden, in welcher hauptsächlich StudentInnen des Lehramtsstudiums befragt wurden, ebenso wie es bei der landesweiten Erhebung der Fall war. Hierdurch wurden die Anforderungen an Universitäten und ihre beauftragten Zentren verschärft, die eigenen Evaluationsaktivitäten von den externen der übergreifenden Evaluationsaktivitäten des Landes zeitlich sowie inhaltlich zu trennen. Überschneidungen bei den Erhebungen waren hier letztlich

unvermeidbar, wenn ein Evaluationsgegenstand zugleich intern und extern überprüft wird.

Damit die standortübergreifende Evaluation durchgeführt werden konnte, wurde eine Arbeitsgruppe der Universität Duisburg-Essen bestimmt, die zugleich TeilnehmerIn des Praxissemesters NRW *in union* war und ist. Das Land NRW verzichtete hierdurch auf eine landesexterne Evaluation beziehungsweise auf eine Dienstleistungsagentur aus dem Feld der Privatwirtschaft. Die Voraussetzungen für eine tatsächlich neutrale Bewertung des Praxissemesters waren und können auch nachträglich als fragwürdig angesehen werden. Mittels standardisierter Fragebögen wurde 2016 somit die Gruppe der LehramtsstudentInnen befragt, die das Praxissemester zu diesem Zeitpunkt durchliefen. Das erhobene Datenmaterial wurde in einem Skript veröffentlicht, welches den Titelzusatz „Tabellenband zur Auswertung“ (vgl. MSW 2016) trug. Der Band selbst wiederum bestand aus nicht-aufbereiteten und nichtinterpretierten Rohdaten<sup>13</sup>, die jedoch nicht als NutzerInnen-Daten zur Verfügung standen. Der eigentliche Evaluationsbericht, in welchem die Daten interpretiert werden sollten, konnte allerdings vergeblich gesucht werden. In einer „Landesweiten Arbeitsgruppe“, die sich final im Oktober 2016 traf, wurden die Befragungsergebnisse AgentInnen der Hochschulen, ZfsL, den Schulen, den Bezirksregierungen und dem Landesprüfungsamt vorgestellt. Die dafür eingesetzte Arbeitsgruppe produziert sowohl einen Abschlussbericht<sup>14</sup> als auch eine „Zusatzvereinbarung zur Rahmenkonzeption“<sup>15</sup>. In der so entstandenen zu-

---

<sup>13</sup> Der Titel lautet ohne zugehörige AutorInnenschaft: „Auswertung der landesweiten Studierendenbefragung im Rahmen der Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen 2016. Tabellenband zur Auswertung“ (2016): (Onlinedokument, Zugriff 23.02.2018: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Auswertung-Studierendenbefragung.pdf>). Eine eingehendere Beschäftigung mit den entsprechenden Daten, die nicht unkommentiert bleiben sollte, hinterlässt deutliche methodische Unklarheiten: (a) Welche Hypothesen und Annahmen waren leitend für die Datenanalyse? (b) Wie wurden die Variablen codiert, d. h., wurden sie zusammengefasst oder metrisch skaliert? (c) Warum wurden die Regressionsmodelle so aufgeteilt, wie sie aufgeteilt wurden? (d) Warum wurde die Fallzahl in den Regressionsmodellen nicht konstant gehalten? (e) Wie können die Ergebnisse als aussagekräftig gewertet werden bei einer grundsätzlich schiefen Verteilung? (f) Inwiefern beeinflussen deutlich erkennbare Fragebogeneffekte die Ergebnisse? Die Aufzählung würde sich nach Belieben weiterführen lassen.

<sup>14</sup> MSW 2016: Das Praxissemester auf dem Prüfstand: Abschlussbericht der landesweiten AG zur Evaluation des Praxissemesters. (Onlinedokument, Zugriff 26.02.2018: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/Praxiselemente/Praxissemester/Abschlussbericht-Evaluation-Praxissemester.pdf>)

<sup>15</sup> MSW 2016: Zusatzvereinbarung zur „Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang vom 14. April 2010“

sätzlichen Vereinbarung wurden nur marginale Begriffsänderungen vorgenommen (zum Beispiel eine Änderung des Begriffs „Unterrichtsprojekt“ zu „Studienprojekt“). Dies hatte jedoch keine grundlegend strukturellen Programm-Modifikationen zur Folge.

Die Veröffentlichung der Befragungsergebnisse hingegen erfolgte über das Amtsblatt „Schule NRW“, das offizielle Sprachorgan des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Der zugehörige Artikel<sup>16</sup>, veröffentlicht als „Beilage“ des Amtsblatts, umfasste zwei Seiten und stellte Evaluationsergebnisse der landesweiten Evaluation rudimentär dar. Der Artikel galt als Stellungnahme der zuvor einberufenen Arbeitsgruppe und war zu diesem Zeitpunkt das einzige veröffentlichte Ergebnisdokument des Ministeriums der ersten Evaluationsrunde seit Installation des neuen Studienabschnitts. Dementsprechend wurden die Vorzüge des Programms deutlich betont. Zu den gemessenen Programmschwierigkeiten wurde deshalb empfohlen, StudentInnen die bisherigen Programminhalte noch *intensiver* zu vermitteln. Bisherige Programmstrukturen wurden hiervon unberührt gelassen und Programmaktivitäten sollten durch mehr Vernetzungstreffen, Kooperationsformate und Arbeitskreise noch weiter verstärkt werden. Sichtbar gewordenen Defiziten soll so entgegengetreten werden. Was die bis dato vorhandenen Evaluationsergebnisse fast aller Hochschulen in NRW betraf, so wiesen diese (unbeschadet der oben genannten „Zusatzvereinbarung“) auf ein ähnliches Ergebnis nach Überprüfung des Praxissemesters: Die Positivwertung durch befragte StudentInnen steht in einem alleinigen Zusammenhang mit dem Zeitabschnitt der statthabenden Schulpraxis innerhalb des Programms.

Da es sich bei dem Studienabschnitt „Praxissemester im Lehramtsstudium NRW“ um ein noch recht junges Programm handelt, ist die Übersicht und Forschungsstandrekonstruktion zu diesem Gegenstand folglich überschaubar. Dennoch soll im Folgenden ein Rekonstruktionsversuch erfolgen und dargestellt werden.

---

(Rahmenkonzeption). (Onlinedokument, Zugriff 26.02.2018: [http://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show\\_document.asp?id=aaaaaaaaaczfjl](http://www.lbz.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaczfjl))

<sup>16</sup> Göbel, K., A. Ebert, K.-H. Stammen (2016): Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen. In: Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Jg. Beilage 11/2016, S. 7-8.

## 2.5 Befunde zum Praxissemester

Gegenwärtig kann die Landschaft der LehrerInnenbildung in Deutschland metaphorisch als eine Art „Flickenteppich“ beschrieben werden (vgl. Keuffer 2010). Nicht unberührt sind davon auch die unterschiedlichen Arten von Praktika<sup>17</sup> im Rahmen föderal organisierter LehrerInnenbildung. Diese sind nicht einheitlich geregelt und daher nur schwer vergleichbar. Bei der Systematisierung vorhandener empirischer Ergebnisse zu verschiedenen Praxissemestern ist zunächst beobachtbar, dass insbesondere Hochschulen mit ihren am Praxisprogramm beteiligten ForscherInnen und AgentInnen standortspezifische Vorgehensweisen und Vollzugsmodi als „Modell“ bezeichnen, welches sie entsprechend in Szene setzen. Kennzeichnend hierfür sind spezifische (meist organisatorische) Eigenheiten der jeweiligen Universität, die als Alleinstellungsmerkmal und Charakteristikum des Standorts zur Geltung gebracht werden<sup>18</sup>. Im Anschluss daran werden Modelle auf ihre Wirksamkeit von den jeweils eigenen ForscherInnengruppen in den Hochschulen untersucht. Auf diese Weise entstandene Ergebnisse werden anschließend zum Teil für die Organisationsumwelt eines ZfL aufbereitet und dargestellt.

Im Unterschied zum Primat der wissenschaftlichen Freiheit von Forschung sind diese Arten von Wissensbeständen jedoch organisationsintern durch Zentren für LehrerInnenbildung oder die kooperierenden Lehrstühle erzeugt. Sie bewegen sich dadurch in einem Spannungsverhältnis von Wertneutralität gegenüber der ForscherInnengemeinschaft auf der einen und Organisationsinteressen gegenüber ihrer jeweiligen Umwelt auf der anderen Seite.

Im Untersuchungsfeld sind besonders solche Forschungsbestände vorzufinden, die normative Forschung, im Sinne standardisierter Programmzielerreichung, aufweisen und zumeist in der (lehramtstypischen) Feldsemantik der Akteure als „Gelingensbedingungen“ bezeichnete Faktoren identifizieren sollen. Demzufolge

---

<sup>17</sup> Schaeper (2008) identifiziert vier Arten von Praktika, mit einer unterschiedlich gekennzeichneten Dauer: (a) Kurzpraktika, (b) Praktika in polyvalenten Professionalisierungsbereichen außerhalb der LehrerInnenbildung, (c) Parallelpraktika im Sinne des „Dualen Systems“ und (d) mehrmonatige ausgedehnte Praxissemester.

<sup>18</sup> Es handelt sich dabei um die Wortschöpfung aus dem Standort der Universität und dem Zusatz „Modell“ („Kölner Modell“, „Bielefelder Modell uvm.). Im Prinzip folgen sie aber dem umgangssprachlichen Motto „*same shit – different game*“. Grundlegende Strukturen auf politischer und organisatorischer Ebene sind dabei *im Prinzip* identisch.

sind hauptsächlich solche Forschungsergebnisse auffindbar, die versuchen, förderliche und hinderliche Faktoren rund um die Thematik „Praxissemester“ und dessen Wirkung zu identifizieren. Somit soll Erfolg im Sinne der Programmrationaleität gewährleistet werden.

Die als gering zu beziffernde Anzahl an Forschungsergebnissen und Arbeiten zu dem Programm stellt sich allerdings uneinheitlich und divergent dar. Mittels unterschiedlicher Kompetenzmessungsskalen wird meist durch standardisierte Fragebogenerhebungen bei LehramtsstudentInnen versucht, eine Zunahme an outcome-zentrierten Kompetenzen empirisch zu belegen (vgl. König/Rothland 2018). Unübersehbar zeigt sich auch das Ausmaß der divergenten Ergebnislage zum Thema Praxissemester und verlängerten Praktikumsabschnitten. Hierzu gehen Bodensohn/Schneider (2008) auf der Basis von unspezifischen Praktikums-evaluationen über einen mehrjährigen Zeitraum von einem Lerneffekt im Zuge der Kompetenzentwicklung von LehramtsstudentInnen durch das absolvierte Praktikum aus. Die Befunde können jedoch als nicht aussagekräftig für das Praxissemester insgesamt gelten, da sie lediglich auf der Datenbasis der eigenen Hochschule erhoben wurden. Wiederum zeigt die Untersuchung von Bach/Brodhacker/Arnold (2010) im Bereich univariater Analysen einen schwach messbaren Effekt der Kompetenzzunahme, die auf das Programm an sich rückführbar wäre. Die AutorInnen verweisen deshalb auf weitergehende multivariate Analysen. Die dazu erhobenen Daten beruhen in diesem Fall auf typischen Instrumenten studentischer Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen. Ausgehend von studentischen Selbsteinschätzungen in verlängerten Praxisphasen, geben Gröschner/Schmitt (2010, 2011, 2012) in ihren Analysen die größte gemessene Zunahme im Bereich der Unterrichtskompetenz durch die Befragten an, im Vergleich zu anderen Kompetenzbereichen (zum Beispiel Diagnostik, Unterrichtsforschung uvm.). Effekte in anderen Kompetenzbereichen werten die AutorInnen als zu vernachlässigend. Dieser Befund rahmt zugleich die Diskussion zwischen UnterrichtspraktikerInnen und BildungswissenschaftlerInnen, welche die Präferenz für eine Unterrichtszentrierung entweder befürworten oder aber infrage stellen.

Die Analysen von Schubart et al. (2012) zeigen ebenso eine divergente Befundlage zur Kompetenzeinschätzung von StudentInnen und verweisen auf die Befundlage von Dieck et al. (2010) und Müller (2010), wonach das Programm Praxissemester

nicht unweigerlich zu einem verbesserten Theorie-Praxis-Verhältnis führen soll. Im Vergleich zum Programm-Vorläufer des Praxissemesters in NRW existieren bislang keine Untersuchungen. Als Erfolgsbedingung des Programms sehen Gröschner/Seidel (2012) daher den Einfluss von Lernbegleitungen während der Praxisphasen. Einen solchen Zusammenhang zwischen subjektiver Kompetenzeinschätzung von StudentInnen und deren subjektiv wahrgenommener Lernbegleitung benennen auch Gröschner/Schmitt/Seidel (2013). Um im Rahmen der eingesetzten Instrumente zur Kompetenzerwartung daher keine Fehlschlüsse zu ziehen, plädiert Cramer (2010), die Indikatoren nicht leistungs-, sondern anforderungsbezogen zu interpretieren. Als leistungsbezogen können sie besonders dann gelten, wenn sie mit bildungspolitischen Standards abgeglichen werden, so die Auffassung. Generell plädieren Gemsa/Wendland (2011) für eine Ausbaufähigkeit der Analysen in Richtung des Einflusses durch die Organisationsstrukturen des Lehramtsstudiums auf das Praxissemester. Daher zeigt auch der gegenwärtige Forschungsstand hierzu keine nennenswerten Analysen. Grundsätzlich weisen die häufig durch quantitative Sozialforschungsmethoden erhobenen Daten zudem Mängel hinsichtlich ihrer statistischen Gütekriterien auf<sup>19</sup>. Dies ist zumindest bei den jüngeren Befunden zum Praxissemester bemerkbar und kann auf die bis dato mangelnde Datenlage zum Programmgegenstand rückführbar sein.

Eine derzeit aktuelle systematische Übersichtsarbeit zum Praxissemester liefern Ulrich et al. (2020): Demnach sind Untersuchungen über den Themenbereich der Selbsteinschätzung von StudentInnen im Praxissemester bislang kaum vorhanden. Aus Sicht der AutorInnen wird das Programm Praxissemester im Vergleich zu anderen Praktikumsformen zugleich relativiert. Beachtenswert bei dieser Übersichtsarbeit ist, dass der überwiegende Teil der Befunde, welche die VerfasserInnen nennen (187 Konferenzbeiträge gegenüber 47 publizierten Studien), vor Publikum referiert wurde. Der Anstieg der Konferenzbeiträge ist dabei besonders

---

<sup>19</sup> Zu nennen sind hier vor allem Fragebogeneffekte, sozial erwünschte Fragestellungen im Hinblick auf einen positiven Outcome, keine randomisierten Stichprobenziehungen, kleinste Fallzahlen (teilweise im zweistelligen Bereich), Verzicht auf multivariate Verfahren, empirische Vernachlässigung unbeobachteter Heterogenität der Variablen (uvm.). Dies mag einerseits den Untersuchungsgegenständen an sich in Abhängigkeit von den Feldopportunitäten geschuldet sein, verweist aber auch mancherorts auf die Vorstellung der ausschließlichen Belastbarkeit statistischer Daten; eine Vorstellung, die oftmals in sogenannten Bezugswissenschaften zur Legitimation der eigenen Forschung auffindbar ist, häufig aber auch seitens der AuftraggeberInnen gefordert wird (vgl. Kromrey 2001: 115).

im Zeitraum zwischen den Jahren 2015 und 2018 zu verzeichnen. Dieser beobachtete Anstieg korrespondiert ebenfalls mit dem Erhebungszeitraum des Datenmaterials in der vorliegenden Arbeit und kann als Effekt der Programmeinführung vermutet werden. Eine andere Lesart dieses Verhältnisses zugunsten der Präsentationsform vor Publikum, so kann an dieser Stelle vermutet werden, lässt sich auf die Verbreitungswege innerhalb der Scientific-Binnen-Community des Lehramts zurückführen beziehungsweise auf den Effekt von Konferenzbeiträgen als Auskopplung oder Promotion von Publikationen.

Neben den vorhandenen empirischen Befunden sind aber auch zahlreiche *nicht*-empirische Befunde, sprich Expertisen, Meinungen und Kommentierungen, im Untersuchungsfeld vorhanden. Zu registrieren sind hier hauptsächlich normative Zielsetzungen und die Formulierung proaktiver Desiderate zum Programm Praxissemester. Vorschläge, wie das Programm untersucht werden könnte, werden insofern auch als „heuristischer Mehrwert“ (Heinrich/Klewin 2018: 11) von den entsprechenden AutorInnen dargestellt. Im Zusammenhang mit Praktika vielfach zitiert sind hier die Arbeiten von Hascher (vgl. 2006, 2011) sowie Hascher/Neuweg (2012), in welchen eine studentische Überbewertung von Praktika als eine Art „Mythos Praktikum“ durch die AutorInnen konstatiert wird. Im Diskurs rund um das Verhältnis von Theorie und Praxis besetzten die AutorInnen die SprecherInnenposition der Theoriezentrierung. Ähnlich argumentiert auch Lehmann-Grube (2010) und stellt daher studentische Wissensbestände in Entwicklungsprozessen insgesamt zur Diskussion. Frey/Jäger (2009) wiederum wenden ein entwicklungspädagogisches Modell auf StudentInnen an und sehen durch ihre Ergebnisse dieses in seiner Stufenabfolge als bestätigt an. Infolgedessen verweisen die AutorInnen auf die ihrer Meinung nach hohe Bedeutung der Theorielage. Prinzipiell betonen Arnold et al. (2011) die mangelnde empirische Befundlage zu Praktika im Lehramtsstudium und bieten daher normative Aspekte zur Ausgestaltung der Praxisphasen als ExpertInnen an: Demnach würde das „Sich-Einlassen“ auf schulpraktische Studien durch die StudentInnen einen Effekt innerhalb von Praktika mit sich bringen. Der ExpertInnenstatus besitzt in Bezug auf Praxisphasen in der Befundlage daher eine ebenso ausgeprägte Gültigkeit und Glaubwürdigkeit für die FeldteilnehmerInnen des Programms wie gleichsam forschungsbasiert erzeugte Wissensbestände. Wissenschaftliche Befunde aus anderen Disziplinen über das

Programmfeld, jenseits bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Zugänge, waren und sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht auffindbar. Dies kann als nicht überraschend gewertet werden, da es sich im Fall des Praxissemesters in der LehrerInnenbildung, wie bereits erwähnt, um einen Binnendiskurs handelt.

Folglich erhalten Evaluationen vor dem Hintergrund der dargestellten Befundlage in diesem Feld eine besondere Bedeutung, denn es geht einerseits um den Nachweis von Wirksamkeiten pädagogischer Intentionen und Praktiken. Zum anderen aber auch um die grundlegende Qualitätsentwicklung des Programms an sich.

## 2.6 Zwischenfazit und Ausgangspunkt der Untersuchung

Während Leistungsstudien wie PISA die Pfade als Motiv für programmatische Entscheidungen vorbereiteten, bewirkte das relativ zeitnahe Statthaben des Bologna-Prozesses erst die eigentliche organisatorische Restrukturierung des Lehramtsstudiums auf nationaler und föderaler Ebene. Dieser Umstand eröffnete die Opportunität, die Idee von Professionalisierung sowohl einerseits an die Logik der Beschäftigungsfähigkeit des Bologna-Prozesses und andererseits an bildungswissenschaftliche Absichten (Kompetenzen) anschlussfähig zu machen. Die Materialisierung dessen zeigt sich in Form des Programms Praxissemester und der Zielsetzung, Theorie einerseits und Praxis andererseits miteinander zu verbinden. Auf der Ebene der Bundesländer entstand das, was im neo-institutionalistischen Sinne als eine institutionelle Isomorphie bezeichnet werden kann. Dies bedingt durch die Mechanismen bildungspolitischer Vorgaben sowie die Imitation durch Bundesländer, die das Programm bereits zuvor installiert hatten. Basierend auf der Unsicherheit, wie ein solches Programm flächendeckend installiert werden kann, orientierten sich die AgentInnen an bestehenden Konzeptionen. Mit der sukzessiven Umsetzung des Praxissemesters<sup>20</sup> wurden in Nordrhein-Westfalen auch die

---

<sup>20</sup> Eine Art der künstlichen Verknappung fand durch die Ausschreibung eines Modellversuchs zum Praxissemester statt, für die sich die Universitäten in NRW bewerben konnten. Manch eine Universität ging dabei leer aus und konnte erst in einer nachfolgenden Ausschreibungsrunde den begehrten Zuschlag zu einem Modellversuch erhalten.



Formalstrukturen der beteiligten Organisationen verändert und an die Vorgaben angepasst. Bewerkstelligt wurde dies mit einer Rahmenkonzeption, die von einer Kommission im Auftrag des entsprechenden Ministeriums erstellt wurde. Dabei beteiligt sind (1) *Universitäten* in NRW mit ihren ZfL und Fachdisziplinen, die ein Lehramtsstudium anbieten, (2) *ZfsL* (Zentren für Schulpraktische Lehrerbildung) in den jeweiligen Regionen und Bezirken des Bundeslandes sowie (3) alle öffentlichen *Schulen* in Nordrhein-Westfalen. Die Schnittstellen der Organisationen sind folglich dafür prädestiniert – im Sinne des Weick'schen Befunds „loser Kopplung“ (ebd. 1976) –, einerseits der Zielerreichung des Praxissemesters „Theorie-Praxis-Verbindung“ entgegenzustehen. Andererseits wirkt für alle korporativen Akteure protektiv, dass jederzeit Zugeständnisse über Lehrinhalte ausgehandelt und ohne Restriktionen zurückgenommen werden können. Schwache Kopplungen und Programmfragmentierung dergestalt benötigen deshalb ein *Verzahnungs- und Vernetzungs-Narrativ* (zum Beispiel Professionalisierung durch Theorie-Praxis-Verbindung) im Sinne des Rationalitätsmythos. In der Formalstruktur angelegt, können sich Akteure zur Legitimation jederzeit an dieser Zielsetzung orientieren und hierauf verweisen.

Im Hinblick auf die Evaluationen des Praxissemesters bleibt die dargestellte Feldbeschaffenheit, in der Formal- und Informalstruktur diffus über das Verzahnungs-Narrativ miteinander in Verbindung stehen, keinesfalls folgenlos: Es entstehen Handlungsprobleme wer was (und was nicht!) wann und wie evaluiert. Bedingt dadurch, dass keine genauen Vorgaben zur Evaluation des Programms bestehen, eröffnen sich für EvaluationsmacherInnen an Hochschulen sowohl Opportunitäten als auch Restriktionen (vgl. theoretisch hierzu Giddens 1988). Als strategisches Handlungsproblem müssen diese bewältigt und gelöst werden. Besonders liegt das Problem in der Darstellung der unter Unsicherheit erzeugten Evaluationsergebnisse. Zentren und deren EvaluationsmacherInnen benötigen demzufolge geeignete strategische Problemlösungsmechanismen, die Interessen und strukturelle Anforderungen in Einklang bringen.

Was geschieht nun, wenn eigene Evaluationsaktivitäten, die als bildungspolitische Auflage den Hochschulen (und damit den Zentren für LehrerInnenbildung) vorgegeben sind, sinnvoll dargestellt schlicht irgendwie, irgendwem, an irgendeiner Stelle gezeigt werden müssen?

In Richtung der Forschungsfrage soll nachfolgend in Kapitel 3 zunächst die Konstruktion von Evaluation, ihre gegenwartsdiagnostische Verortung sowie die Entwicklung von Evaluation in Deutschland skizziert werden. Im Anschluss daran wird die Art und Weise dargestellt, wie eine Evaluation des Praxissemesters und ihr struktureller Sonderfall erfolgen. Zudem sollen, ausgehend von einem theoretischen Zugriff auf Ervin Goffmans Begriff der Inszenierung sowie seiner Metapher von Vorder- und Hinterbühne, gängige strategische Darstellungstechniken von Evaluations-Reportings gegenüber Stakeholdern exploriert und analysiert werden.

### 3. Theoretischer Zugriff

#### 3.1 Gegenwartsverortung und Konstruktion von Evaluation

Wenn es etwas gibt, was in einer Gegenwartsgesellschaft, deren Bildungssystem oder ihren Programmen, wie dem Praxissemester, als evident gilt, so kann man dies als eine Art des kollektiven Willens zur Evaluation bezeichnen. Matthies et al. (2004) bezeichnen diese Beobachtung in Bezug auf das Wissenschaftssystem als eine Art der „Evaluitis“ (ebd.: 331). In seiner allgemeinsten Form gilt der Begriff Evaluation deshalb als ein semantischer Magnet (vgl. Vedung 1999). Bezogen auf Hochschulbildung, gilt Evaluation als Form einer „Allzweckwaffe“ (Frey 2003: 332). Ganz gleich um welche Art sozialer Gebilde und Anlässe (Gruppen, Events oder ganz banal zeitlich begrenzte Vergemeinschaftungen) es sich dabei handelt, die irgendwie evaluiert werden, so kann von einer regelrechten Evaluations-Mentalität gesprochen werden und diese als definitiv *institutionalisiert* bezeichnet werden. Gegenwartsdiagnostisch lässt sich die institutionalisierte Praktik insofern verorten, indem die Definition von Evaluation mit ihrem Gegenwartsbefund in Verbindung gebracht wird:

*„If we roughly think of ‘evaluation’ as any systematic, formal, and retrospective collection of data that concerns the merits of organized activity such as public policy programs, and that is believed to provide feed back to decisionmaking about that activity, then we quite clearly live in an age of evaluations” (Dahler-Larsen 1998: 64).*

Literaturrecherchen unter dem Suchbegriff „Evaluation“ fördern eine unübersichtliche Fülle international publizierter Literatur zutage. Dies wird auch durch AutorInnen bemerkt, die selbst an der Produktion von Publikationen über Evaluation beteiligt sind und mit der Theorie von Evaluation befasst sind (vgl. Kromrey 2001: 105 ff.). Vor dem Hintergrund flächendeckender Anwendung von Evaluation finden sich zahlreiche Lehrbücher, Ratgeber und praktische Leitlinien mit

konkreten Anweisungen; gewissermaßen das schrittweise „How-to-do“ zur eigenständigen Durchführung und deren thematische Spezialisierung auf unterschiedliche Sektoren und Berufsfelder. Denn kaum ein Bereich im öffentlichen Dienstleistungssektor existiert mehr, der nicht irgendeine Form systematischer Evaluationen durchläuft oder durchlaufen hat (vgl. Flick 2006: 13). Verbunden damit ist zumeist die Intention der Steigerung von Qualität, Effizienz, Wachstum sowie der Überprüfung von Effekten der ins Visier genommenen Programme; typischerweise angewandt im Rahmen von Zertifizierungsverfahren. Zum Teil wird das Instrument auch von AnwenderInnen jenseits der wissenschaftlichen Auseinandersetzung einfach nur als ein simples Feedback (miss-)verstanden.

Typischerweise formieren sich dadurch auch Gegner- und BefürworterInnen des Instruments und Programms Evaluation. Kritisch-theoretische und poststrukturalistisch positionierte AutorInnen verbinden mit diesem Gegenwartsbefund und Phänomen die Legitimation von Evaluationsmacht, die dadurch entsteht, „Objektivität“ durch ihre wissenschaftlichen Verfahren zu erzeugen, um dadurch eine Zuweisung von Rangfolgen und vereinheitlichten Maßstäben vornehmen zu können, die wiederum zu einer Beurteilung und Wertung benötigt werden (vgl. Bröckling 2004: 78). Infolgedessen kann von einer neuen Stufe der Gouvernmentalität gesprochen werden (vgl. Foucault 2004: 41ff.). Insbesondere an Hochschulen rücke Evaluation in die Nähe der statthabenden Transformation „wissenschaftlicher Praxis, die ihre Autonomie in der Suche nach Wahrheit verliert und in ein tayloristisch organisiertes Produktionssystem zur Bedienung vorgegebener Indikatoren verwandelt“ (Münch 2017: 222). Als Hauptstrategie der Neoliberalisierung des Handelns korporativer Akteure sieht Giannone (2016) Evaluation als funktionales Äquivalent derselben. Demnach wirke Evaluation als Element einer Global Governance, deren homogenisierende Effekte sich auf öffentliches Handeln auswirken und entsprechende Werte wie „Wettbewerb“ und „ökonomische Effizienz“ durchsetzen. Die Implementierungen unterschiedlicher Evaluationen würden folglich eine marktförmige Rationalität in nichtökonomischen Bereichen bedingen, wie beispielsweise dem Bildungssystem (ebd.: 496 f.).

Demgegenüber proklamieren und forcieren ProtagonistInnen im Feld von Evaluationsforschung, die mit der Anwendung und Programmatik befasst sind, ein normativ begründetes Veränderungspotenzial von Gesellschaft, das sich bei sach- und

fachgerechter Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungskriterien den erwünschten Eigenschaften einer Evaluation zuschreiben lassen würde. Insbesondere ist damit die grundsätzliche Idee eines universalen Nutzens von Evaluation verbunden. Gemeint sind erstens die Zweckbestimmungen der Steuerung von Programmen, zweitens die Legitimität von AkteurInnen und deren Entscheidungen sowie drittens eine intendierte Aufklärungsfunktion durch Evaluation (vgl. exemplarisch für diese Positionierung Stockmann/Meyer 2014; Hofstetter/Alkin 2003; Patton 2003 und Cousin 2003). Ein Merkmal dieses Idealtypus von Evaluation ist, dass er – im Gegensatz zu Begriffen wie „Monitoring“ oder „Benchmarking“ – auf die Programme, deren Zielsetzung und Wirkung *an sich* abzielt. Die Institutionalisierung dieser Position findet sich unter anderem als organisierte Form in der „Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval)“ wieder. Hier sollen durch fachlich und ethisch basierte Standards die genannten Zielsetzungen umgesetzt werden und die erzielten Evaluationsergebnisse folglich für Akzeptanz und Glaubwürdigkeit bei AnwenderInnen sorgen (vgl. DeGEval 2016). Nicht nur national, sondern auch international ist besonders eine sprunghafte Expansion universitärer Evaluationsprogramme im Zeitverlauf registrierbar (vgl. LaVelle 2019).

Eine institutionalisierte Kollektivpraktik lässt insofern kaum Einwände der damit verbundenen positiv konnotierten Ziele und Ergebnisse zu, die damit in Verbindung stehen sollen. Zu nennen sind Begrifflichkeiten wie „Qualität“, „Nachhaltigkeit“, „lebenslanges Lernen“, „Wachstum“ oder auch „Innovation“, „Transparenz“, „Professionalisierung“ oder „Kompetenz“ (uvm.) (vgl. Dahler-Larsen 2019 und 2015: 21). Die Liste könnte beliebig fortgeführt werden. Wer würde schon gegen die universelle Nützlichkeit von – und den Anspruch auf (!) – „Qualität“ protestieren. Die Zahl der Einwände gegen ein solches Statement wäre mit Sicherheit beträchtlich. Noch obendrein für ForscherInnen als (jedenfalls zumeist) rational sozialisierte Wissenschafts-Akteure (vgl. Wetzel 2013: 86). Positionen wie dargestellt lassen insofern wenig Spielraum für analytisch wertneutrale Lesarten über Evaluation zu. Zumindest nicht bei den entsprechenden ProtagonistInnen und KritikerInnen etablierter Evaluationsmodelle.

Generell stehen Evaluationsprogramme in einer konstitutiven Relation zu ihrem Gegenstand, den sie untersuchen, das heißt, sie haben einen Einfluss auf den Gegenstand, den sie vorgeben wertneutral zu messen. Sie bedingen und konstruieren ihn folglich mit<sup>21</sup>. Evaluation steht damit weniger in einem intendiert deskriptiven als vielmehr einem nichtintendierten konstitutiven Verhältnis zu dem, was sie vorgibt zu messen. Evaluationsgegenstände werden beispielsweise dadurch bedingt, indem Effekte und Zielerreichung durch Zeit sowie die Art und Weise determiniert sind, wie und womit etwas evaluiert wird, sprich wie oft und wie schnell ein Gegenstand evaluiert wird. Die Definition der zu prüfenden Leistung kann folglich Gefahr laufen, durch ihre standardisierte Form unreflektiert zu Verzerrungen zu führen (vgl. Münch 2007: 403 f.).

Evaluation hat aber auch einen Einfluss auf die (Re-)Konfiguration sozialer Rollen und (hochschul-)organisatorischer Identitäten<sup>22</sup> (vgl. Dahler-Larsen 2015: 23 und auch Wilkesmann 2019: 39 ff.). Solche Effekte fördern eine regelrecht mythische Vorstellung<sup>23</sup> über Untersuchungsgegenstände, hervorgerufen durch Evaluation. Das Feld von Evaluation und seine Praktiken der Wissensproduktion entfalten folglich spezifische Logiken und Vorstellungen sui generis (vgl. Schwandt 2009 und Dahler-Larsen 2011).

Darüber hinaus hat Evaluation aber auch einen Einfluss auf die Quellen der Wissensproduktion an sich. Sichtbar wird dies, wenn Akteure ihre (zumindest vorgeblichen) Interpretationen und ihr soziales Handeln an einem bestimmten Ablauf orientieren und als Resultat an veränderte Indikatoren von Evaluationen anpassen. Indikatoren werden damit zu einer bestimmten Form des Wissens<sup>24</sup>, die in der Konsequenz Faktizität und Wirksamkeit besitzen.

---

<sup>21</sup> Ich folge in meinen Ausführungen zu den konstitutiven Konsequenzen von Evaluation Peter Dahler-Larsen (2012) und einer grundsätzlich wissenssoziologischen beziehungsweise (sozial-)konstruktivistischen Position.

<sup>22</sup> Beispielsweise werden StudentInnen zu KundInnen oder Lehrende verändern die Art und Weise ihrer Lehre, wenn es um die Messung von Zufriedenheit im Rahmen von Evaluationen geht. Dies gilt grundsätzlich als problematisch für Forschung an und über Hochschulen.

<sup>23</sup> Hierbei handelt es sich um Mythen wie beispielsweise der Vorstellung, wissenschaftliche Forschung sei ausschließlich „Produktion“. Und in Bezug auf PISA: Bildung sei internationaler Wettbewerb, sprich alle Länder im Sampling hätten ein universelles Bildungsziel jenseits unterschiedlicher kultureller und nationalstaatlicher Gegebenheiten (vgl. Dahler-Larsen 2015: 23), die unkontrolliert bleiben.

<sup>24</sup> „Wissen“ wird hier in einem wissenssoziologischen Verständnis aufgefasst als „die Gewissheit, dass Phänomene wirklich sind und bestimmbare Elemente haben“ (Berger/Luckmann 1969: 1) beziehungsweise als „sozial gewordener Sinn“ (Knoblauch 2014: 353).

### 3.1.1 Zeitdiagnostische Verortung

Gegenwartsgesellschaft bedingt und begründet bestimmte Elemente, die mit den vorherrschenden zentralen Werten (beispielsweise Fortschritt oder Recht) in Verbindung stehen, somit als akzeptiert gelten und institutionalisiert werden (vgl. Jepperson/Meyer 1991: 204 ff.). Bezeichnet man diese Mechanismen und Effekte als „Modernisierung“, so kann behauptet werden, dass Evaluation regelrecht auf einer Welle der Modernisierung „geritten“ ist (vgl. Dahler-Larsen 1998: 71). Als grundlegend beeinflussend können zwei soziohistorische Faktoren hierfür ausgemacht werden: erstens *technologische Produktion*, welche die Relationen zwischen abstrakten Elementen des alltäglichen Lebens als Machbarkeit im Bewusstsein moderner Akteure kollektiv verhaftet, und zweitens der *Bürokratie*, welche die Vorstellungen einer Vorhersehbarkeit entstehen lässt, durch das Verfahren des Erfassens, zum Zweck der allgemeinen und autonomen Organisierbarkeit (vgl. Berger et al. 1973: 44-52).

Auf Evaluation ähnlich zutreffend, erscheint zudem das grundlegend moderne Organisationsprinzip des sogenannten „prüfenden Blicks“ (vgl. Foucault 1977: 238-250). Grundlegend für Evaluation ist demzufolge die Tendenz, alles messen und überblicken zu wollen. Dies gilt als typisches Phänomen für das, was Foucault als eine „Prüfung“ (ebd.) bezeichnet; verstanden als ein Modell, welches Vorstellungen, Wissen und Macht miteinander in sich vereint (vgl. Dahler-Larsen 1998: 71). Macht, als eine konstitutive Bedingung von Evaluation, stellt folglich solche Evaluationsansätze und Modelle radikal infrage, die utopisch davon ausgehen, dass Macht im Laufe eines Evaluationsprozesses (zum Beispiel durch sogenannte „partizipative Evaluationsverfahren“<sup>25</sup>) einfach hinzugefügt oder auch entfernt werden könnte (vgl. Haugen/Chouinard 2018: 2).

Evaluationen entfalten insofern eine paradoxe Relation zum Rationalismus der Moderne. Das heißt, sie erweckt den Anschein, bestimmte Formen von Wissen bereitzustellen, welche zukünftige Handlungs- und Selektionsentscheidungen unterstützen und erleichtern sollen. In der Terminologie von Max Weber kann die

---

<sup>25</sup> Gegenteilig kann unter einem Foucault'schen Blick sogar Partizipation an sich in Evaluationszusammenhängen als Konstellation von Macht verstanden werden, wer „partizipieren“ kann, soll oder sogar muss. Die praktische Grenzziehung zwischen *Teilhabe* und *Teilnahme* im Rahmen von Programmüberprüfungen ist hierbei oftmals marginal.

rationale Transformation, die mit Evaluation einhergeht, deshalb auch als eine „Entzauberung der Welt“ (ebd. 1992: 86) verstanden werden und mit gesellschaftlicher Ausdifferenzierung in Verbindung gebracht werden. Dennoch aber schließt Evaluation zugleich stillschweigend mit ein, dass das Handeln von Akteuren jederzeit scheitern kann. Evaluation besitzt folglich den Mechanismus eines *Ex-post*-Bewertungsprozesses und einer *Ex-ante*-Spekulation über wahrscheinliche Konsequenzen (vgl. Vedung 1999: 4). Und obwohl Evaluation in Machtzusammenhängen existiert und angewandt wird, scheint ironischerweise das Konstrukt an sich davon wiederum unberührt zu sein (vgl. Rist 2011: 227 ff.).

Die Form von Modernisierung selbst, in die das Phänomen Evaluation eingebettet ist, kann folglich als „reflexive Modernisierung“ (Beck et al. 1996) bezeichnet werden. Unter reflexiver Modernisierung versteht Beck, ausgehend von seinem ersten populären Befund einer „Risikogesellschaft“ oder auch einer „riskanten Moderne“ (Beck 1986), jenen Punkt, an welchem moderne westliche Gesellschaften mit den nichtintendierten Nebenfolgen ihres Fortschrittsoptimismus konfrontiert werden. Indem Moderne das ihr eingeschriebene lineare Programm des „Mehr vom Gleichen“ (Beck 1986: 29) anwendet, unterminiert sie selbst ihre eigenen Grundlagen, das heißt, sie wirkt „reflexiv“ auf sich selbst. Es geht insofern um nichts anderes als die „Selbstkonfrontation der Moderne mit sich selbst“ (Schroer 2009: 495). Ähnlich spricht auch Giddens von den „unbeabsichtigten Konsequenzen“ (1995: 189), die eine – wie auch immer geartete – Moderne an Entwicklungsdynamik hervorbringt. Die Folge ist jedoch nicht einfach nur eine Ablösung alter durch neue Strukturen, sondern die Entstehung einer Erscheinungsform, wonach Strukturen und soziale Phänomene gewissermaßen die Morphologie des „Sowohl-als-auch“ (vgl. Beck et al. 2004: 32) erhalten und dadurch ihre einstmaligen Eindeutigkeiten verlieren.

Gerade deshalb sind Organisationen oftmals damit konfrontiert, Handlungsentscheidungen vorzunehmen, die nichtintendierte und schwer zu kalkulierende Risiken mit sich bringen. Dies wiederum erhöht den Druck, das eigene Handeln beziehungsweise die Programme und Operationen jeweils zu rechtfertigen, eine postulierte „Verantwortung“ für Gesellschaft zu zeigen (vgl. Dahler-Larsen 1998: 72). Um dies zu gewährleisten, bedienen sich Organisationen für „wirklich“ gehaltene, gesellschaftlich institutionalisierte (vgl. Berger/Luckmann 1969)



Mythen und auch übergreifende Narrative ihrer Systemumwelt (zum Beispiel Wachstum, Fortschritt oder Professionalisierung). Programmevaluationen lassen sich sicherlich hierzu zählen. Im Zuge reflexiver Modernisierung steigen zugleich aber auch Zweifel, Kritik und kollektive Unsicherheiten, die aus Freisetzungsmechanismen einstmals gültiger und tradierter (Begründungs-) Zusammenhänge resultieren. Organisatorische Rechtfertigungen treffen demnach auf ausdifferenzierte Gesellschaften, die mannigfaltige Sinnangebote und Wahlmöglichkeiten sowie jeweils eigene Moralismen, Normen und Werte bereithalten. Akteure einer „postmodernen Existenz“ (vgl. Baumann 2005) sind insofern regelrecht dazu gezwungen, aus multioptionalen Versatzstücken einen als subjektiv sinnhaft geltenden Lebenslauf zu konstruieren. Vor einem solchen Hintergrund sind Rechtfertigungszusammenhänge und Legitimationsversuche durch Organisationen deutlich erschwert, wie sie in und durch eine reflexive Modernisierung entstehen.

Evaluation ist deshalb ein Verfahren, das sowohl einerseits eine kritische Inspektion, gleichzeitig aber eine konstitutive Mentalität des Zweifelns beinhaltet, die es Organisationen erlaubt, auf den deutlich gestiegenen Bedarf an Steuerung, Legitimation und Koordination zu reagieren, und deshalb genau auf jenen Prozess einer reflexiven Modernisierung zurückzuführen ist (vgl. Dahler-Larsen 1998: 73). Gestiegene Komplexität konfrontiert Organisationen mit ihrer eigenen Inflexibilität, entsprechend zu planen und zu reagieren. Folglich werden normative Planungsprozesse durch eine „perception of sequential planning with iterativ feed-back loops“ (Kaufmann 1986: 223) ersetzt. Oder anders: In Situationen, in denen prospektive Planung entweder überholt oder grundsätzlich nicht möglich ist, kopiert Evaluation das Moment der Reflexivität durch ihren retrospektiven Blick und ihre Beschaffenheit auf organisationales Handeln, entsprechende Praktiken und Aktivitäten. Dadurch, dass Evaluation an sich ein institutionalisiertes und legitimes (darüber hinaus ein zunehmend professionalisiertes) Verfahren darstellt, können Organisationen diese Prozesse zudem in ihren Formalstrukturen abbilden. In der öffentlichen Organisationskommunikation wird daher mit dargestellter Evaluation und deren Sichtbarkeit versucht, Legitimität in der Systemumwelt zu erzeugen. Dies wiederum kann folglich auch Auswirkungen auf mimetische Prozesse in Feldern haben (vgl. DiMagio/Powell 1983).

#### Kleine Feldgeschichten:

Eine Tagungsveranstaltung unter dem ungefähren Titel „Evaluation im Praxissemester“ wird mit einem Fragebogen evaluiert – quasi eine Art „Evaluation der Evaluationstagung“. Abgefragt werden mittels eines schlicht gestalteten Fragebogens hauptsächlich Angaben zu Räumlichkeiten der Tagung, dem Catering und Interesse am Veranstaltungsthema sowie ein paar andere Dinge. Sie reichen über eine kurze Rückmeldung nicht wirklich hinaus. Evaluationspraktiken dieser Art verweisen darauf, dass die VeranstalterInnen nicht wirklich untersuchen möchten, ob ein Effekt der „Nachspeise am Buffet“ auf die „TeilnehmerInnenzufriedenheit“ besteht. Man bemüht sich schlicht, den Eindruck einer serviceorientierten OrganizerIn zu geben. Jenseits der Auswertung der Daten: Es geht darum, *dass* sie erhoben werden und ihren symbolischen Charakter entfalten.

### 3.1.2 Entwicklungslinien von Evaluation im Bildungssystem

Im Hinblick auf die erste Hochphase der Evaluationsforschung in den 1960- bis 70er-Jahren sind in Deutschland, aber auch international, Verschiebungen in den Akteurskonstellationen des Bildungssystems zu verzeichnen (vgl. Furubo 2019: 9 f.). Diese bewegten sich – obgleich lange Zeit anhaltend – weg vom Fokus auf Bildungsprogramme. Zu beobachten war und ist, dass Evaluation sich ausgehend von den einstmalig reformpolitischen Zwecken zur Überprüfung staatlich finanzierter Programme – der sogenannten Input-Steuerung – hin zu individuellen Leistungsresultaten von Personen und Personengruppen (Output-Steuerung) verschoben hat (vgl. Hornborstel 2010: 294). Die relativ zeitgleichen Bildungsreformen sollten durch eine intendierte „Bildungsexpansion“ (vgl. Boudon 1974), also einen quantitativen Ausbau des Bildungssystems, gleiche Bedingungen und wohlfahrtsstaatliche Prosperität herstellen. Ein *nicht*-intendiertes „Bildungsparadoxon“ (vgl.

Bourdieu 1971) wiederum offenbarte jedoch die tatsächliche Inflation von Bildungszertifikaten als ein Resultat dieser Expansion und der Wirkung kultureller Mechanismen auf Bildungsunterschiede.

Von diesen Verschiebungen der Steuerung ist auch Evaluation betroffen. Gegenwärtig verbunden ist mit dem Begriff Evaluation hauptsächlich die Bedeutung von Effektivität und Effizienz der Reformprogramme sowie deren angeschlossene Legitimationsfunktion. Erst die Bildungsreformen der 1990er- Jahre transformierten die Zielbestimmungen hin zu Vorstellungen von Begriffen wie „Qualität“, „Exzellenz“ oder auch „Bildungswettbewerb“ (vgl. Helmke et al. 2000). Zur Folge hatte dies, dass auf diese Weise produzierte Evaluationsergebnisse nun primär zur Qualitätssicherung und Überprüfung bestimmter Leistungen verwendet werden (vgl. Lind 2011; Wollmann 2010). Eingeschlossen sind hiervon sowohl individuelle als auch kooperative Akteure des Bildungssystems (vgl. Müller 2016: 42). Und dies besonders in Organisationen, die inhaltlich durch die Einführung von Bildungsstandards und deren anschließender Evaluation, durch ein regelrechtes System flächendeckender Kalibrierung<sup>26</sup> determiniert sind (vgl. Brüsemeister/Eubel 2008: 7). Die mit Evaluation einhergehende Idee einer objektiven Bereitstellung von Wissen durch wissenschaftliche Forschung für politisches Handeln enttarnte sich resümierend allerdings als illusorisch. Denn tatsächlich wurden politische Entscheidungen selektiv zumeist unabhängig – oftmals zeitlich vorgelagert<sup>27</sup> – von empirischen Ergebnissen getroffen und folgen primär politischen Sichtbarkeitsordnungen. Vielmehr wurde bei Bedarf auf die Ergebnisse von WissenschaftlerInnen als Begründungs- und Legitimationszweck zurückgegriffen (vgl. Müller/Waldow 2011: 245 ff.).

Eingesetzt als flächendeckende Qualitätskontrollen, werden Evaluationen durch die entsprechenden Transformationen selbst zu einem Programm des Bildungssystems, die eine entsprechende Lenkungswirkung entfalten können (vgl. Bellmann 2006: 498 f.). Unterschieden werden kann dabei in *Selbstevaluation* als

---

<sup>26</sup> Das Phänomen existiert auch unter dem Begriff der „Audit-Society“ (vgl. Power 1997).

<sup>27</sup> Auch im Fall des Praxissemesters in NRW erzählten EvaluationsmacherInnen in beiläufigen und unprotokollierten Gesprächen, bei Arbeitstreffen, in denen die eigene Anwesenheit bestand. So standen Gesetzestexte und Konzeptionen, die das Praxissemester betrafen, bereits schon vorab fest, noch bevor das entsprechende Datenmaterial aus landesweiten Evaluationen vorlag. Dies – so bezeichnete es eine TeilnehmerIn – hätte ihr [*wirklich sauer aufgestoßen*], weshalb sie sich fragen würde, [*wozu machen wir das eigentlich noch?*].

eine Form der *Softtechnik* von QAE (quality assurance and evaluation), die hingegen von externen Evaluationsinspektionen als Form der *Hardtechnik* unterschieden werden kann und im europäischen Bildungsraum Anwendung findet (vgl. Gray et al. 2011). Die Änderungen in der „education governance“ führten zu einer *Selbstregulation* durch *Selbstevaluation*, die dadurch dezentralisierte und horizontal vernetzte Steuerungsformen angenommen hat (vgl. Ozga 2009: 149 ff.). Angeordnete Verschiebungen dergestalt haben auch Auswirkungen auf die Produktion von empirischen Evaluationsergebnissen, bedingt durch die Art und Weise der methodischen Konstruktion der Daten. Besonders die überwiegende Zahl standardisierter Forschungsmethoden als vermeintlich „harte Fakten“ verleiht politische Attraktivität, da diese als weniger anfechtbar gelten sollen (vgl. Müller 2016: 48).

### 3.1.3 Evaluationshybrid „Praxissemester“

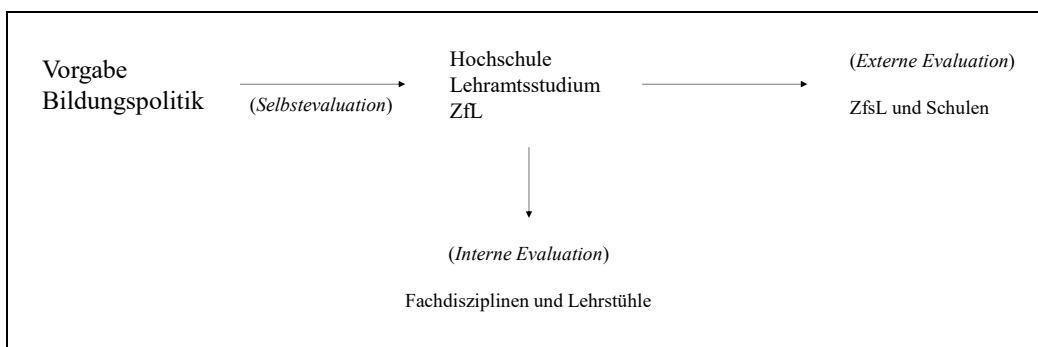
Als klassischer Fall von Evaluation gilt die *Fremdevaluation* durch externe Organisationen. Demgegenüber steht die *Selbstevaluation*, bei der die Beteiligten eines Programms zugleich PraktikerInnen und EvaluatorInnen in Personalunion sind. Dabei sind die Übergänge zwischen „Selbstevaluation“ und „interner Evaluation“ jeweils fließend. Zum Unterscheidungskriterium wird unter anderem die institutionelle Mitgliedschaft. Kennzeichnend für Selbstevaluation ist typischerweise die Einheit von Steuerung, Durchführung und Ergebnisnutzung (vgl. Döring/Bortz 2016: 989). Im Bildungssektor, insbesondere bei Hochschulen, ist dieses selbstreflexive Verfahren weit verbreitet und wird häufig zur Verbesserung von Lehr- und Bildungsaktivitäten genutzt (vgl. Byewl et al. 2011). Insbesondere die fehlende Unabhängigkeit und Distanz der EvaluationsmacherInnen wird klassischerweise als ein Nachteil von internen Evaluationen angeführt (vgl. Stockmann/Meyer 2014: 89).

Am Beispiel des Programms Praxissemester und der Zentren für LehrerInnenbildung zeigen die Evaluationskonstellationen, dass die Evaluationsaktivitäten in diesem Bereich wesentlich komplexer sind, als sie in der oben genannten idealtypischen Unterscheidung vorgenommen werden. Die durchgeführten Evaluationsaktivitäten der Zentren, die im Feld stattfinden, können je nach Blickrichtung heuristisch unterteilt werden,

- (a) als *Selbstevaluation* der Hochschule aus bildungspolitischer Sicht, welche die Universität als Gesamtheit adressiert,
- (b) als *interne Evaluation* aus Sicht der Lehrstühle und Fächer des Lehramtsstudiums, die von den Zentren an den Hochschulen evaluiert werden,
- (c) als *externe Evaluation* aus Sicht der Schulen und Zentren für Schulpraktische LehrerInnenbildung, die ebenfalls Programmakteure und KooperationspartnerInnen sind.

Durch die unterschiedlichen Arten von Evaluation nehmen die Zentren gegenüber ihren Stakeholdern auch entsprechende Rollen und Positionen ein: Auf der Organisationsebene kann die bildungspolitische Vorgabe zur Evaluation an das Lehramtsstudium einer Universität als „Selbstevaluation“ bezeichnet werden. Die konkrete Umsetzung der Evaluationsaktivität in einer Hochschule zerfällt anschließend sowohl in eine „interne“ als auch eine „externe“ Evaluation (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Hybridstruktur der Evaluation Praxissemester



Quelle: eigene Darstellung

In diesem Fall kann von einer hybriden Form der Evaluation des Programms gesprochen werden, welche sich in der Organisationsstruktur zwischen Landesbildungspolitik und der jeweiligen Hochschule begründet.

Die produzierten Evaluationsdaten und -ergebnisse müssen daher auf irgendeine Weise (dramaturgisch) aufbereitet dargestellt und glaubhaft inszeniert werden. Besonders dann, wenn die Evaluation durch die Hochschulen und Zentren für LehrerInnenbildung *selbst* hergestellt wurde.

### 3.2 Inszenierung (individueller und kollektiver Akteure)

Der Begriff der „Inszenierung“ führt zu einem der Hauptvertreter des Symbolischen Interaktionismus, Erving Goffman, und seiner Auseinandersetzung mit Interaktionsordnung als Grundlage des menschlichen Handelns. Nochmals ist an dieser Stelle dezidiert darauf hinzuweisen, dass der Begriff der „Inszenierung“, wie er von Goffman verstanden und verwendet wird, vom alltagssprachlichen Verständnis des „Bluff“ (Priesching 2019), des „Fake“<sup>28</sup> oder gar „Bullshit“ (Frankfurth 2006) dezidiert abzugrenzen ist. Vielmehr sind Inszenierungen grundlegend und unweigerlich mit dem Handeln individueller Akteure und einer statthabenden Situation verbunden, in welcher sie sich befinden. Bei der menschlichen Inszenierungsleistung handelt es sich im Goffman’schen Sinne um keine besondere oder außergewöhnliche Angelegenheit, sondern um eine anthropologische Grundkonstante der *conditio humana*.

Unter einer „Inszenierung des Selbst“ versteht Goffman (vgl. 2014: 230 ff.) ein glaubwürdiges Bild, dass das Publikum der dargestellten Rolle des „Selbst“ eines Akteurs zuschreibt. Das zugeschriebene Selbst wiederum ist folglich „ein Produkt einer erfolgreichen Szene und nicht ihre Ursache“ (ebd.: 231). Inszenierung stellt hiernach die „dramatische Wirkung [dar], die sich aus einer dargestellten Szene

---

<sup>28</sup> Der Begriff stammt in diesem Zusammenhang von Christian J. Schmid im Rahmen der Kolloquiums-Diskussion zur Forschungsfrage und der Überlegung, ob es sich in diesem Fall wirklich um einen Fake handelt.

entfaltet [...]“ (ebd.). Eingebunden ist Inszenierung daher immer in jegliche soziale Situation, verstanden also als solche Umwelten, „[...] in which two or more individuals are physically in one another’s response presence“ (Goffman 1983: 2). Körperliche (Ko-)Präsenz in sozialen Situationen birgt aber zugleich für Akteure auch Risiken, mit Blick auf die Darstellungsleistung der in ihr anwesenden und handelnden Personen, so Goffman:

*„By definition, we can participate in social situations only if we bring our bodies and their accoutrements along with us, and this equipment is vulnerable by virtue of the instrumentalities that others bring along with their bodies“ (ebd.: 4).*

Die Kontingenz sozialer Situationen als solches ist demzufolge die Grundlage, auf welcher Techniken eines sozialen Managements des „Selbst“ beruhen. Soziale Situationen sind deshalb gewissermaßen der Grundstoff, der das menschlich-natürliche „Theater“ überhaupt erst darstellt und in welchem die anwesenden Körper gewissermaßen als eine Art Projektionsfläche des inszenierten Selbst gelesen werden können (ebd.: 4). Inszenierungen sind bei Goffman dadurch ein regelrechter Zwang; und zwar dann, wenn Akteure Wirklichkeiten und Situationen *definieren*, in denen sie sich selbst anderen Akteuren in und auf eine bestimmte Weise darstellen. Ziel dessen ist es, von anderen Mitmenschen als solches entsprechend wahrgenommen zu werden. Handelnde Akteure müssen folglich einen *Eindruck* von sich selbst erzeugen, um in sozialen Situationen überhaupt interaktionsfähig zu sein (vgl. Hitzler 2010: 23 ff.). Es handelt sich interaktionistisch-modellhaft ausgedrückt um einen Steuerungsversuch von „Ego“, die wahrgenommenen Impressionen von „Alter“ über „Ego“ in einer entsprechenden Situation durch „Ego“ kontrollieren und anpassen zu können.

Ausgehend von Helmut Plessner (1975), ist die anthropologische Voraussetzung dafür, den Menschen als einen Schauspieler und als ein zur Inszenierung fähiges Wesen zu begreifen, das Heraustreten aus seiner Naturverhaftung. Das bedeutet, er besitzt demzufolge nicht mehr die instinktgeleitete Sphäre einer Positionalität der „geschlossenen Form“ (verstanden als „zentrisch positioniert“) (ebd.: 237 ff.), sondern ist – im Unterschied zu Tieren – *reizarm* und damit das, was Plessner als „exzentrisch positioniert“ (ebd.: 288 ff.) bezeichnet. Dieser Zustand wiederum, *nicht* instinktgeleitet zu agieren, erzwingt, dass soziale Situationen und Welt an sich für Menschen generell und dauerhaft interpretationsbedürftig werden. Dieses

grundlegende Problem der daraus folgenden permanenten Interpretationsbedürftigkeit wird durch geschaffene Kultur entlastet. Kultur wird hierdurch zu einer „zweiten Natur“ des Menschen und bestimmt Problemlösungsschemata des Handelns<sup>29</sup>.

### 3.2.1 Goffmans Metapher und Modell der „Vorder- und Hinterbühne“

Organisationen, sofern sie als ein Aggregat sozialer Situationen verstanden werden und in welchen Darstellungspraktiken Face to Face vollzogen werden, halten für individuelle Akteure folglich ein Set an Darstellungsmöglichkeiten bereit. Bei einer Teilnahme an den sozialen Situationen (zum Beispiel durch organisatorische Mitgliedschaft) kann die erwünschte Darstellung der organisationalen Identität von Akteuren übernommen und anderen TeilnehmerInnen dargestellt werden. Organisationen sind folglich nicht nur Strukturaggregate oder bloße Anhäufungen organisatorischer Abläufe, sondern zugleich auch zeiträumliche Gebilde und Relationen, in denen Akteure sich einander in sozialen Situationen begegnen, Praktiken vollziehen und in Bezug aufeinander handeln:

*„Second, as already implied, there is the obvious fact that a great deal of the work of organisations – decision making, the transmission of information, the close coordination of physical task – is done face-to-face, requires being done in this way, and is vulnerable to face-to-face effects. Differently put, insofar as agents of social organisations of any scale, from households, can be persuaded, cajoled, flattered, intimidated, or otherwise influenced by effects only achievable in face-to-face dealings, then here, too, the interaction order bluntly impinges on macroscopic entities“ (Goffman 1983: 8).*

---

<sup>29</sup> Auf diese Weise wirken zum Beispiel auch pädagogische, lehramts- und bildungswissenschaftliche „Kulturen“, die spezielle Problemlösungsschemata für ihre TeilnehmerInnen und deren Handlungsprobleme bereitstellen, wie weiter unten am Beispiel dieser Untersuchung ersichtlich wird.



Neben institutionellen Gelegenheiten, das Selbst im Rahmen dessen darzustellen (vgl. Goffman 2014: 231), konstatiert Goffman mit Blick hierauf,

*„daß die erwartete Aktivität in einer Organisation eine bestimmte Vorstellung von dem Handelnden impliziert und daß eine Organisation daher als eine Einrichtung gesehen werden kann, in der Annahmen über Identitäten geschaffen werden“ (Goffman 1972: 169).*

Damit gehen Akteure bei einer (gegebenenfalls zeitweisen) Teilnahme oder Mitgliedschaft in und an einer Organisation die Verpflichtung ein, sich im Sinne der Einrichtung entsprechend zu verhalten. Dies jederzeit mit der Möglichkeit versehen, durch individuelle Impressionsleistungen strategisch Einfluss zu nehmen, stabilisierend zu wirken, zu reproduzieren oder auch Fragilität erzeugen zu können. Akteure, die qua Teilnahme folglich sich selbst zu einer bestimmten organisationalen Identität festlegen, werden zu AgentInnen und akzeptieren hierdurch auch die bereitstehenden Annahmen, die mit den bereitstehenden Identitäten in Verbindung stehen (ebd.). Zumeist finden sich Identitäten dieser Art in der formalen Organisation wieder. Wenn Organisationen als kollektive Akteure somit den Versuch eines Impressionsmanagements oder einer Organisations-Inszenierung in deren Organisationsumwelt zu unternehmen versuchen, so kann dies auch als „Schauseite einer Organisation“ (vgl. Kühl 2011: 136 ff.) bezeichnet werden.

Nicht nur innerhalb einer Organisation, sondern ganz grundsätzlich werden Erwartungen an Rollen herangetragen, wonach „in einer gegebenen sozialen Umgebung nur Personen einer bestimmten Art anzutreffen“ sind (Goffman 2014: 5). Orte und Räume, an welchen diese Beziehungszusammenhänge existieren, werden von Goffman demzufolge metaphorisch als *Vorderbühne* und als *Hinterbühne* bezeichnet und kennzeichnen damit ein „ortsbestimmtes Verhalten“ (ebd.: 99-128). Kennzeichnend für diese Orte ist, welche Art von Publikums-Gruppe in ihnen anwesend ist und welche Beziehung ein Akteur selbst den Anwesenden zuschreibt (vgl. Dellwing 2014: 102). Die Beziehung oder auch interaktionistische Relation zwischen den Akteuren ist deshalb primär kontextabhängig und entspringt nicht der „tatsächlichen“ Motivation eines Akteurs. In diesen kontextualisierten Umgebungen und Bühnen werden Interaktionen und intersubjektive Anforderungen an AgentInnen und deren Organisationen bewältigt. Darstellungen, die auf der Vor-

derbühne ausgetragen werden, sollen den Eindruck erwecken, dass sich die Tätigkeit in dieser Region an bestimmte Normen und Regeln halten würde (vgl. Goffmann 2014: 100). Dies betrifft sowohl das Erscheinungsbild einzelner Akteure als auch deren offizielle Formen der Kommunikation.

*„Vorder- und Hinterbühnen sind damit zunächst einmal eine Form des Managements von Publikums(un)sicherheit, die damit einhergeht, dass andere Menschen präsent sind, denen man im Spiel der gemeinsamen Produktion von Bedeutungsstabilität (nicht) vertrauen kann. Sie stellen schematisch die Unterscheidung zwischen jenen dar, denen man unterstellt, Mitspieler im eigenen Team zu sein, und jenen, bei denen man sich hier unsicher ist“* (Dellwing 2014: 103).

Treten Akteure als AgentInnen von Organisationen auf einer Vorderbühne in Erscheinung, so ist von ihnen zu erwarten, dass sie im Interesse der Organisation kommunikativ handeln und diese entsprechend vertreten. Die Erwartung an die Rolle erfolgt einerseits durch das situativ anwesende Publikum als auch durch die TeilnehmerInnen der Organisation selbst.

Bereits Luhmann (1964) beschreibt die Schauseite einer Organisation als eine bestimmte Bühne der Organisation, in welcher das Bühnenmodell mit seinen Inszenierungen sozialen Systemen, wie einer Organisation, gleichgesetzt und damit parallel zu Personen verstanden und übertragen werden kann (vgl. dazu auch Willems 1998: 57 f.):

*„Bei ihrer Selbstdarstellung verwickelt sich eine Organisation – wie übrigens jeder Handelnde – notwendig in gewisse Schwierigkeiten und Paradoxien, die nur dadurch lösbar sind, daß man die Darstellung auf einen Teil der Wirklichkeit beschränkt, daß man nur einige Räume seines Hauses zugänglich macht. Wie für die internen Funktionen der formalen Systeme Symbole und Erwartungen generalisiert werden müssen, so sind im externen Verkehr Idealisierungen erforderlich. [...] Jeder Mensch muß seine Persönlichkeit als eine Art ideale, sozial gefällige Identität entwickeln und andere ausschnittsweise kommunizieren, oder er bekommt Anpassungsschwierigkeiten. Und so benötigt auch ein soziales System eine wirksame Selbstdarstellung der eigenen Bedeutung. Sie ist nicht einfach vorhanden, sondern muß konstituiert, ausgebaut, laufend gepflegt und verbessert werden. Und dieser Prozess setzt, weil mehrere daran mitwirken, mehr Bewußtsein voraus als beim Einzelmenschen. Alle sichtbaren Fakten müssen dazu vorbereitet, von*

*Mängeln und Unzulänglichkeiten befreit und in Richtung auf akzeptierbare Werte überhöht werden“ (Luhmann 1964, S. 113).*

Einer Vorderbühne steht zugleich das gegenüber, was Goffman als „die Hinterbühne“ bezeichnet. Nach seiner Definition ist dies anzusehen „als der zu einer Vorstellung gehörige Ort, an dem der durch die Darstellungen hervorgerufene Eindruck bewußt und selbstverständlich widerlegt wird“ (2014: 104). Hier werden beispielsweise Strategien und Formen der Organisationskommunikation offen ausgelotet, wie sich auf der einsehbaren Vorderbühne verhalten werden soll und welche Impression bei den PublikumsteilnehmerInnen erzeugt werden soll.

In Bezug auf das zu untersuchende Programm Praxissemester und dessen lose gekoppelte Strukturen existieren dadurch immer auch Hinterbühnen der beteiligten Programmakteure. Mit Goffman gesprochen, können diese Strukturen metaphorisch auch folgendermaßen beschrieben und interpretiert werden: „Sehr häufig liegt die Hinterbühne am Ende des Ortes, an dem die Vorstellung gegeben wird, und ist durch eine Zwischenwand und einen behüteten Zugangsweg von ihm getrennt“ (ebd.: 105).

Während mit Goffmans Vorder-/Hinterbühnen-Modell Entscheidungen auf der nicht sichtbaren Seite einer Organisation getroffen werden, wird die sichtbare Formalstruktur einer Organisation oftmals auf Vorderbühnen dargestellt, da diese als Ergebnis von Entscheidungen gelten. Goffmans Bühnen-Modell lässt sich nicht nur auf der Ebene der Akteure operationalisieren, sondern ebenso auf die Ebene der Organisation übertragen (vgl. hierzu Szyszka 2012: 51). Konkret bedeutet dies für den Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, dass nicht nur mediatisierte Räume (zum Beispiel Internetauftritte) und Materialitäten der Darstellung (Dokumente) als Requisiten, sondern auch Situationen zu verstehen sind, in welchen Face-to-Face-Interaktionen mit und für Publikumsgruppen der Hochschulen und unterschiedlichen ProgrammteilnehmerInnen stattfinden. Inszenierungen sind daher von ihrer räumlichen Besetzung abhängig.

### 3.2.2 Hinter- und Vorderbühne von Evaluations-Reportings

Die Darstellung von Evaluationsergebnissen gegenüber Stakeholdern, welche als Vorderbühne Face to Face in sozialen Situationen vollzogen wird, benötigt zugleich eine dramaturgische Vorbereitung, die auf der Hinterbühne stattfindet. Im Rahmen von Evaluationen ist die Ergebnispräsentation der Evaluationsresultate das, was als Nutzung oder Bewertung einer Evaluation verstanden und als *Reporting* bezeichnet wird. Hierunter fällt die Ergebnispräsentation einer Evaluation gegenüber Stakeholdern, die jeweils als relevant gelten. Reportings werden deshalb auch als Vermittlungsarbeit verstanden und entsprechend so konzeptualisiert. Hierbei stehen sich häufig ExpertInnenwissen der SozialforscherIn einerseits und die Berufspraxis des Stakeholder-Publikums andererseits als Differenz gegenüber (vgl. Mensching 2006: 349). Eingebunden sind Evaluationen und deren Darstellung außerdem in sogenannte „micropolitics“ (Burns 1961: 257-281) oder „organisationale Innenpolitik“ (Ortmann 1988: 18), verstanden als das Wissen der Akteure über die organisationspezifischen Vorgänge und internen Machtbeziehungen.

Nicht unberührt davon sind folglich auch die Vorbereitungen von EvaluatorInnen, unterschiedliche Interessenlagen zu berücksichtigen, um dem Scheitern eines Reportings vorzubeugen. Wenngleich es zum grundlegenden Aufgabenbereich von Evaluationen und Reportings gehört, (Fehl-)Entwicklungen von Programmen plausibel darzustellen, kann es gerade deshalb geschehen, dass „no matter how the results come out, someone will be unhappy“ (Rossi et al. 2004: 43). So zumindest lässt sich der unglückliche Umstand von EvaluatorInnen beschreiben, mit Ergebnissen umgehen zu müssen. Im Falle des Programms Praxissemester sogar vor unterschiedlichen Interessengruppen von Stakeholdern. Insofern geht es bei den Darstellungsakten der Resultate einer Evaluation zugleich immer um das Erreichen von Legitimität gegenüber der entsprechenden ZuhörerInnenschaft. Mit Rückgriff auf eine Goffman'sche Lesart wäre dies als das Resultat des Impressions-Managements anzusehen. Insbesondere gilt dies für die auftretenden DarstellerInnen als AgentInnen einer Hochschule und in der Rolle als EvaluatorInnen und Wissenschaftliche MitarbeiterInnen. Die Inszenierungsleistung wird hier in Personalunion durchgeführt. Die Impression eines Reportings hängt deshalb ganz

entscheidend davon ab, ob EvaluatorInnen von intern oder extern der Hochschule zur Überprüfung eines Programms eingesetzt werden. In diesem Fall sind dies AkteurInnen von intern. Auf die Abhängigkeit und Unabhängigkeit von Hochschulinteressen hat dies deutliche Auswirkungen.

Um die divergente Interessenlage der Stakeholder-Gruppen und Programmakteure des Programms zumindest theoretisch (literaturgestützt) bedienen zu können, stehen EvaluationsmacherInnen strategische Analysemöglichkeiten durch die Verortung der unterschiedlichen Stakeholder-Gruppen als eine Art „Mapping-Verfahren“ zur Verfügung. Ausgehend vom Bühnen-Modell Goffmans, kann dieser Teil der Vorbereitung eines Reportings analog als Praktiken der Hinterbühne von EvaluationsmacherInnen bezeichnet werden. Die Praxis der Evaluationsdarstellung gegenüber Stakeholdern kann daher strategische Vorbereitungen erfordern, im Hinblick auf die Positionierungen, Interessen und Macht der Zielgruppen, die sich mit den theoretischen Möglichkeiten der Evaluationspraxis analysieren lassen.

Stakeholder-Gruppen haben typischerweise spezielle und oftmals divergente (zum Teil sogar konkurrierende) Interessen. Daher finden strategische Praktiken im Vorfeld einer Darstellung oftmals in hochgradig politischen beziehungsweise politisierten Umfeldern statt (vgl. Bryson et al. 2009: 2). Hierin begründet sich die Notwendigkeit, technische und politische Rationalitäten miteinander zu verbinden (vgl. ebd.). Ziel dessen ist es, so Wildavsky (1979: 1), „to mobilize support for substance“.

### *Techniken der Hinterbühne*

Im Folgenden soll eine Übersicht über die Kategorisierungsmöglichkeiten von Stakeholdern gegeben werden, die als optionale strategische Vorbereitung auf ein Reporting in der Evaluationsliteratur gelten. Konzipiert sind sie als heuristisch-kontrastierende Modelle. Die analytischen Unterscheidungen sollen dabei einen Einblick in die Feld- und Interessenspositionierung der Stakeholder gewähren. Typischerweise wird diese Arbeit auch als „back room work“ (ebd.: 4) bezeichnet, was im weitesten Sinne der Goffman'schen Sichtbarkeitsordnung einer „Hinterbühne“ entspricht. Demnach werden Analysetechniken angewandt, die auf der Ba-

sis einer Kontrastierung unterschiedlicher Einflussfaktoren beruhen. Um die relevanten Stakeholder-Gruppen identifizieren zu können, werden Programmabsichten und Interessen von Stakeholdern teilweise grafisch gegenübergestellt.

Zur Vorbereitung auf ein Reporting nehmen Alkin et al. (vgl. 2013: 398-401) eine allgemeine Kategorisierung<sup>30</sup> von Evaluations-Typen vor, die sich in ihrem Kommunikationsformat dadurch unterscheidet, Evaluationsergebnisse gegenüber spezifischen AdressatInnen (sogenannten „reporting audiences“) zu vermitteln. Hierzu werden Evaluations-AdressatInnen wie folgt vorab grob unterschieden:

*1. Evaluation as research:* Zielgruppe ist hier hauptsächlich ein akademisches Publikum. Bei dieser Kategorie werden häufig Experimentaldesigns angewandt, um der ZuhörerInnenschaft soziale Phänomene im Zusammenhang mit Evaluation vermitteln zu können. Die Darstellungsformate sind hier eher formal gehalten und konzentrieren sich auf die Endergebnisse.

*2. Objectives-oriented Evaluation:* Zielorientierte Evaluationen fokussieren sich besonders auf die Messung des Outcome eines Programms. Im Hinblick auf das zu untersuchende Programmziel soll eine Entscheidungsfindung herbeigeführt werden. Folglich sind auch die darzustellenden Inhalte besonders speziell und detailliert. Zielgruppe der ZuhörerInnenschaft sind hier insbesondere die EntscheiderInnen und TrägerInnen eines Programms sowie deren Führungsebene. Ein Kommunikationsplan, welche Inhalte dem Publikum zu präsentieren sind, folgt in dieser Kategorie den Interessen der ZuhörerInnenschaft.

*3. Management-oriented Evaluation:* Bereitgestellt werden nutzbare Informationen für die Entscheidungsfindung zur Programmsteuerung und für das Management als solches. Daran orientiert sich auch der benötigte Informationsbedarf. Die Konstruktion des Evaluationsdesigns erfolgt in Absprache mit der Gruppe der RezipientInnen und legt die Auswahl der Methoden und des Datensamplings fest. Für gewöhnlich gestaltet sich die Kommunikation zwischen den Beteiligten als wiederkehrend. Das Reporting wird insofern eher formal gehalten. Erwartet wird, dass die Ergebnisdarstellung auf die Führungsebene zugeschnitten ist und sowohl mündlich als auch schriftlich dargestellt wird.

---

<sup>30</sup> Modifiziert auf Grundlage der Kategorien von Fitzpatrick et al. (2004).

4. *Expertise-oriented Evaluation*: Basierend auf dem ExpertInnenwissen und Erfahrungen, wird durch die EvaluatorInnen ein Werturteil über die aktuelle Situation eines Programms vorgenommen. Dies betrifft auch die Bewertung des Outcome und die Frage danach, was zu dessen Steigerung beitragen kann. Methodisch beinhaltet dies für EvaluationsmacherInnen, partielle Einblicke in das Programm zu erhalten und parallel beispielsweise Interviews zu führen. Dadurch kann ein Programmverlauf beobachtet werden. Die Darstellung zu Programmaussagen begrenzt sich somit auf den Kontext des Programms und ist deshalb nur für die ProgrammteilnehmerInnen nützlich. Werden die Ergebnisse der Evaluation zum Beispiel für Akkreditierungen genutzt, so müssen die Inhalte für eine größere Publikumsgruppe konstruiert und dargestellt werden.

5. *Participant-oriented Evaluation*: Zweck dieser Vorgehensweise ist das Beantworten spezifischer Fragen und Bedarfe von Informationen, die zum Ziel haben, Programmentscheidungen zu beeinflussen. Vorgesehen ist, dass alle ProgrammteilnehmerInnen in alle Aspekte des Evaluationsprozesses involviert sein sollen. Hierdurch soll die Wahrscheinlichkeit gesteigert werden, dass die Ergebnisse für den intendierten Zweck verwendet werden. Als Resultat dieses Vorgehens gestaltet sich die Kommunikation mit Stakeholdern sowohl formal als auch informal.

In ähnlicher Weise unterteilt auch Greene (2005) Stakeholder mit unterschiedlichen Eigenschaften und Interessen. Zu nennen sind insbesondere Akteure mit Entscheidungsgewalt über ein Programm (zum Beispiel PolitikerInnen, GeldgeberInnen) sowie Akteure mit direkter Verantwortung für ein Programm (zum Beispiel Entwicklung und Administration). Als entfernter gelten Akteure, die zu einer direkt begünstigten Zielgruppe des Programms gehören. Ebenso werden auch Stakeholder benannt, die durch das Programm oder durch die Evaluation selbst benachteiligt werden (ebd.: 397 f.).

Bryson et al. (2010) schlagen deshalb vor, mittels Kreuztabellierungen die Dimensionen „Macht“ und „Interesse“ unterschiedlicher Akteure zu skizzieren. In der Art eines Portfolios können hierdurch bestimmte Idealtypen visualisiert und gruppiert werden. Die Positionierung im Feld kann so anhand des jeweiligen Ausmaßes des verfügbaren Durchsetzungsvermögens und unterschiedlich ausgeprägten

Interesses verortet werden (ebd.: 5). Mit ähnlichen Analyse- und Mapping-techniken bei Nutt/Backhoff (1992: 198) können Gruppen in Bezug auf die Dimensionen „Support“ beziehungsweise „Opposition“ oder als „Capacities“ versus „Attractiveness“ (vgl. Bryson 2004: 281) zur Implementierung von Verfahren bestimmt werden. Im Hinblick auf Interessen und Ressourcen finden sich ähnliche Analyse-Techniken bei Christensen (1993) und Kaufmann (1986).

### *Techniken der Vorderbühne*

Jenseits der dramaturgischen und analytischen Vorbereitungen der Hinterbühne besteht die Aufgabe darin, den Auftritt auf der Vorderbühne erfolgreich zu managen. Um Legitimität für das eigene Vorgehen als EvaluatorIn zu erreichen, werden – unabhängig von der Art der Evaluation – zumeist allgemeine Techniken gegenüber einem Evaluations-Publikum vorgeschlagen. Mason/Hunt (2018) verweisen dazu auf das Verwenden relevanter Beispiele und Begriffe gegenüber den Stakeholdern, die an das Erfahrungswissen der ZuhörerInnenschaft anknüpfen. Zudem empfiehlt es sich, den dezidierten Nutzen von Evaluation als Verfahren *an sich* hervorzuheben. Darüber hinaus gilt es, Sachverhalte in Bezug auf die Evaluation generell einfach zu halten (vgl. ebd.: 14-16).

Nicht nur allgemeine, sondern auch spezifische Kommunikations-Strategien können bei einem Reporting angewendet werden. Hierdurch können negative Evaluationsresultate einem Stakeholder-Publikum kommuniziert und dargestellt werden. Torres et al. (2005: 276 f.) bieten dazu dezidierte Techniken der Darstellung von Evaluationsergebnissen an: Den AutorInnen nach sollen die Evaluationsresultate zu Anfang eines Reportings bereits so dargestellt werden, dass das Moment der evaluationstypischen „Bewertung“ in den Kontext des organisationalen „Lernens“ verschoben wird. Bereits zu Beginn lasse sich so Akzeptanz erzielen und der Ablehnung des Stakeholder-Publikums entgegenwirken. Anstelle von Problemen und Bedenken im Zuge der Evaluationsergebnisse sollen anhand eines Kommunikations-Plans für das Reporting der Ergebnisse bereits im Vorfeld bestmöglich negative Szenarien mittels kommunikativer Strategien gegenüber den Stakeholdern abgefangen werden. Die AutorInnen schlagen dazu vor, grundsätzlich immer die Perspektive des Publikums mitzudenken und bei der Verarbeitung negativer Ergebnisse unterstützend zu wirken. Dazu können Arbeitsblätter mit



Fragen zum weiteren Vorgehen vorgelegt werden, um das organisationale Lernen der Anwesenden didaktisch zu forcieren. Aufkommende negative Gefühle der ZuhörerInnenschaft sollten durch die EvaluatorIn umgehend in eine positive Richtung gelenkt werden, um diese situativ zu verbessern. Deshalb wird vorgeschlagen, die Begriffe „positiv“ und „negativ“ gegenüber dem Stakeholder-Publikum zu vermeiden; dabei aber wohlgemerkt die positiv konnotierten Ergebnisse immer zuerst zu präsentieren. Reportings können darüber hinaus auch durch den Einsatz von Visualisierungsmethoden des zielgruppenspezifischen Marketings höhere Effizienz gegenüber dem Publikum erreichen. Dies geschieht mittels Brands, Narrativen und Storytelling, so zeigt es exemplarisch der Beitrag von McAlidon et al. (2018).

Wenngleich EvaluationsmacherInnen mannigfaltige Darstellungs-Techniken zur Verfügung gestellt werden, reicht das Handlungsproblem der Darstellung und Inszenierung von Evaluationsdaten durch AgentInnen der Hochschulzentren und ihren MitarbeiterInnen am Beispiel des Untersuchungsfalls deutlich weiter. Es ist daher wesentlich voraussetzungsreicher durch die hochschulische Kontextualisierung als die Momentaufnahme eines Reportings durch Akteure externer Evaluation. Es müssen in diesem Programm (Praxissemester NRW) multiple Darstellungsbühnen auf unterschiedliche Weise bedient werden, die aus der Evaluationsaktivität der Zentren für LehrerInnenbildung resultieren. Fraglich ist daher, inwiefern die theoretischen Analyse- und Darstellungspraktiken, wie sie hier beschrieben wurden, am vorliegenden Untersuchungsfall überhaupt anzutreffen sind.

Im folgenden Kapitel 4 werden die Operationalisierung zur Untersuchung der Forschungsfrage sowie die eigene Rolle und angewandte Methoden im Rahmen der Ethnografie reflektiert.

## 4. Methodischer Zugriff der Ethnografie

### 4.1 Ausgangspunkt: Inszenierung von Evaluationsdaten und -ergebnissen als strategisches Handeln

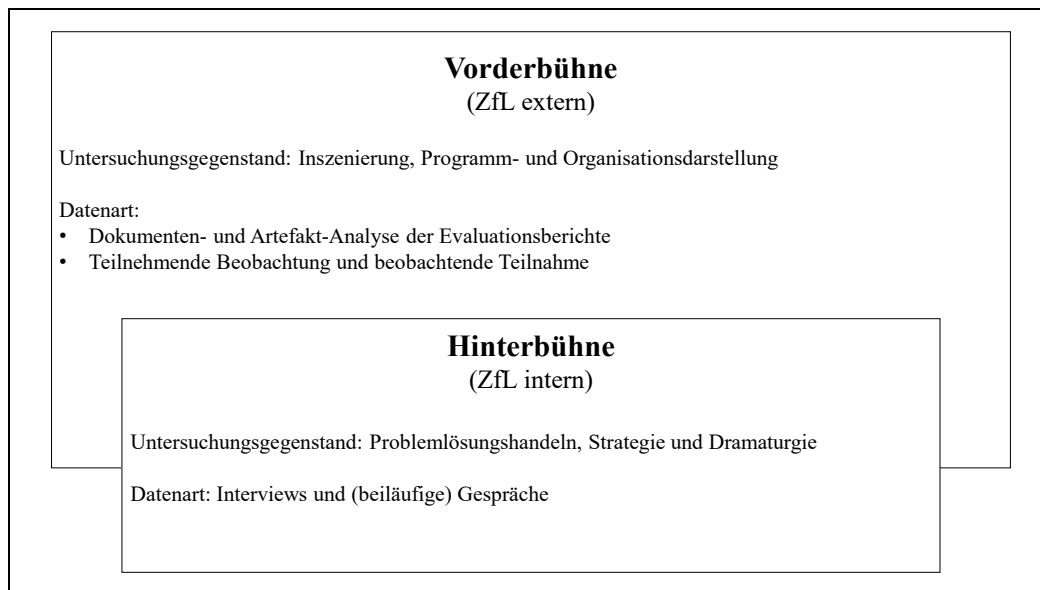
Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung besteht darin, zu erkunden und zu untersuchen, wie Universitäten – und hier insbesondere Zentren für LehrerInnenbildung – mit einer *extern auferlegten* und zugleich *intern bearbeiteten* Verpflichtung zur Selbstevaluation umgehen, genauer noch, wie sie ihre geschaffenen Evaluationsergebnisse strategisch auf Hinterbühnen vorbereiten und bearbeiten und auf Vorderbühnen darstellen. Es gilt zu explorieren, wie entstehende Handlungsprobleme der erfolgreichen Darstellung, das Impressionsmanagement und die Legitimationsversuche von EvaluationsmacherInnen der ZfL gedeutet und bewältigt werden.

Bisherige Forschungen über das Programm Praxissemester im Allgemeinen und insbesondere in Bezug auf Evaluationsdaten zeigen sowohl einen positiv konnotierten Kanon von ExpertInnenmeinungen als auch eine unklare Datenlage der Programmzielerreichung unter empirischen Untersuchungsbedingungen (siehe Kapitel 2.5). Randständig sind bislang Analysen zu dem Programm, deren Mechanismen und Wirkungen aus einem organisationsinternen Forschungszugang rekonstruiert und analysiert werden. Auf diese Forschungslücke zielt die vorliegende Arbeit ab, da mit der eigenen Person des involvierten Forschenden im Rahmen eines ethnografischen Forschungskonzepts eine „existentielle Innensicht“ (vgl. Hitzler/Hohner 1991: 383) gewährleistet werden kann. Die an Goffman (1983) anschließende und leitende Überlegung zum Sampling der unterschiedlichen (als typisch geltenden) Datenarten für Ethnografien wurde deshalb im Sinne des Bühnen-Modells unterteilt in:

- (a) auf der *Vorderbühne inszenierte und arrangierte Daten, Dokumente und Interaktionen* in sozialen Situationen sowie
- (b) auf der *Hinterbühne vorhandene Wissensbestände* von EvaluationsmacherInnen, deren Deutungen maßgebend für Problemlösungsstrategien und

Handeln sind (siehe Abb. 3). Hierdurch soll neben dem sichtbaren auch der für Außenstehende nicht einsehbare Teil der Evaluationsaktivitäten erfasst und rekonstruiert werden.

Abbildung 3: Operationalisierung des Bühnen-Modells angelehnt an Goffman (1983)



Quelle: eigene Darstellung

Sicherlich kann der Einwand erfolgen, dass Goffman Inszenierung primär als ein mikrofundiertes Merkmal individueller Akteure versteht. Wird jedoch davon ausgegangen, dass Organisationen als kollektive beziehungsweise korporative Akteure ebenfalls aus einem Aggregat handelnder individueller Akteure bestehen, so ist dies nicht nur auf die Individualebene als vermeintliche „Schauspielerei“ des Subjekts beschränkt. Beispielsweise müssen EvaluationsmacherInnen, um in ihrer Rolle als ExpertInnen einer Sache wirken zu können, als solche überhaupt wahrgenommen werden, damit Ergebnisse vor einem Publikum und dessen Interessenlage als legitimiert gelten. Insbesondere dann, wenn der Impressions-Versuch eine erfolgreiche Zuschreibung erhalten soll. Zu finden ist dies in sozialen Situationen der Kommunikation, vollzogen Face to Face (Konferenz, Tagung, Workshop etc.) oder in mediatisierten Räumen, in Form von online arrangierten und dargestellten Evaluationsberichten und Dokumenten.

## 4.2 Feldzugang und Felderschließung

Der Einstieg in das Untersuchungsfeld erfolgte im Sommer 2016 durch einen Stellenantritt als Wissenschaftlicher Mitarbeiter eines Zentrums für LehrerInnenbildung an einer Hochschule in NRW. Die Stelle beinhaltete, mittels qualitativer Sozialforschungsmethoden das Programm Praxissemester zu untersuchen und zu evaluieren. Organisationsintern gestaltete sich der Zugang zu Vorgängen des operativen Organisationsalltags als deutlich restriktiv. Grund dafür waren unter anderem die intendierten thematischen Trennungen zwischen den Zuständigkeiten der MitarbeiterInnen und deren Arbeitsgegenständen als Folge der bis dato spezifischen Führungskultur. Gemeinsame Inhalte fanden dadurch keine Kooperation. So sollte bereits im Vorstellungsgespräch für die Stelle als zukünftiger Mitarbeiter der Leitungsebene des ZfL ein Entwurf vorgelegt werden, auf welchem das Forschungsvorhaben zur Evaluation des Praxissemesters skizziert sein sollte. Unklar war bis kurz vor dem Gespräch, wie das zu evaluierende Programm an dieser Universität strukturiert war. So wurde auch das Evaluationsdesign unter ungewissen Umständen entworfen. Dennoch sollte während des Gesprächs das Evaluationsdesign ad hoc präsentiert werden. Auf Nachfrage, worum es den Führungspersonen eigentlich gehen würde und welche Interessen sie mit der Evaluation verbinden, offenbarte man eine aus ihrer Sicht schlechte Wertung durch befragte StudentInnen. Dies auf der Basis einer regelmäßig durchgeführten standardisierten Fragebogenerhebung zur Evaluation des Praxissemesters. Die Leitungsebene war der Auffassung, dass hierfür der Lehrstuhl eines spezifischen Fachgebiets an jener Hochschule offenbar als Ursache des Problems gelte. Demzufolge würden die befragten StudentInnen negative Wertungen über das Fach angeben. Mittels einer qualitativ gestützten Evaluation wolle man die Gründe dafür – im Sinne einer „Ex-post-facto-Hofberichterstattung“ – bestätigen und als eine Art schriftlichen Nachweis erhalten.

Organisationen nutzen Evaluationen häufig zur Legitimationsbeschaffung ihres Machterhalts oder als Kontrollfunktion (vgl. Stockmann/Meyer 2014: 266) – und in diesem Fall zur Durchsetzung bestimmter Interessen. Hier zeigte sich die Auswirkung schwach gekoppelter LehramtsakteurInnen durch intern im Wettbewerb

zueinander stehenden Strukturen an jener Hochschule und ihren organisationspolitischen Machtkonstellationen. Hochschulen können hierdurch ebenfalls als ein soziales Feld gesehen werden (vgl. Dederichs/Florian 2004: 91). Und so auch innerhalb des Lehramtsstudiums mit seinen mannigfaltigen Lehrstühlen, einzelnen Fächern und Fachdisziplinen, zahlreichen Ausschüssen und (Kompetenz-)Standards. Konkurrierende Interessen im Zuge akademischer Selbstverwaltung können hier ebenso als Motiv der entsprechenden Nutzung von Evaluationen gesehen werden. An Universitäten kann das Lehramtsstudium folglich als besonders prädestiniert für Handlungsprobleme gelten, da sie unter den vorliegenden komplexen Binnen-Strukturen entstehen. Verstärkt werden sie darüber hinaus durch landes- und hochschulpolitische Interessen.

#### 4.3 Eigene Rolle und existenzielle Innensicht als Evaluationsmacher

Innerhalb des Beschäftigungszeitraums an diesem ZfL war die eigene Rolle im Feld durch zwei maßgebende Bedingungen geprägt. Diese erzeugten ein Spannungsverhältnis, was deshalb folgend näher erläutert werden soll.

(1) In der Rolle als *Evaluationsmacher* und Agent des Zentrums galt es einerseits, den Auftrag der Stellenbeschreibung als wissenschaftlicher Mitarbeiter umzusetzen und der Vorgabe einer Evaluation des Praxissemesters zu folgen. Andererseits waren die Wünsche der Führungsebene des ZfL zugleich aber davon geprägt, generell positiv wirkendes Datenmaterial über die eigene Bewältigungsperformance des Praxissemesters an der eigenen Hochschule zu generieren. Dies erforderte eine wissenschaftsbasierte und argumentative Standfestigkeit, um mit dem Versuch der anhaltenden Einflussnahme und geforderten Daten-Verzerrungen umgehen zu können. Das bedeutete für die eigene Person, es musste taktisch immer so viel interessantes und nutzbares Datenmaterial für die Leitungsebene präsentiert werden, um sich der Einflussnahme auf das eigentliche Forschungsinteresse entziehen zu können. Zwar hielt das Programm mannigfaltige potenzielle

Forschungsaspekte bereit, jedoch lag das maßgebliche Interesse der Einflussnahme besonders auf einer datenbasierten StudentInnenzufriedenheit, welche auf die eigene programmatische Leistungsfähigkeit in der standortgebundenen Umsetzung rückführbar sein sollte. Hierfür wurden oftmals zweifelhafte Indikatoren verwendet, die bereits bei den gezielt zu erhebenden Interviewdaten ansetzen sollten<sup>31</sup>. Das Besondere war und ist an diesem Umstand, dass solche Daten und Erkenntnisse über StudentInnen generiert wurden, die oftmals nur durch WissenschaftlerInnen selbst interpretiert, methodisch kontrolliert, verstanden und erläutert werden konnten (vgl. Bachmann 2009: 252). Aufgrund des bestehenden Informationsungleichgewichts zwischen Führung und Mitarbeiter wurde deshalb dem erhobenen Datenmaterial und den Analysen misstrauisch begegnet, frei nach dem Motto „*weil bei uns nicht sein kann, was nicht sein darf*“. Vor dem Hintergrund einer bemerkbaren „Dünnhäutigkeit“ gestaltete es sich deshalb teils schwierig, die erzielten Evaluationsergebnisse diplomatisch als Organisationserfolge darzulegen. Dementsprechend war der forschungspraktische Vollzug der Evaluation immer durch einen ständigen Balanceakt zwischen organisatorischen (Eigen-)Interessen des Zentrums und datenbasierten Forschungsergebnissen gekennzeichnet und wurde an die eigene Rolle als Forschender und Evaluationsmacher herangebracht.

(2) In der Rolle hingegen als *Sozialwissenschaftler* und dem Forschungsinteresse im Rahmen eines Dissertationsvorhabens verpflichtet, führte die eigene Auseinandersetzung mit der Evaluationspraxis des Programms zu wiederkehrenden Irritationen: einerseits durch das ambivalente Datenmaterial und seine Ergebnisse selbst, andererseits durch ein im Laufe der Zeit zunehmendes Interesse daran, sich im Rahmen des ethnografischen Forschungsvorhabens regelrecht investigativ durch das Forschungsfeld zu bewegen. Bereits zu Beginn der Arbeitsaufnahme fiel der Gesamteindruck hyperkomplexer Organisationsstrukturen auf, mit denen allein im Rahmen des Praxissemesters versucht wurde, das Programm zu bewältigen. Zugleich verwiesen die erhobenen Daten im Rahmen einer qualitativen Evaluation auf Probleme des Lehramtsstudiums an sich, die der Disziplin Lehramt

---

<sup>31</sup> Beispielsweise wurde durch die Direktion dezidiert aufgefordert, im Rahmen der Leitfadeninterviews nach solchen Aspekten zu fragen, in denen man aus Sicht der StudentInnen besonders gut abschneiden würde. In der Konsequenz hätte dies zu massiven Verzerrungen der Daten geführt und gegen die gebotene Wertneutralität verstoßen.

selbst an dieser Hochschule zugeschrieben werden konnten. Zu nennen sind hier beispielsweise die zugeschriebene Relevanz der eigenen bildungswissenschaftlichen Lehrinhalte, wonach lediglich eine mangelnde Aufklärung und ein konstatiertes Desinteresse von StudentInnen bestehen würde. Ob die Sinnhaftigkeit und Relevanz der eigenen Lehrinhalte gegenüber beziehungsweise durch StudentInnen ebenso geteilt wird, wurde hierdurch jedoch nicht infrage gestellt und blieb folglich meist unberührt. Die Aufzählungen würden sich nach Belieben weiterführen lassen, was hier aber nicht zweckdienlich ist.

#### 4.4 Datenerhebung, -aufbereitung und -systematisierung

Im Rahmen der vorliegenden Organisationsethnografie bot es sich an, die auffindbaren unterschiedlichen Datenarten als ein nichtstandardisiertes Verfahren zu erheben, im Sinne eines „Methodenopportunismus“ (vgl. Breidenstein et al. 2013: 34 ff.), und was für Ethnografien als typisch gilt. Ziel ist es dabei, Wissensbestände und soziale Praktiken durch die andauernde unmittelbare Erfahrung im Feld verstehen, rekonstruieren und hierdurch erklären zu können. Nachfolgend werden deshalb die methodischen Implikationen zu den Evaluationsberichten der Hochschulen, verstanden als Organisationsartefakte, und die Teilnahme im Feld näher erläutert. Die Implikationen zu den Interviewdaten werden im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 4.5) gesondert beschrieben.

##### *Evaluationsberichte*

Organisationen produzieren *natürliche Daten*, zu denen, wie in diesem Fall, Selbst-Evaluationsberichte als Dokumente und Organisationsartefakte des Praxissemesters gehören. Die Berichte galt es unter anderem deshalb zu untersuchen, weil sie wesentliche nach außen hin arrangierte Darstellungs-Materialitäten sind, die für Universitätsumwelten genutzt werden, um so Organisationsaktivitäten in Bezug auf das Praxissemester abbilden und darstellen zu können. Darüber hinaus,

um so der Rechenschaftslegung im Tausch zwischen Auflagen der landespolitischen Akteure und der Handlungsfreiheit der Hochschulen gerecht zu werden. Dafür wurden im Sommer 2018 die Homepages aller zwölf relevanten Universitäten und deren Zentren für LehrerInnenbildung in NRW auf das Vorhandensein eines Evaluationsberichtes hin untersucht. Weitere Berichte oder nachfolgende Erhebungswellen zu einem späteren Zeitpunkt wurden aus forschungspragmatischen Gründen nicht mehr im Sampling berücksichtigt. Das auf diese Weise erstellte Sampling gilt als die erste registrierbare und zugängliche Welle an Selbst-Evaluationsaktivitäten und Reports der Universitäten und Zentren zum Zeitpunkt nach der Einführung des Programms Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. Die Übersicht (siehe Tabelle 1) zeigt, dass zu diesem Zeitpunkt der Querschnitterhebung fünf von zwölf vorhandenen Hochschulen mit einem Lehramtsstudium einen solchen Evaluationsbericht in ihre Organisationsumwelt gelangen ließen und auf ihren Homepages veröffentlichten. Diese Berichte wurden in den Dokumentenkörper integriert und den Analysen zugänglich gemacht.

Tabelle 1: Sampling der Evaluationsberichte

<b>Dokumentensampling</b>		
<b>Hochschule</b>	<b>Evaluationsberichte</b> (• verfügbar) (- nicht verfügbar)	<b>Quelle/URL</b>
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn	•	Online-Zugriff, 17.08.2018: <a href="https://www.bzl.uni-bonn.de/praxiselemente/Praxissemester/dokumente/1evaluation-des-praxissemesters-in-der-bonner-ausbildungsregion.pdf">https://www.bzl.uni-bonn.de/praxiselemente/Praxissemester/dokumente/1evaluation-des-praxissemesters-in-der-bonner-ausbildungsregion.pdf</a>
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	•	Online-Zugriff, 17.08.2018: <a href="https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/kooperation/kooperationmitpraxissemester-partnern/evaluation.html">https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/kooperation/kooperationmitpraxissemester-partnern/evaluation.html</a>
Technische Universität Dortmund	•	Online-Zugriff 17.08.2018: <a href="https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschungs_u_entwicklungsprojekte/evaluation_ps/index.html">https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschungs_u_entwicklungsprojekte/evaluation_ps/index.html</a>
Universität Bochum	-	-
Universität Duisburg-Essen	•	Online-Zugriff, 13.09.2018: <a href="https://zlb.uni-due.de/evaluation-praxissemester/">https://zlb.uni-due.de/evaluation-praxissemester/</a>



Universität zu Köln	•	Online-Zugriff, 17.08.2018: <a href="https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Prozess-Evaluation_Ergebnisse_PS.pdf">https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Prozess-Evaluation_Ergebnisse_PS.pdf</a>
Sporthochschule Köln	-	-
Universität Siegen	-	-
Universität Bielefeld	-	-
RTWH Aachen	-	-
Universität Paderborn	-	-
Bergische Universität Wuppertal	-	-

Die Gründe für die geringe Fallzahl des Dokumentenkörpus haben unterschiedliche Ursachen: Einerseits sieht die Rahmenkonzeption des Praxissemesters vor, die Zentren an Hochschulen zur Evaluation zu verpflichten, jedoch ohne die Auflage einer Veröffentlichungspflicht zu machen. Beiläufige Gespräche mit anderen EvaluationsmacherInnen zeigten zudem, dass die internen Ressourcen für eine Evaluation an Zentren teils nicht vorhanden waren, da Verwaltungs- oder Akkreditierungsaktivitäten im Vordergrund standen. Auf die eigene Organisationszugehörigkeit rückblickend, kann aber auch vermutet werden, dass negative Evaluationsergebnisse einer Veröffentlichung sehr wahrscheinlich im Wege standen und lediglich einem internen Reporting zugänglich gemacht wurden. Bestimmte Zentren in NRW wiederum nutzen ihre erhobenen Daten, um diese zu publizieren, nicht aber um eine generelle Programmaussage zu treffen oder etwas über die eigene Organisation preiszugeben. Diese Zentren zeigten über ihre AgentInnen auf der Hinterbühne (in sogenannten Qualitätszirkeln) häufig kompetitive Aktivitäten, das Praxissemester zu beeinflussen und eigene Hochschulinteressen oder Vorgehensweisen zu positionieren. Zumeist lag das Interesse durch geplante Publikationen im datenbasierten Nachweis der Wirksamkeit des Praxissemesters. Über einige wenige Universitäten hingegen konnten im Sampling keine Informationen zu Evaluationsaktivitäten gefunden werden, da keine ihrer MitarbeiterInnen zu halbjährlichen Arbeitstreffen über einen Zeitraum von rund drei Jahren in Erscheinung trat. Nicht ausgeschlossen werden kann, dass unveröffentlichte

Evaluationsberichte intern vorliegen. Lediglich zu einem Zeitpunkt konnte informelle Einsicht in ein internes und unveröffentlichtes Evaluationsdokument vorgenommen werden. Ebenso wurden auch inoffiziell bilaterale Evaluationsberichte anderer Zentren angefragt.

Evaluationsdokumente gelten insofern als Artefakte von Organisationen, deren Daten analysiert werden können. Bislang allerdings bietet die Rekonstruktive Sozialforschung wenig methodisches Instrumentarium an (vgl. Froschauer 2012: 255 ff.). Die aktuell brauchbarsten methodischen Beiträge im Rahmen interpretativer Organisationsanalyse finden sich in den Arbeiten von Lueger (2000), Froschauer (2012) sowie Lueger/Froschauer (2018) im Hinblick auf die Methoden-Entwicklung. Die in dieser Arbeit untersuchten Evaluationsberichte weisen einerseits klassisch analysierbaren Text mit teils farblich gestalteten Deckblättern auf. Zumeist werden die verfügbaren Evaluationsdokumente auf den Homepages der Zentren für LehrerInnenbildung platziert und stehen dort zum Abruf bereit. Im Zuge der Online-Datenerhebung zeigte sich aber, dass die Dokumente nicht prominent positioniert, sondern in den tiefer liegenden Ebenen der Homepages aufzufinden waren. Lueger (2000) beschreibt Artefakte deshalb als „materialisierte Produktion menschlichen Handelns“, welche die „Objektivierungen sozialer Beziehungen und gesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd.: 141) darstellen und deshalb durch Aktivitäten geschaffen werden, für die sie stehen. Für die Zentren und Hochschulen gelten Evaluationsdokumente darüber hinaus als Produkte kommunikativer Entscheidungen (vgl. Froschauer 2012: 257). Für die Evaluationsberichte ist es daher erforderlich, die enthaltenen und repräsentierten Aspekte organisationaler Entscheidungen eingehender zu analysieren, das heißt die Logik (a) des Anlasses, (b) der Produktion, (c) des Gebrauchs, (d) der Sinnhaftigkeit und die der (e) Organisation (vgl. ebd.). Dem Vorschlag von Lueger/Froschauer (2018) folgend, wurde den Analyseebenen von Artefakten gefolgt, die auch als Kernbereich von Artefakten gelten (vgl. ebd.: 65 ff.):

- *Existenzbedingungen des Artefakts* (Gründe und Voraussetzungen der Dokumente)
- *Deskriptive Analyse* (Materialität, innere Struktur und Kontextcharakteristik der Dokumente)

- *Alltagskontextuelle Sinneinbettung* (soziale Bedeutungen, involvierte Akteure, situierte Kontextanalyse der Dokumente)
- *Distanziert-strukturelle Analyse* (Produktion, Umgang mit den Berichten, Wirkung und Funktion, szenische und soziale Integration der Dokumente)

Abgesehen davon, die Evaluationsberichte als Artefakte zu analysieren, lohnt es sich auch, die Selbstbeschreibung und Darstellung der Hochschulen in Bezug auf das Programm und deren Qualitätssicherung in Form einer Content-Analyse zu untersuchen. In Anlehnung an das methodische Vorgehen von Krippendorff (2019) wurden die Inhalte zur Selbstdarstellung in den Evaluationsberichten wie folgt strukturiert:

1. Sampling: Aufstellung von präzisen Kriterien zur Analyse der Berichte
2. Gliederung: Identifizierung unterscheidbarer Themen
3. Reduktion: Systematische Tabellierung und Zusammenführung des Datenmaterials
4. Schlussfolgerung: Interpretation der Muster, Strukturen und Gruppierungen, die sich aus den identifizierten Themenclustern ergeben

Was die aufgestellten Inhaltskriterien betrifft, so wurde auf die Arbeit von Zou et al. (2014) zur Content-Analyse universitärer Selbst-Evaluationsberichte zurückgegriffen und entsprechend modifiziert. Hierzu wurden vier Themenbereiche codiert (C1-C4), mit welchen die Evaluationsberichte der Zentren für LehrerInnenbildung bearbeitet wurden (siehe hierzu Kapitel 5.1.2).

### *Teilnehmende Beobachtung und beobachtende Teilnahme*

Im Zuge der eigenen Feldpositionierung als Evaluationsmacher fand, als eine weitere Datenart, automatisch die *Feldteilnahme* an Konferenzen, Workshops und Tagungen zum Thema Evaluation des Praxissemesters statt, bei der jede sich bietende Gelegenheit genutzt wurde, um so Felddaten zu generieren. Während die sogenannten „Qualitätszirkel“ (Austauschgruppe) in einem halbjährlichen Zyklus stattfanden und im Wechsel von unterschiedlichen Zentren der Hochschulen durchgeführt wurden, waren Workshops und Kongresse seltener durch Universitäten veranstaltet. Erstere genannte Arbeitsgruppe besteht ausschließlich aus Mit-

arbeiterInnen der ZfL, als ihre EvaluationsmacherInnen und AgentInnen. Hingegen besuchten das Auditorium offizieller Veranstaltungen unterschiedliche Stakeholder-Gruppen, wie Bezirks- beziehungsweise RegionalpolitikerInnen, LehrerInnen von Schulen sowie MitarbeiterInnen der ZfsL und allgemein der Hochschulen. Kurzeitige Vergemeinschaftungen dieser Art generierten daher immer *Beobachtungsdaten* und zugleich auch *Teilnahmedaten*<sup>32</sup>. Was die eigene Forscherrolle auf Tagungen betraf, war durch die Teilnahme an der Publikumsgruppe einerseits eine *teilnehmende Beobachtung* gewährleistet, während Diskussionsbeiträge und Nachfragen immer eine *beobachtende Teilnahme* mit sich brachten. Dass die eigene Anwesenheit als Forscher das Geschehen mitkonstituierte, kann am zufälligen (und manchmal auch provozierten) Erzeugen statthabender Krisen (vgl. hierzu Garfinkel 1973) deutlich gemacht werden. Sie entstanden hauptsächlich dadurch, dass Inszenierungen für ein Lehramts- und PolitikerInnenpublikum durch den sozialwissenschaftlich informierten eigenen wertneutralen und damit teils naiven Blick für Irritationen und Diskussionen sorgten und dem so entstandenen Datenmaterial für eine Ethnografie gegenteilig eher zuträglich wurden. Denn sichtbar wurden dadurch mitunter Regeln, Interessen und Strukturen, die zwar nicht sichtbar waren, aber als (unsichtbar) gegeben galten. Mit Goffman gesprochen, wurde folglich danach gesucht und dort hingegangen, „where the action is“ (Goffman 1967). Der Begriff „action“ wird dabei verstanden als „*activities that are consequential, problematic, and undertaken for what is felt to be their own sake*“ (ebd.: 185) und stellt in einem regelrecht devianten Verhältnis das Gegenteil zur Alltagsroutine dar. Für die Position der ForscherIn bedeutet dies, dass das eigene Handeln durch den hohen Einsatz und die Gefahr der Restriktion des Feldzugangs auch riskant sein kann, und zwar hinsichtlich eines geringen Outcome an Erkenntnisgewinn (vgl. Handler 2012: 183). Im Kontext der Zusammenkünfte mit KollegInnen anderer Hochschulen lässt sich hier eher eine Form der Alltagsroutine vermuten und es würde sich daher vermutlich anbieten, von einem klassischen „going native“ (vgl. u. a. Hamann/Kießling 2017: 149-152) zu sprechen. Einem Untersuchungsfeld und seiner Eigenlogik kann sich hierdurch angenähert werden,

---

<sup>32</sup> Gemeint ist damit die gegenseitige Bedingtheit ethnografischer Daten in Feldern, die der ForscherInnenrolle eine bestimmte Position zuweist und oftmals lediglich analytisch getrennt werden kann (vgl. Horlacher 2016).

um so die existenzielle Innensicht der Beforschten und ihrer Relevanzsysteme verstehen zu können. Allerdings würde das immer auch bedeuten, sich felddtypische Progressivitäts- oder Gelingens-Erzählungen anzueignen, was schwerfällt (sofern wissenschaftlich nicht daran geglaubt wird). Lässt man es sich als ForscherIn deshalb nicht nehmen, wissenschaftliche wertneutrale Standards zu thematisieren und an normative Felder heranzutragen, so kann retrospektiv mit Sicherheit von folgenreicher „action“ im Goffman'schen Sinn gesprochen werden. Denn ein solches Handeln hinterlässt fragil gewordene Routinen und sorgt für „trouble“ im Untersuchungsfeld. Oder anders gelesen, kann der eigene Forschungshabitus auch als durchaus „konfrontativ“ bezeichnet werden. Zur Folge hat dies einerseits, an verdeckte Wissensbestände durch erzeugte Fragilität zu gelangen, und andererseits aber auch, sich dem Risiko der Feldverschließung auszusetzen. Letztlich konnte die eigene Positionierung und die Bereitschaft zur Devianz nicht geleugnet werden. Rückwirkend blieben negative Folgen für den Forschungsprozess allerdings aus, was als glücklicher Umstand für den Forschungsprozess gesehen werden kann.

Methodisch wird sich in der vorliegenden Arbeit am Verfahren der *Grounded Theory* orientiert (vgl. im Folgenden die Arbeiten von Glaser/Strauss 1967, Corbin/Strauss 1990 sowie Strauss 1994). Ziel ist es dabei, die unterschiedlichen Datenarten, die aus dem Feld natürlich entstehen, komparativ zu analysieren, um eine weitestgehend gegenstandsbegründete Theorie des Untersuchungsgegenstands bilden zu können. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) beschreiben, dass die Grounded-Theory-Methodologie (nachfolgend GTM abgekürzt) „als Versuch verstanden werden [kann], das Aufschließen empirischer Phänomene in nachvollziehbarer und der Eigenart dieser Phänomene gerecht werdender Weise zu organisieren“ (ebd.: 198). Zwar erfolgte die methodische Umsetzung des Verfahrens der vorliegenden Untersuchung an den Grundprinzipien der GTM, wurde jedoch aus forschungspragmatischen Gründen unvermeidbar modifiziert. In diesem Sinne plädieren auch Dellwing und Prus (2012) für eine Abweichung von einem allzu rigiden Festhalten an strikten Auswertungsmethoden und geben zu bedenken, dass die Grounded Theory „[...] keinen Weg zu objektiver Erkenntnis, auch keinen Weg zu interessanten, gegenstandsbezogenen, aber dennoch unvermeidlich kreativinterpretativen ethnografischen Einsichten“ (ebd.: 153) bieten würde.

Verdichtet man die Grundprinzipien der GTM, so lassen sich folgende zentrale Kriterien des methodischen Ansatzes finden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 199 f.):

1. *Theoretisches Sampling* als ständiger Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung;
2. theorieorientiertes *Kodieren*;
3. *permanenter Vergleich* des Datenmaterials;
4. das Schreiben von *Memos über den Forschungsprozess* hinweg;
5. Forcieren *strukturierter Theorieentwicklung* auf Basis oszillierender Datenerhebung, der Memos und Kodierungsprozesse.

Zu Beginn der Untersuchung wurde das theoretische Sampling nicht ausschließlich dazu angewandt, unterschiedliche Daten im Feld zu generieren, sondern auch dafür, die Forschungsfrage eingrenzen zu können. Hierdurch konnten die vorfindlichen Feldgegebenheiten in ihrer Komplexität für den Forschungsprozess reduziert werden. Unter Idealbedingungen ist das Ziel eines solchen Vorgehens, eine vollständige theoretische Sättigung zu erzielen, was allerdings unter den tatsächlichen Forschungsbedingungen kaum zu gewährleisten ist. In einem ersten Schritt wurde daher – um den bestmöglichen Grad an Sättigung zu erzielen – jegliches auffindbare Datenmaterial<sup>33</sup> gesichtet und auf Relevanz sowie Verwendbarkeit für weitere Analysen überprüft. Durch das expansive Vorgehen, um so das Untersuchungsfeld zu durchdringen, wurde sukzessiv Datenmaterial entweder weiter verfolgt oder ignoriert. Insbesondere zu Forschungsbeginn, bedingt durch Daten aus Sitzungen und Internetauftritten der Hochschulen, entstand der Eindruck, dass es sich bei der Darstellung und Inszenierung von Evaluationsdaten um ein gewissermaßen groß angelegtes Täuschungsmanöver handeln würde. Dieser Eindruck hielt in Bezug auf die vorfindlichen Dokumente und die Feldteilnahme im Rahmen des

---

<sup>33</sup> Hochschulintern zählen zu diesem Datenmaterial Standards; Sitzungsprotokolle; Pressemitteilungen; Präsentationen, die auf Servern abgelegt wurden; E-Mail-Kommunikation und verfügbare Informationsbroschüren. Hochschulextern zu nennen sind Internetauftritte der relevanten Hochschulen des Samplings und deren online verfügbare Dokumente, hier insbesondere Evaluationsdokumente. Darüber hinaus Telefonate mit relevanten Personen im Feld, Zeitschriften und Magazine der Zentren. Generell Memos über Sitzungen, Treffen oder andere Ereignisse. Die webbasierte Suche wurde (neben der kommerziellen Suchmaschine „Google“) auch mit alternativen Suchparametern mit dem Programm „DuckDuckGo“ durchgeführt. Hierdurch konnte älteres Datenmaterial aufgefunden werden, das zuvor durch andere Suchparameter und Algorithmen verdeckt wurde (zum Beispiel politische Anfragen von Parteien zum Praxissemester im Landtag Düsseldorf).

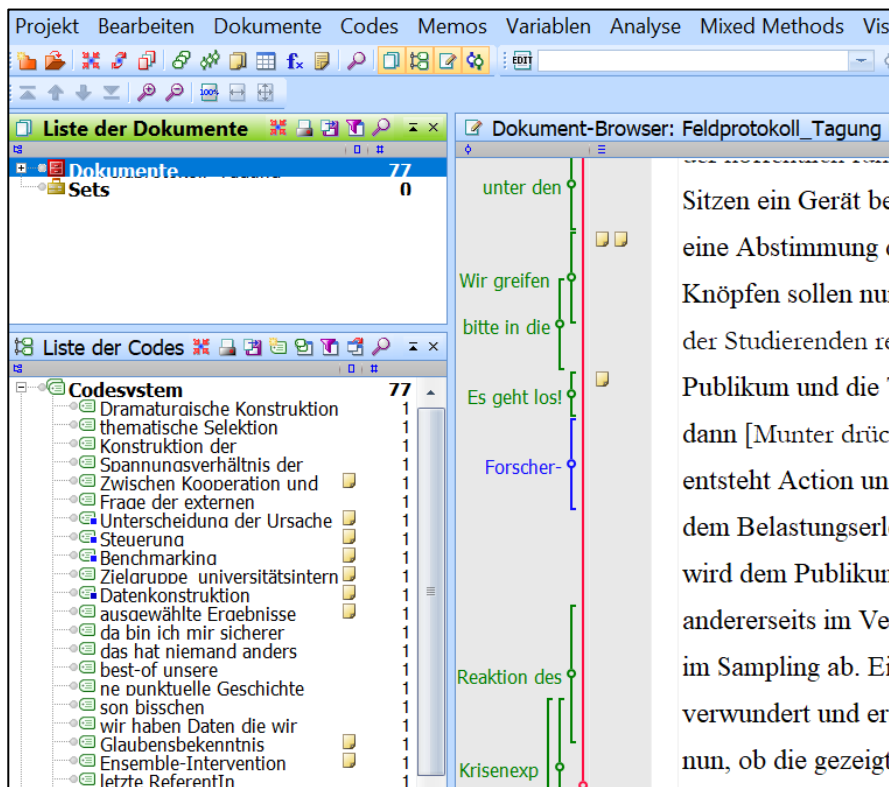
Forschungsprozesses anfänglich zuerst an. Erst mit Beginn der Interviewphase konnte schließlich ein besseres Verständnis dafür entwickelt und die vorherige Annahme widerlegt werden, warum FeldteilnehmerInnen eine derartige Inszenierung und Darstellung auf teils irritierende und befremdliche Weise betreiben. Komparative Analysen mit weiteren Datenarten unterstützten diesen Prozess dabei hilfreich und stützten die revidierte Lesart.

Um das generierte Datenmaterial zu bearbeiten und analysefähig zu machen, wurde es der zweiten Ebene, der *Kodierung*, als einem der Grundprinzipien der GTM unterzogen. Ziel ist es zu diesem Zeitpunkt, mittels eines „Konzept-Indikatoren-Modells“ (vgl. Strauss 1994: 54) aus Roh-Daten solche Konzepte zu entwickeln, die zunehmend abstrakter werden und in eine gegenstands begründete Theorie mit Erklärungskraft münden. Kodiert werden sollte das Datenmaterial hierfür mithilfe des vorgeschlagenen Kodierparadigmas, welches

- (a) die Bedingung,
- (b) die Interaktion zwischen den Akteuren,
- (c) die Strategien und Taktiken und
- (d) die daraus folgenden Konsequenzen in den Blick nimmt.

Die frühen und noch offenen Konzepte in diesem Stadium der Analyse werden in dieser Stufe mittels des *offenen Kodierens* (ebd.: 57 ff.) untersucht (siehe Abbildung 4). Der Zweck dieses Vorgehens liegt darin, das Datenmaterial als „geschlossene Oberfläche“ (Strübing 2014: 15) für weitere Analysen und Konzeptbildungen zu eröffnen. Ziel ist es hier, sich in ersten Interpretationsversuchen vom deskriptiven Charakter der erhobenen Daten zu lösen.

Abbildung 4: Screenshot eigener Datenanalyse im Prozess des offenen Kodierens



Quelle: Eigener Datensatz

Hierzu wurden permanent Theorie-Memos angefertigt, die über den Analysezeitraum ständig erneut überprüft werden konnten und insofern vorübergehende Hypothesen bildeten. Sofern neu entdecktes Datenmaterial die vorangegangenen Überlegungen und Lesarten infrage stellte, wurde weiter nach einer entsprechenden Evidenz für das Revidieren der vorherigen Annahmen gesucht. In einer modifizierten Form konnte hier bereits die analytische Trennung zur nächsthöheren Stufe, dem *axialen Kodieren*, überschritten werden.

Bei dieser Stufe des Kodierens werden zuvor gebildete Kategorien genauer ausgearbeitet und zielen im Wesentlichen auf die Herausarbeitung einer Schlüsselkategorie. In diesem Sinne wird das Datenmaterial verdichtet und dreht sich dabei gewissermaßen um die „eigene Achse“ einer Kategorie (vgl. Strauss 1994: 63; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 210 f.).

In einem dritten Analyseschritt, dem *selektiven Kodieren*, werden sowohl das Sampling als auch die Konzepte auf die für die Forschungsfrage relevante Schlüsselkategorie hin verengt und zunehmend zu einer theoretischen Integration hin



zentriert. Dies führt dazu, dass das Ausgangsmaterial im Hinblick auf die Schlüsselkategorie neu analysiert und positioniert werden muss. Beabsichtigt ist es dabei, eine theoretische Schließung herbeizuführen (vgl. Strübing 2014: 16 f.).

#### 4.5 Methodische Implikationen zu den Interviewdaten

Interviews gelten als kontingente Situationen (vgl. Kruse 2015: 332), die gleichfalls ein Inszenierungshandeln im Sinne eines „interpersonalen Dramas“ (Hermanns 2010: 360) darstellen. Demnach wird die Hinterbühne einer Organisation innerhalb einer Interview-Situation zugleich immer auch zu einer Vorderbühne der in Bezug aufeinander und dem gemeinten Sinn nach kommunikativ handelnden InterviewpartnerInnen. Oftmals wurden solche Äußerungen der GesprächspartnerInnen erst im Anschluss an eine Interviewaufzeichnung vorgenommen, die während der Interviewaufzeichnungen bewusst nicht mitgeteilt werden sollten. Betroffen waren hiervon insbesondere spezifische Verfahren, Modelle und universitäre Besonderheiten, die zur Identifikation der entsprechenden Universitäten und Zentren für LehrerInnenbildung geführt hätten. Dieser Umstand und die Aufforderung zur Diskretion wurden zum Teil auch durch die Interviewten innerhalb der Gespräche selbst als wichtig erachtet und mitgeteilt. Die Herausforderung bei der Rekonstruktion des Datums bestand folglich darin, relevantes organisatorisches Handeln und damit einhergehende Alleinstellungsmerkmale in Bezug zueinander vorsichtig abzuwägen. Die Textabschnitte mussten deshalb jederzeit mit der entsprechenden Feldkenntnis bearbeitet werden, um die gebotene Anonymität der InterviewpartnerInnen zu gewährleisten. Dies führte auch dazu, dass teils relevantes Material nicht verwendet werden konnte und zumindest so modifiziert werden musste, dass Namen und Verfahren bewusst verfremdet wurden.

Um daher an Wissensbestände zu gelangen, die sich auf der „Hinterbühne“ eines Zentrums befinden, wurde im Rahmen des Forschungsprozesses auf ein opportunes Sampling gesetzt, das sich an den Gelegenheiten und Kontakten in der For-

schersInnenrolle als Evaluationsmacher orientierte. Im Rahmen der bereits genannten Qualitätszirkel und bei Arbeitstreffen, in welchen EvaluationsmacherInnen und KollegInnen anderer Hochschulen aus NRW vor Ort waren, konnte so das Forschungsvorhaben mitgeteilt werden. Dadurch ließ sich das Interesse möglicher Gesprächs- und InterviewpartnerInnen wecken und das „Hinterbühnen-Sampling“ akquirieren. Unter den gegebenen zeitlichen Restriktionen und gleichzeitig geringen Rückmeldungen konnten dennoch vier InterviewpartnerInnen (EvaluatorsInnen) jeweils unterschiedlicher Zentren unter zwölf möglichen Universitäten in NRW für aufgezeichnete Interviews gewonnen werden. Dies entspricht einem Drittel unter möglichen Interviewgelegenheiten im Feld der Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Die Auswahl des Samplings erfolgte nach der Positionierung der AgentInnen, über spezifische Wissensbestände zur Evaluation des Praxissemesters zu verfügen. Besonders waren hier die kollegialen Beziehungen zu anderen EvaluationsmacherInnen von Bedeutung, die den Zugang gewährleisteten und somit zu GatekeeperInnen der Organisations-Innensicht wurden. Das Forschungsinteresse wurde den potenziellen InterviewpartnerInnen anfänglich so mitgeteilt, dass es sich um das allgemein gehaltene Thema zu „Reporting-Prozessen im Zuge der Evaluation des Praxissemesters NRW“ handeln würde. Forschungsethisch konnte dies für die vorliegende Feldexploration jederzeit vertreten werden, das intendierte Interesse zu Problemlösungs-Strategien zurückzuhalten.

Um die Interviewdaten erheben zu können, wurde auf eine leitfadengestützte Form der Interviewführung gesetzt (siehe Abb. 5). Hierdurch konnte mit Bezug auf die enggeführte Forschungsfrage nach Strategien als Problemlösungsprozess der Darstellung die Leitfadenstrukturierung berücksichtigt werden. Zugleich konnte aber auch dem Prinzip der Offenheit für Unbekanntes gegenüber dem Forschungsgegenstand Rechnung getragen werden (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 127).

Entsprechend dem Gesprächsverlauf wurde der Inhalt der Fragestellungen so angepasst, dass die spezifischen Handlungsstrategien überhaupt auftraten und fixiert werden konnten.

Abbildung 5: Umgangssprachliche Originalskizze des verwendeten Interview-Leitfadens im Feld

<p><b>Interviewleitfaden</b></p> <p>[Beginn: Zusicherung der Verschwiegenheit; Angebot der Daten; Hinweis Notizen und Zwischenfragen]</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Art und Weise, wie das Praxissemester evaluiert werden soll. Wie ist man da vorgegangen? (→ bestimmte Interessen der Organisation im Voraus?)</li><li>2. Wichtigste AdressatInnen, Zielgruppe bzw. Stakeholder außerhalb bzw. innerhalb der Organisation (→ in Bezug auf die Ergebnisse der Evaluation des Praxissemesters?)</li><li>3. Welche Ergebnisse kamen bei der Evaluation zutage? (→ Beurteilung?)</li><li>4. Darstellung der Ergebnisse der Evaluation gegenüber den unterschiedlichen Gruppen (a. intern/ b. extern → auf welche Art und Weise und gegenüber wem?) (→ Können die Ergebnisse einfach so dargestellt werden?)</li><li>5. Veranstaltungen, Tagungen etc., bei denen man sich mit anderen Stakeholdern bzw. anderen Universitäten trifft. (Welche Inhalte werden dabei präsentiert, was wird dabei gezeigt [→ Artefakte], wie werden die Inhalte präsentiert [→ Darstellung]?)</li><li>6. Zielgruppen im Publikum und welche Erfahrungen damit gemacht wurden (→ Publikumsreaktionen?)</li><li>7. Wer bestimmt, welche Inhalte der Evaluationen anderen Gruppen gezeigt werden? (Rolle der Führungsebene eines ZfL, Interessen, was gegenüber externen Stakeholdern gezeigt werden soll)</li><li>8a. Wichtigster Stakeholder (→ und warum?)</li><li>8b. Wie geht man mit unterschiedlichen Stakeholdern um, und hat es einen Einfluss darauf, was ihnen dabei präsentiert wird?</li><li>9. Verlauf einer Vorbereitung</li><li>10. Wer präsentiert diese Inhalte gegenüber wem? (→ Gruppen, die als prioritär erscheinen?)</li><li>12. Wege der Veröffentlichung von Ergebnissen der Evaluation des Praxissemesters (und wenn ja → was?)</li><li>13. Interessen, was veröffentlicht wird, und müssen dabei bestimmte Dinge beachtet werden? → Abschließende thematische Schwerpunkte, die ergänzt oder weitergeführt werden sollen?</li></ol>
--

Quelle: eigene Darstellung

Das bedeutet: Sofern die InterviewpartnerInnen im Verlauf des Interviews anfangen, subjektiv gedeutete Handlungsprobleme zu schildern, wurden die SprecherInnen danach gefragt, wie „man damit denn umgeht“. Ziel sollte hierbei sein, solches Datenmaterial zu generieren, dass entsprechende Strategien des Problemlösungshandelns, spezifische Praktiken sowie Handlungsmotive abgebildet und so rekonstruktionsfähig werden.

Hinsichtlich der Analyse des Interviewmaterials ist zu bemerken, dass die Ressourcen zur Auswertung zeitlich und personell stark eingeschränkt waren, um unter Idealbedingungen in Interpretationsgruppen zu arbeiten. Dies ist hauptsächlich dem Umstand geschuldet, im Beschäftigungszeitraum an dem entsprechenden ZfL keiner Forschungstätigkeit eines Lehrstuhls angehört zu haben oder im Rahmen eines Drittmittelprojektes explizit zu forschen. Für das Datenmaterial bedeutete dies, dass die Analysen häufig allein im „stillen Kämmerlein“ beziehungsweise am heimischen Schreibtisch stattfanden und deshalb immer mit der Gefahr einhergingen, Analysen und Interpretationen auf Kosten des „Fremdverstehens“ (vgl. Schöer 1999: 187 ff.) durch das eigene Relevanzsystem als Forschender zu anhaltend verzerrt zu betreiben (vgl. ausführlich dazu Kruse 2014: 60 ff.). Eine gezielte Kontrolle der eigenen Lesarten fand deshalb dadurch statt, dass

1. gezielt Schaubilder geschaffen wurden, um bis dato unbekannte Leerstellen zu entdecken,
2. teils kontrafaktische Annahmen gemacht wurden, um sich den Handlungsmotiven der InterviewpartnerInnen kontrastiv zu nähern,
3. subjektive Kausalitäten dahingehend hinterfragt wurden, ob sie am Datenmaterial überprüfbar sind oder sich Querverweise zu Fällen im Kontext anderer Daten wie der teilnehmenden Beobachtung beziehungsweise beobachtender Teilnahme und der Evaluationsdokumente wiederfinden ließen.
4. Zudem wurden, wann immer möglich, die Teilergebnisse und Analysen anderen WissenschaftlerInnen in kleiner Runde vorgestellt.

Die limitierten Ressourcen hatten auch zur Folge, auf eine pragmatische „Abkürzungsstrategie“ zurückgreifen zu müssen, die sich an den konzeptionell *integrativen Interviewforschungsansatz* von Kruse (2014) anlehnt und in Teilen untersuchungspragmatisch modifiziert wurde. Im Folgenden werden dieses Analysekonzept und seine Modifikationen in ihren Grundzügen dargestellt:

## 1. Inventarisierung und Segmentierung

Um aus zeitpragmatischen Gründen einen raschen Überblick über das Interviewmaterial gewinnen zu können, wurde auf eine Kombination aus einer rein deskriptiven Textaufstellung gesetzt, wie sie für ein inhaltsanalytisches Verfahren (exemplarisch hierfür Mayring 2008) typisch ist, und auf eine Form der Segmentierung des Gesprächsverlaufs nach thematischen Sinneinheiten (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Beispiel für die Segmentierung und Inventarisierung eines Interviews

Segment	Inhaltliche Zusammenfassung der Aussagen	Thema/Übergeordnete Fragestellung
00:00 – 00:57	<p><b>Int:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Befugnisse der interviewten Person</li> <li>- Aufklärung über den Verwendungsbereich der Daten</li> </ul>	<p>Begrüßung/Aufklärung über das Interviewsetting</p> <p>1</p>
00:57 – 01:32	<p><b>Int:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Faktoren haben die Entscheidung darüber beeinflusst, wie das Praxissemester evaluiert wird (Interessen/Vorstellungen)</li> </ul>	<p>Erklärung des Interviewkonzepts und Einstieg ins Interview (Dissertationsorientiert -&gt; Evaluationsdaten gegenüber unterschiedlichen Stakeholdern)</p> <p>2</p>
01:35 – 06:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mischung aus verschiedenen Interessen/Anliegen (erste Evaluationsrunde)</li> <li>- ein Einfluss: informelle Rückmeldung zum Praxissemester</li> <li>- Unmut an den Schulen (an Organisationsteam des PS weitergetragen)</li> <li>- informelle Rückmeldung aus den Fächern (ZfsL)</li> <li>- Rückmeldungen auch von Studierenden (Beschwerden/Rückmeldungen)</li> <li>- informelle Informationen verbunden mit Aspekten/Fragen, die aus dem Arbeitsalltag mit dem PS resultierten (Informationsveranstaltung)</li> <li>- Rückmeldung von Kollegen (Effizienz von Veranstaltungen)</li> </ul>	<p>Das Praxissemester – Entscheidungsfaktoren zur Art und Weise der Evaluation des Praxissemesters</p> <p>3</p>

Quelle: eigene Darstellung

Gegliedert wurde tabellarisch nach Zeitdauer der Sinnabschnitte, inhaltlicher Zusammenfassung der Aussagen sowie der übergeordneten Fragestellung. Im Anschluss daran wurden alle Audiofiles der Gespräche erneut abgehört, um nochmals eine Übereinstimmung und Fehlerkontrolle zwischen Audio- und Segmentierungsmaterial zu schaffen. Dabei konnten Textstellen erneut bereinigt werden und ein detaillierter Eindruck von dem Gesprächsverlauf gewonnen werden.

## 2. Selektion und Transkription

Im Verlauf der audiovisuellen Kontrolle eines segmentierten Interviews wurde sodann entschieden, welche Textstellen zur eingehenderen Analyse transkribiert werden sollten. Ausschlaggebend dafür waren Passagen, die sich besonders mit der Problemdeutung, dem Handeln beziehungsweise den Praktiken der InterviewpartnerInnen befassten und so hinsichtlich der Relevanz für die Forschungsfrage überprüft werden konnten. Textstellen, in welchen die InterviewpartnerInnen ein Handlungsproblem oder eine Strategie besonders extensiv erzählten, wurden als „dichte Passagen“ (vgl. Geertz 2011) gekennzeichnet. Ebenso dann, wenn (Ab-)Brüche oder eine Reflexion der eigenen Praktiken durch die Handelnden vorgenommen wurden.

Zur Transkription des Datenmaterials wurde eine modifizierte Transkriptionsvariante verwendet, wie es von Rosenthal (2011: 93) vorgeschlagen und exemplarisch bei Eisewicht (2015: 147) angewandt wird (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Modifiziertes Transkriptionssystem und Transkriptionsregel

Transkriptionssystem	
(*)	= kurzes Absetzen
(5)	= Dauer der Pausen in Sekunden
Ja:	= Dehnung eines Vokals
((lachend))	= Kommentar der Transkribierenden
nein	= betont
NEIN	= laut

viel-	= Abbruch eines Wortes oder einer Äußerung
„nein“	= leise
( )	= Inhalt der Äußerung ist unverständlich: Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der Äußerung
- 08:37	= Zeitmarke der unverständlichen Äußerungen
(sagte sie)	= unsichere Transkription
Ja=ja	= schneller Anschluss
Ja [so war]	
[nein ich]	= gleichzeitiges Sprechen ab geöffneter eckiger Klammer bis geschlossener eckiger Klammer
< >	= indirekte Rede (Beginn, Ende)
[[Ort 2]]	= Anonymisierung

### Transkriptionsregeln

- standardorthografische Transkription
- Übertragung in normales Schriftdeutsch
- Beitragsanfänge groß (hinter I:/E:)
- Weitestgehender Verzicht auf phonetische, paralinguistische und interjektive Ausdruckselemente (Ersetzung durch: „((stutzend)“, „((nachfragend))“ usw.); Ausnahme: in indirekter Rede (z. B.: „und dann hat er gesagt <Dem werde ich es zeigen>...“)
- Zahlen werden bis 12 verbalisiert, danach numerisch belassen
- numerische Sinneinheiten, wie z. B. Uhrzeiten, werden im numerischen Format transkribiert
- personengebundene oder sonst wie rückführbare Informationen werden anonymisiert, und zwar wie in der obigen Zeichentabelle dargestellt, dabei wird den Etiketten gefolgt, z. B. [[Name 1 ... n]] und [[Stadt 1 ... n]]

Quelle: n. Rosenthal (2011) übernommen aus Eisewicht (2015: 147)

### *3. Analyse der Schlüsselstellen und „dichter Passagen“*

Auf Basis der angefertigten Interviewsegmentierungen erfolgte der analytische Zugriff auf die selektierten Kernstellen nach den bereits genannten Kriterien. Dadurch, dass der Gesprächsleitaden enggeführt und auf die Forschungsfrage hin ausgerichtet war, konnten die Eingangssequenzen der Interviews nicht verwendet werden, da sie keinen narrativen Einstieg im eigentlichen Sinne aufwiesen, sondern erst im Verlauf des Interviews sich längere Erzählpassagen entwickeln konnten. Auf Basis des erhobenen Datenmaterials ist naheliegend, dass die InterviewpartnerInnen (insbesondere zu Beginn) sich selbst im Zuge der Interviewsituation primär in der Rolle als AgentInnen ihrer Hochschulen verstanden und deshalb im Gesprächsverlauf zuerst ihre eigene Position zwischen dargestellter „Schauseite“ und gewährtem „Einblick“ ihrer Vorgehensweisen abwägen mussten. Hierdurch konnten die GesprächspartnerInnen die Konsequenzen preisgebener Informationen zuerst intersubjektiv gegenüber möglichen Risiken und Folgen abzuschätzen.

Die Analyse erfolgte sodann in einem interpretativen Vorgehen, das bedeutet sequenziell und mikrosprachlich deskriptiv, mit der Zielsetzung, zentrale Motive und Strategien der Handelnden hermeneutisch zu rekonstruieren (vgl. Kruse 2014: 571 f.). Hierzu wurde wie folgt vorgegangen (vgl. ebd. 565):

1. Im Anschluss an das extensive Abhören der Audiodateien, unter Vorlage der segmentierten Interviews, wurde eine Deskription der sprachlich-kommunikativen Phänomene vorgenommen (wie oben erwähnt). Das Ziel bestand darin, auf Basis der sprachlichen Aufmerksamkeitsebene erste Analyse-Heuristiken im Hinblick auf Muster zu erkennen, wie die kommunikativ Handelnden Gegenstände und Phänomene versprachlichen. Dies gilt sowohl für ForscherInnen als auch für die GesprächspartnerInnen.
2. Die auf diese Weise extrahierten und fokussierten Passagen wurden anschließend mittels Sequenzanalyse bearbeitet und dabei unterschiedliche Lesarten generiert. Diese wurden mittels der Memofunktion in MAXQda fixiert und zu einem Text mit unterschiedlichen, teils konkurrierenden Lesarten umgewandelt. Diese gruppierten sich um eine codierte Textstelle, die zuvor als sogenannte „in vivo“-Codierung (der wörtlichen Übernahme von Bezeichnungen der InterviewpartnerInnen) aufbereitet wurde. Der sequenzielle Vorgang



konnte von dort aus wiederholt oder weiter ausgebaut werden und dadurch auf eine höhere Abstraktionsebene gebracht werden.

3. Von hier aus konnten nun zentrale Motive und Sinnfiguren identifiziert werden, indem der sinnstrukturelle Zusammenhang zwischen der gegenwärtigen und der vorherigen Textpassage in ihrer Lesart eine logische Konsistenz aufwies. Inhaltlich bedeutet dies, dass die Deutung eines Problems oder Phänomens mit dem Handeln der Akteure in einer subjektiv-kausalen Verbindung steht. Dieses analytische Vorgehen konnte nicht nur auf den Fall an sich, sondern auch fallvergleichend vorgenommen werden.
4. Die so entstandenen zentralen Motive und Thematisierungen konnten nun mit anderen Datenarten wie den Evaluationsdokumenten und den Beobachtungsdaten verglichen und einer Gesamtinterpretation zugeführt werden.

Tabelle 4: Übersicht Daten-Arten und Analysestrategie

	<i>Daten-Art</i>	<i>Sampling</i>	<i>Erhebungstechnik</i>	<i>Analysetechnik</i>	<i>Forschungsmethodik</i>
Organisations-Vorderbühne	Dokumente	Evaluationsberichte (n=4)	Online-Ethnografie (Hochschulen mit Lehramtsstudium in NRW)	Materiale Analysen/ Deskriptive Inhaltsübersicht mit abschnittsweiser Interpretation	Grounded Theory
	Felddaten	Konferenzen/Tagungen (n=3) Internes Reporting ZfL (n=1) Regelm. Teilnahme an Qualitätszirkeln der Hochschulen NRW (Interne Protokolle)	(Teilnehmende Beobachtung und Beobachtende Teilnahme; beiläufige Gespräche, Telefonate)	In Vivo-Kodierung (MAXQDa), Partielle Sequenzanalyse, Kontrafaktische Annahmen, theoretische Modelle und Heuristiken	
Organisations-Hinterbühne	Interviews	EvaluationsmacherInnen (n=4)	Leitfaden-Interview	Sequenz- und Abschnittsanalyse von Schlüsselstellen	

Quelle: eigene Darstellung

## 4.6 Forschungsphasen

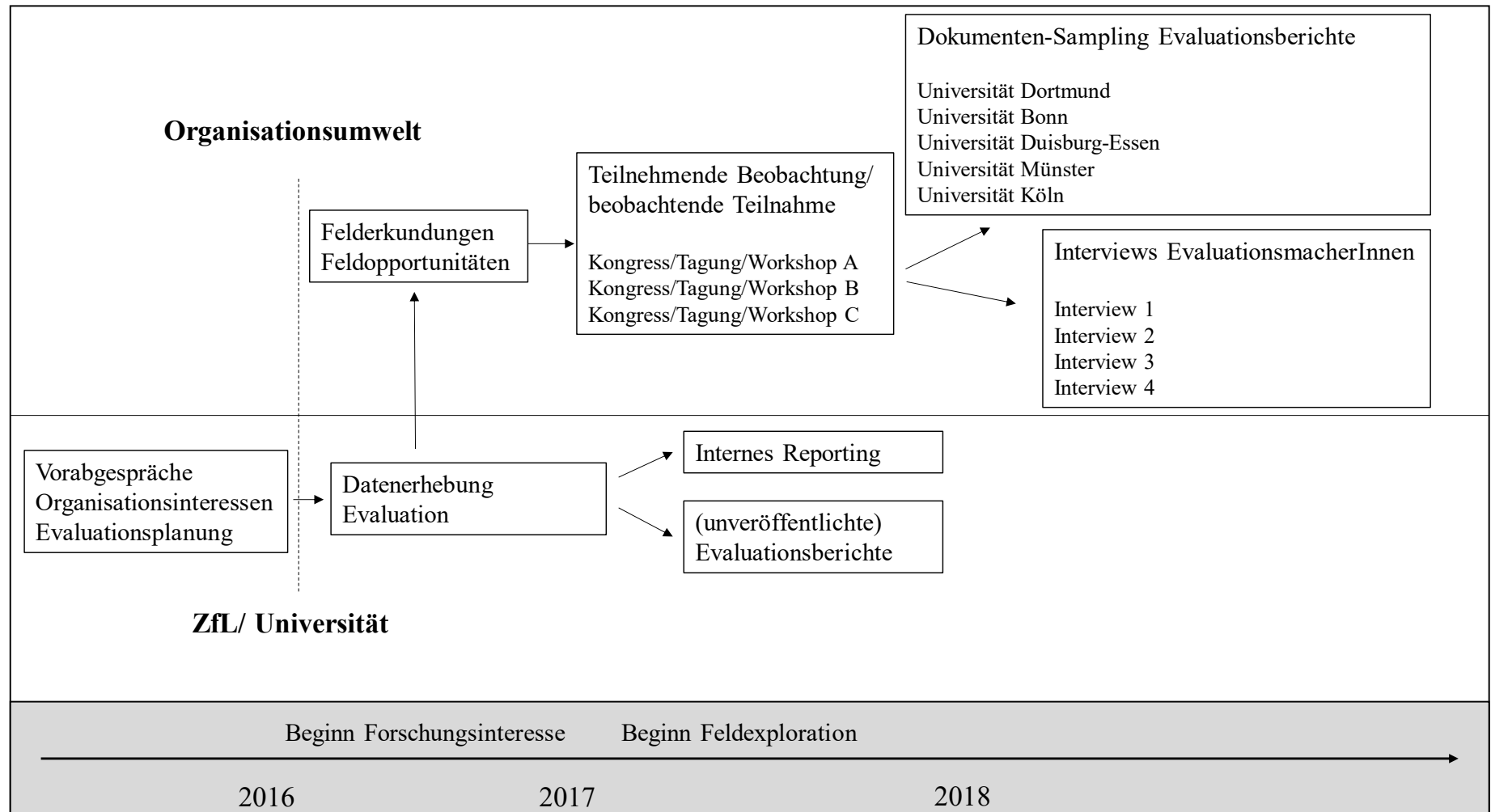
Ausgehend von der beruflichen Tätigkeit als Wissenschaftlicher Mitarbeiter zur Datenerhebung und Evaluation des Praxissemesters, begann das Forschungsvorhaben im Jahr 2016 (siehe Abbildung 6). In diesen Anfängen lag die grundlegende Herausforderung besonders darin, die Eindrücke aus dem Feld als Forschender und zugleich Evaluator in Richtung einer Forschungsfrage zu bringen. Denn nicht nur organisationsinterne Erhebungen lieferten Erkenntnisse über das Feld, sondern auch die Mitarbeit und Anwesenheit in hochschulübergreifenden Vorgängen. Im Anschluss an die Festsetzung der Forschungsfrage und des methodischen Zugangs zum Untersuchungsfeld wurde ein besonderer Fokus auf Tagungen, Kongresse und Workshops gelegt. Wann immer möglich, wurden soziale Situationen in organisationalen Zusammenhängen aufgesucht, welche die ethnografische Datengenerierung explorativ in unterschiedlicher Form ermöglichen sollten. Hierdurch konnten Felderkundungen betrieben werden.

Im Zeitraum des Jahres 2017 wurden organisationsintern zwei Evaluationsberichte für das ZfL angefertigt und vorgelegt. Extern der Hochschule konnten in dieser Phase parallel Felddaten aus Kongressen, Tagungen und Workshops gesammelt und aufbereitet werden.

Im letzten Zeitabschnitt der Felderkundungen wurde im Jahr 2018 die systematische Online-Recherche nach Evaluationsberichten der Universitäten auf den Zeitpunkt Sommer 2018 als Querschnitterhebung festgelegt. Alle nachfolgenden, möglicherweise relevanten Dokumente für das Sampling wurden aus forschungspragmatischen Gründen im Anschluss unberücksichtigt gelassen. Zusätzlich zu den bis dato erhobenen Datenarten aus der Feldteilnahme, der Beobachtung und den veröffentlichten Evaluationsberichten konnten nun Interviews mit EvaluationsmacherInnen der ZfL vereinbart und durchgeführt werden.

Im Anschluss daran wurde der Datenkorpus geschlossen, indem alle relevanten Datenarten vertreten waren und grundlegende Änderungen im Untersuchungsfeld ausgeschlossen werden konnten.

Abbildung 6: Forschungsphasen im Zeitverlauf



Quelle: eigene Darstellung

## 5. Die Vorderbühne

### 5.1. Evaluationsberichte als virtuell-arrangierte Schauseite

#### 5.1.1 Artefaktanalyse der Dokumente

Evaluationsergebnisse und -berichte als online platzierte Dokumente kommunizieren symbolisch Entscheidungen der Selbstbewertung eines Zentrums für LehrerInnenbildung in Richtung dessen Hochschul-Umwelt. Als „materiale Semiotik“ (Law 2008: 141 ff.) und als Organisationsprodukte des Wissenschaftsbetriebs können die Ergebnisdokumente auch als Leistungs- oder Rechenschaftsartefakte verstanden werden. Der Zugriff durch InteressentInnen kann sowohl virtuell (teils zeitlich begrenzt) als auch fixiert in materialisierter Form erfolgen.

Durch die Beschaffenheit der Dokumente stellen die Darstellung und Platzierung von Evaluationsberichten demnach besondere Anforderungen an die Schauseite der ZfL, sofern diese gegenüber einer (un-)bestimmten Öffentlichkeit jederzeit einsehbar zur Verfügung stehen sollen. Demnach müssen die erstellten Evaluationsberichte des Programms folgende Bezugsgruppen und Aspekte des Programms (heuristisch betrachtet) gleichermaßen in den Blick nehmen:

- (a) StudentInnen, AkademikerInnen und weitere Personengruppen, die an der universitären Lehre und Forschung intern beteiligt sind,
- (b) für den Dialog und Austausch relevante externe Stakeholder-Gruppen wie das Bildungsministerium auf Landesebene, lokale Bezirksregierungen, zugehörige Zentren für Schulpraktische LehrerInnenbildung (ZfsL) sowie unterschiedliche PraktikerInnen an Schulen,
- (c) öffentliche Images und die Vermarktung des universitären Standorts hinsichtlich der Qualität des Lehramtsstudiums.

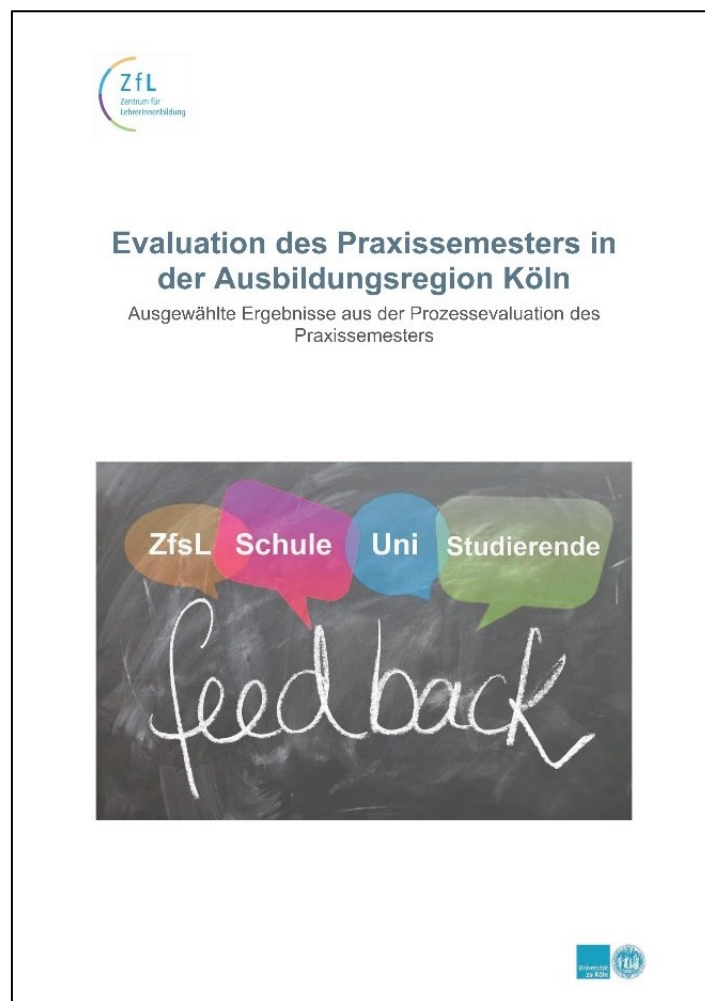
Die Herausforderung für die MitarbeiterInnen der Zentren für LehrerInnenbildung besteht nun darin, divergierende (und zumindest vermutete) Interessen unterschiedlicher Stakeholder-Gruppierungen und LeserInnenschaft, ausgehend von *einem* Dokument, gleichermaßen zu bedienen. Hierin begründet sich eines der Handlungsprobleme für die Selbstdarstellung der Zentren an der Grenze zu ihrer Organisationsumwelt. Öffentlich vorgezeigte Evaluationsberichte können folglich jederzeit Gefahr laufen, zu scheitern oder sogar zu unpräzise formuliert zu sein. Zumindest dann, wenn partielle Interessenlagen relevanter LeserInnengruppen nicht beachtet werden. Zwar ist die Zahl an InteressentInnen, die solche Dokumente online abrufen und auch tatsächlich sorgfältig lesen, mit Sicherheit als recht gering einzuschätzen. Dennoch werden sie grundsätzlich einem potenziell unüberschaubaren Personenkreis global zur Verfügung gestellt. Welche Lesart und welches Sinnverständnis die LeserInnen dem Ergebnisbericht einer Evaluation des Praxissemesters entgegenbringen, entzieht sich folglich der weiteren Kontrolle der MacherInnen.

Nachfolgend werden in den folgenden fünf Unterkapiteln online verfügbare Evaluationsberichte zum Praxissemester im Lehramtsstudium von Hochschulen aus NRW zum Erhebungszeitpunkt August/September 2018 (siehe Tabelle 1 zur Übersicht der Evaluationsberichte) als Organisations-Artefakte analysiert und dargestellt. Untersucht wird die Wirkung von a. Deckblatt und b. Inhalt. Die ausgewählten Dokumente gelten als die erste Veröffentlichungswelle von Evaluationsaktivitäten der Universitäten seit der Einführung des Programms. Zumindest *ex post* gewertet, bedeutete dies für die Zentren und Hochschulen, im Zuge der Berichtsveröffentlichung unter Unsicherheit in Hochschulumwelten zu agieren.

### 5.1.1.1 Evaluationsbericht ZfL Universität zu Köln

Auf fünfzehn Seiten veröffentlicht das ZfL der Universität Köln einen Evaluationsreport auf dessen Homepage, unter dem Titel „*Evaluation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln. Ausgewählte Ergebnisse aus der Prozessevaluation des Praxissemesters*“<sup>34</sup>.

Abbildung 7: Deckblatt Evaluationsbericht ZfL Universität zu Köln



Quelle: Evaluationsbericht ZfL Köln (Screenshot i. O.)

<sup>34</sup>Online-Zugriff am 17.08.2018: [https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Prozess-Evaluation\\_Ergebnisse\\_PS.pdf](https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Prozess-Evaluation_Ergebnisse_PS.pdf)

### *Deckblatt:*

Auf dem Frontcover des Berichts wird den LeserInnen eine Abbildung präsentiert, die den Begriff *[feedback]* in handschriftlich anmutender Typografie zeigt und rund die Hälfte des Deckblatts einnimmt. „Evaluation“ wird zu diesem Zeitpunkt bereits mit „Rückmeldung“ in Verbindung gebracht. Über dem Schriftzug sind vier farbige Sprechblasen abgebildet, in welchen (v. l. n. r.) die Bezeichnungen der unterschiedlichen Stakeholder beziehungsweise der Befragtengruppen des Praxissemesters zentriert sind. Die vier unterschiedlichen Farben werden links oben um das Logo des ZfL Köln erneut aufgegriffen und entfalten hierdurch die Wirkung eines Corporate-Designs (vgl. Abb. 7). Am rechten Rand des Seitenendes findet sich das Logo und Siegel der Hochschule *[Universität zu Köln]*. Dass es sich bei diesem Dokument um die AutorInnenschaft und Konstruktion durch MitarbeiterInnen des ZfL handelt und nicht um das Produkt einer Hochschulpresseabteilung auf der Organisationsebene, wird durch die namentliche Nennung zu Beginn des Dokuments und das kostenfrei erhältliche Bildmaterial ersichtlich. Die Verwendung einer kostenlos online verfügbaren und nachträglich bearbeiteten Bildvorlage der Plattform Pixabay verweist auf die Dokumentenkonstruktion auf der Individualebene des Zentrums. Insgesamt sollen die verwendeten Farben dazu beitragen, einen stimmigen und professionellen Eindruck zu vermitteln.

### *Inhalt:*

Dass VerfasserInnen und RedakteurInnen zugleich EvaluationsmacherInnen in Personalunion des Berichts sind, zeigt sich daran, dass die Erstellung des Dokuments auf der untersten Organisationsebene durch das ZfL selbst vorgenommen wird. Bereits hier finden sich erste Hinweise darauf, dass sich die EvaluationsmacherInnen des ZfL mit der Wirkung des Dokuments strategisch auseinandergesetzt haben müssen. Für ein aus der Wissenschaft stammendes Dokument untypisch ist des Weiteren der Begriff der *[Inhaltsübersicht]*, der ohne Kapitelnummerierungen den Inhalt gliedert. Das Dokument weist daher bereits zu Beginn den Charakter keines dezidierten Forschungsdokuments auf. Charakteristisch für den Inhalt insgesamt ist das häufige Auftreten von Abbildungen und Symbolen zu Illustrationszwecken.



Im ersten Abschnitt des Inhalts (ebd.: 5) wird, abgesehen vom Textkorpus, ein dunkelroter Kreis mit einer Prozentzahl, als Symbol mit folgendem eingefasstem Text präsentiert, [89 % der Studierenden sind in ihrer Berufswahl bestärkt worden]. Ähnliche Darstellungen und Aussagen finden sich zumeist in aufbereiteten Informationsbroschüren wieder, in denen entsprechende Typografien Anwendung finden. Ebenfalls in das Textfeld eingelassen und mit Anführungszeichen versehen, ist in einer Sprechblase am rechten Seitenrand folgende Aussage platziert: [„Endlich Praxis in der universitären Ausbildung! Es bietet den Studierenden die Möglichkeit, Bezüge zwischen theoretischen Inhalten und deren Anwendungen herzustellen“]. Kenntlich gemacht wird das Zitat unterhalb des Symbols durch den angegebenen Befragungszeitpunkt<sup>35</sup> [t1-Befragung Schule], wodurch Wissenschaftsnähe symbolisiert wird. Wer die Aussage getätigt hat, wird nicht genannt. Im Textabschnitt selbst präsentieren die AutorInnen vor allem Evaluationsergebnisse als univariate Verteilungen. Gegenüber sozialwissenschaftlich *uninformierten* LeserInnen-Gruppen, so kann vermutet werden, soll hierdurch die Impression von Erfolg des evaluierten Programms bei den LeserInnen erzeugt werden. Dies soll rückführbar sein auf das eigene organisatorische Vorgehen und zutreffend für die entsprechende Lehramts-Ausbildungsregion der Universität Köln. Bereits an dieser Stelle werden die zentralen Programmabsichten, „Berufswahl“ und „Theorie-Praxis-Verbindung“, für LeserInnen in den Vordergrund gestellt.

Im gleichen Abschnitt verweisen die AutorInnen darauf, dass StudentInnen des Praxissemesters gezwungen sind, ihre finanzielle Sicherung während des Zeitraums des Praxissemesters zur Unterhaltssicherung (vor dem Hintergrund der unvergüteten Praxisphase) stabil zu halten. Demnach würde rund ein Fünftel der befragten StudentInnen angeben, aufgrund des Praxissemesters sich eine neue Nebentätigkeit suchen zu müssen, so der Bericht. Analog zum Text verwenden die VerfasserInnen ein farbiges Kreissymbol, mit dem Text versehen [82 % der Studierenden haben einen Nebenjob]. Durch diese Art der Darstellung tritt jedoch eine Relativierung ein: Die Folge eines Problems wird zu einem neutralen Sachverhalt abgeschwächt („Nebentätigkeit suchen müssen“ → „hat einen Nebenjob“).

---

<sup>35</sup> Die Datenerhebungen erfolgten im Zeitraum zwischen dem SoSe 2015 – SoSe 2016. Befragt wurden über drei Messzeitpunkte (t1-t3) vor, während und zum Ende des Praxissemesters die Gruppen von StudentInnen, Schulen, ZfsL sowie HochschullehrerInnen. Zu einem vierten Befragungszeitpunkt (t4) wurden nur StudentInnen und HochschullehrerInnen befragt. Hierfür wurden standardisierte Fragebögen eingesetzt (vgl. ebd.: 3).

Durch die gewählte Art und Weise, wie etwas dargestellt wird, kann ebenso eine gegenteilige Lesart entstehen, nämlich die der Machbarkeit des Praxissemesters. Wird der Text von LeserInnen allerdings nur oberflächlich gelesen, so bleibt die im Text vergrößerte Abbildung als neutral verdichtete Darstellung in Erinnerung, die ebenso auch anders verstanden werden kann.

Dass innerhalb eines Praxissemesters dezidiert Praxiserfahrung gesammelt wird, zeigen die VerfasserInnen im Anschluss: Hierfür wird erneut die Symbolik des Kreises und der Sprechblase verwendet. Gegenübergestellt werden in dieser Abbildung die prozentuale Angabe von befragten ZfsL-MitarbeiterInnen [98 % der ZfsL-AusbilderInnen denken, die Studierenden haben viel gelernt] und ein Feldzitat einer StudentIn [„Ich konnte viel Praxiserfahrung sowohl im Umgang mit den SuS als auch bzgl. des Unterrichts sammeln.“] (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Köln (1): Kreis- und Sprechblasen-Symbol

**Schulpraktischer Teil**

Die **praktischen Schul- und Unterrichtserfahrungen** im Praxissemester werden von den Studierenden als **sehr positiv und lehrreich** empfunden.

Über die einzelnen Kohorten hinweg halten immer über 90% der Studierenden die Teilnahme an Unterricht und die Übernahme von Unterricht (unter Begleitung) für **gewinnbringend** (verschiedene Fragen) und nur wenige fühlen sich bei der Durchführung von Unterricht überfordert (13%). Entsprechend ist bei den Freitextantworten zu *wichtigster Erfahrung im Praxissemester / besonders positiv im Praxissemester* die Kategorie **„Praxiserfahrung sammeln“** (Unterrichten, Erprobung der LehrerInnenrolle, Reflexion der Berufswahl etc.) die mit Abstand häufigste Nennung.

„Ich konnte viel Praxiserfahrung sowohl im Umgang mit den SuS als auch bzgl. des Unterrichts sammeln.“  
(t3-Befragung Studierende)

**98%** der ZfsL-AusbilderInnen denken, die Studierenden haben viel gelernt

**Die Seminar-ausbilderInnen und PraxissemesterbeauftragteN der ZfSL bewerten den Lernzuwachs und die Entwicklung der Studierenden als sehr positiv.** So denkt die überwiegende Mehrheit der ZfsL-AusbilderInnen, dass die Studierenden deutliche Fortschritte bei der Planung von Unterricht (92%), bei der Durchführung von Unterricht (94%) sowie im persönlichen Umgang mit SchülerInnen (98%) gemacht haben (s. Abb.).

Quelle: Evaluationsbericht ZfL Universität Köln (Screenshot i. O.) (ebd.: 6)

Während die Angaben zu AusbilderInnen im Kreissymbol rot gekennzeichnet sind, ist das Zitat einer StudentIn in einer Sprechblase platziert und als [t3-Befragung Studierende] gekennzeichnet. Gemeinsam bildet die gewählte Anordnung der beiden Symbole eine intendierte Übereinstimmung zwischen gemessenem *Fakt* (roter Kreis) professioneller Lehrkräfte und studentischer Meinung (Sprechblase). Durch das Hervorheben der Zitate soll der Eindruck vom Erfolg des Praxissemesters auf den ersten Blick verdichtet dargestellt werden. Im zugehörigen Text werden häufig unklare Begrifflichkeiten im Hinblick auf die Programmbewertung im Rahmen der Evaluation verwendet, wie beispielsweise [*sehr positiv*].

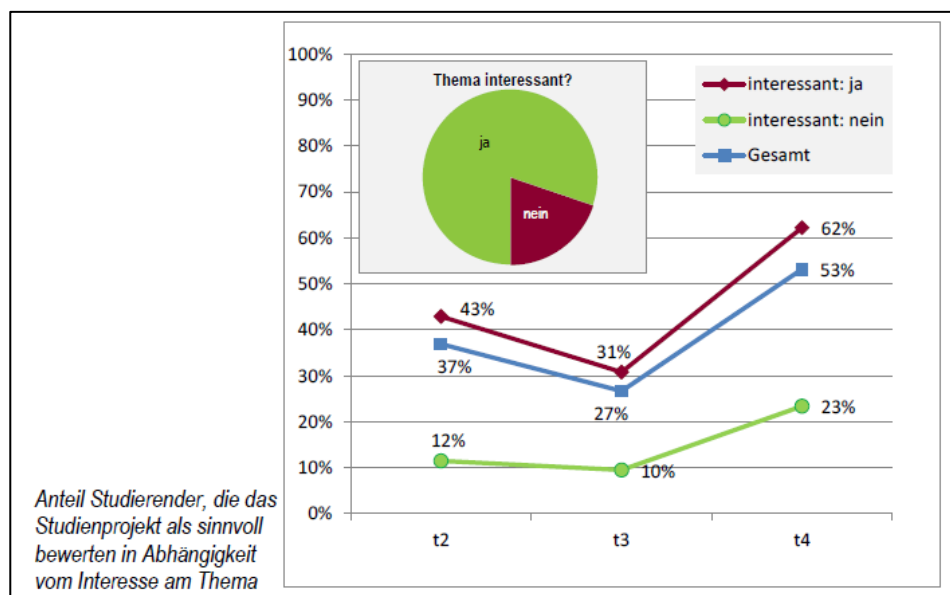
Dass es sich in dem Evaluationsbericht des ZfL um eine beabsichtigte Darstellung des Berichts für ein (sozial-)wissenschaftlich *uninformiertes* Publikum handelt, kann am Beispiel folgender Grafik exemplarisch gezeigt werden (vgl. Abbildung 9)<sup>36</sup>. Hierzu wird von den EvaluationsmacherInnen ein Koordinatensystem verwendet, das unterschiedliche Messzeitpunkte ausweist und mit der Angabe versehen ist [*Anteil Studierender, die das Studienprojekt als sinnvoll bewerten in Abhängigkeit vom Interesse am Thema*]. Aus dem Text als eine wiederholte Querschnitts-Befragung (Trend) hervorgehend, wird in der Grafik durch Verbindungslinien zwischen den Messzeitpunkten eine Kausalität im Sinne eines Panels vermittelt. Dadurch entsteht der Eindruck, es sei eine individuelle Entwicklung zwischen den Messzeitpunkten dergestalt erkennbar, dass Studierende das Praktikum anfänglich als sinnvoll erachten (t2), diese Einschätzung aber im weiteren Verlauf sinkt (t3), um dann abschließend den anfänglichen Wert zu übersteigen (t4). Beachtenswert ist dabei ein Kreisdiagramm in der Grafik ohne prozentuale Wertangabe, welches innerhalb des Liniendiagramms grafisch (oben links) platziert wurde. Farbunterschiede suggerieren, dass es sich hierbei um eine Befragten-Population handelt, die ein hohes Interesse am gewählten Thema des Studienprojekts angibt. Dies wird durch den grünen Anteil im Kreisdiagramm dargestellt. Wird die Farbgebung zwischen den roten und grünen Anteilen des Kreisdiagramms und ihren Beschriftungen im Liniendiagramm in Verbindung gebracht, so ergibt sich

---

<sup>36</sup> Die Anzahl der StudentInnen aus drei fokussierten Kohorten beträgt insgesamt n=1384. Zum Verständnis der Grafik des ZfL Köln gilt zu beachten, dass die Befragten-Basis der drei Messzeitpunkte (t2) rund 48 %, (t3) rund 39 % und (t4) rund 35 % der StudentInnen beträgt. Die tatsächliche Anzahl an Befragten, welche die entsprechenden Fragen beantwortet haben, wird von den VerfasserInnen nicht angegeben.

auch hier kein logischer Zusammenhang. Beide Grafiken weisen die gleiche Wortwahl auf, wobei anzunehmen wäre, dass das Liniendiagramm demnach mit dem Begriff „sinnvoll“ versehen sein müsste. Ebenso fehlen Angaben zur „Abhängigkeit vom Interesse“ beziehungsweise den Angaben zu Befragten, die das Programm als „sinnvoll“ angegeben haben. Zudem fehlen Unterteilungen in Befragte mit „Interesse/Nicht-Interesse“, um eine Verbindung zum Kreisdiagramm herstellen zu können. Folglich können diffuse Interpretationsmöglichkeiten entstehen, wie beispielsweise: „Wer Interesse am Thema hat, bewertet das Studienprojekt als sinnvoll“. Insgesamt gestaltet sich die Nachvollziehbarkeit der Grafik als äußerst schwierig.

Abbildung 9: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Köln (2): Kreisdiagramm mit Messzeitpunkten



Quelle: Evaluationsbericht ZfL Universität Köln (Screenshot i. O.) (ebd.: 9)

Darstellungsformen dieser Art wiederholen sich im weiteren Verlauf des Berichts. Auf Seite elf geben die MacherInnen der Evaluation in einem weiteren Kreissymbol an [Die Lehrenden sind zu 99 % mit der Qualität der Dokumentationen zufrieden]. Im zugehörigen Text zur Abbildung wird den LeserInnen die Meinung befragter LehrerInnen dargestellt [91 % haben das Studienprojekt in der Regel als sinnvoll für die Studierenden erlebt].

Die VerfasserInnen weisen sodann auf [*verstärkte Kooperation und Austausch zwischen den Institutionen*] oder auch darauf, dass die [*zentrale Zielsetzung des Praxissemesters im Bewusstsein aller AkteurInnen gestärkt werden*] soll (ebd.: 12). Mit diesen Formulierungen treffen die AutorInnen die typische Semantik, wie sie im Programmfeld des Praxissemesters und generell in der LehrerInnenbildung häufig verwendet wird. Die grundlegenden Konstruktionsprobleme des Programms, dessen schwache Kopplung sowie die Schwierigkeit kausaler Erfolgsmessungen sind am Beispiel dieses Berichts nicht zu übersehen.

*Fazit:*

Resümierend zeigen die MacherInnen des Evaluationsberichts eine Darstellung, die darauf abzielt, negative Evaluationsergebnisse schwächer zu akzentuieren und umgekehrt positiv wirkende Ergebnisse zu verstärken. Es lässt sich die Anwendung bestimmter Darstellungs-Techniken der VerfasserInnen rekonstruieren, die zum einen darauf abzielen, die LeserInnenschaft durch das eigene organisatorische Vorgehen zu überzeugen, dass die Umsetzung des Programms durch das ZfL erfolgreich ist. Die Rekonstruktion des gemeinten Sinns des Artefakts verweist außerdem auf eine von den VerfasserInnen vermutete LeserInnenschaft, welche über geringe forschungsmethodische Kenntnisse der Datenerhebung und Ergebnisdarstellung verfügt und folglich die Aussagekraft des erhobenen Datenmaterials und der damit verbundenen Schwierigkeiten scheinbar schwer verstehen kann. Resümierend ist das Dokument so beschaffen, dass es einerseits die Funktion als Informationsschrift des Programms bietet und andererseits durch statistische Versatzstücke und offizielles Hochschulbranding andererseits als wissenschaftliches Forschungsdokument nach außen hin wahrgenommen werden soll.

### 5.1.1.2 Evaluationsbericht ZfL Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Auf sechzehn Seiten veröffentlicht das ZfL der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Bonner Zentrum für Lehrerbildung) auf dessen Website einen Evaluationsbericht unter dem Titel *„Evaluation des Praxissemesters in der Bonner Ausbildungsregion. Ergebnisse aus den Befragungen der ersten beiden Kohorten (WS 15/16 und WS 16/17) zu Prozessen und Rahmenbedingungen des Praxissemesters“*<sup>37</sup>.

*Deckblatt:*

Das Deckblatt des Evaluationsberichts zeigt prominent die Abbildung freihändig erstellter Zeichnungen, die einen Großteil der Seite einnehmen. Insgesamt sind die Zeichnungen in vier Bildsegmente unterteilt<sup>38</sup> (vgl. Abbildung. 10).

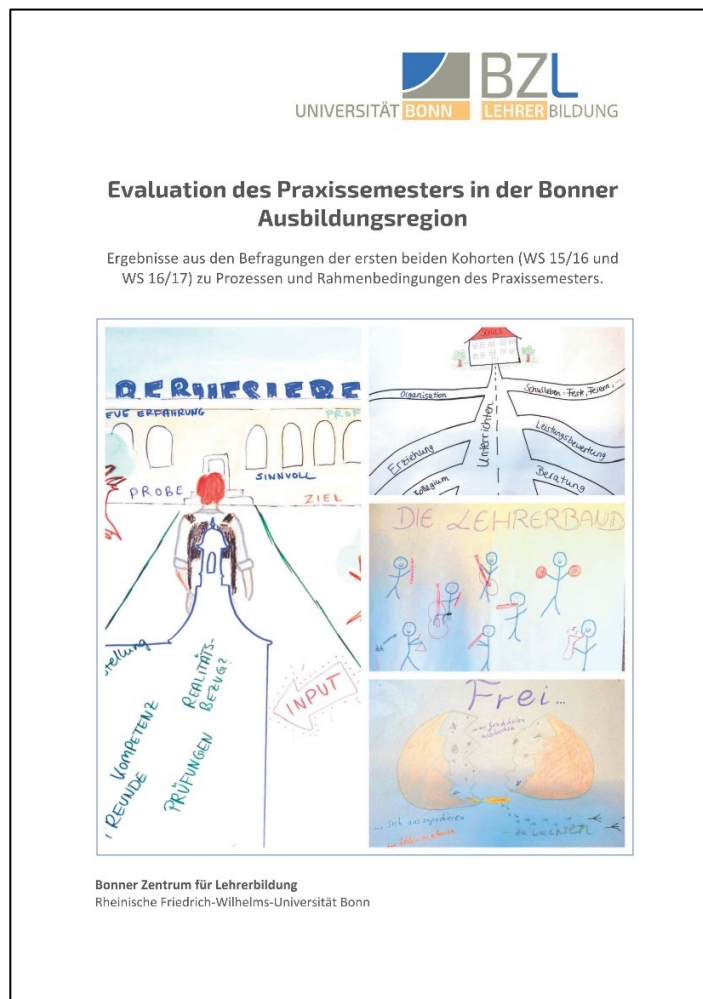
Zeichnung eins zeigt einen Aufbau, der sowohl gezeichnete Objekte als auch Wörter in der Abbildung vereint. Dabei werden die Zeichnungen wiederum durch die Beschriftungen erklärt. Ähnliche Abbildungen finden sich des Öfteren auch bei SchülerInnen in pädagogischen Kontexten. Die verwendeten Farben der Zeichnung finden sich teilweise im Organisationslogo des Covers wieder und tragen zu einem konsistenten Layout bei. Ähnlich wie Zeichnung eins besitzt Zeichnung zwei eine zentrierte Anordnung, die auf einen Fluchtpunkt am Bildhorizont hin ausgerichtet ist. Das Merkmal vertikaler (Weg-)Anordnung kann dabei als die Symbolisierung von Zielerreichung verstanden werden. Beide Abbildungen nehmen einen beträchtlichen Teil der Gesamtabbildung ein und sind auffällig im Blickfeld platziert.

---

<sup>37</sup> Online-Zugriff auf das Dokument und Datenmaterial am 17.08.2018: <https://www.bzl.uni-bonn.de/praxiselemente/Praxissemester/dokumente/1evaluation-des-praxissemesters-in-der-bonner-ausbildungsregion.pdf>

<sup>38</sup> Zum Zweck der Analyse werden die Zeichnungen im Uhrzeigersinn (v. l. n. r.) untersucht; beginnend mit dem ersten Bildsegment auf der linken Seite der gruppierten Zeichnungen. Die Segmente selbst werden zu Orientierungs- und Analysezielen ebenfalls in vier Quadranten, nach dem gleichen Vorgehen, unterteilt.

Abbildung 10: Deckblatt Evaluationsbericht ZfL Universität Bonn



Quelle: Evaluationsbericht ZfL Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn (Screenshot i. O.)

Insbesondere Zeichnung eins zeigt im dritten Bildquadranten (rechts oben) die Begriffe [SINNVOLL] und [ZIEL], die in die Nähe des Fluchtpunktes hin angeordnet sind. Zeichnung drei wiederum zeigt eine Gruppe sogenannter „Strichmännchen“, die ebenfalls die Farbgebung des Organisationslogos beinhalten und lachende Gesichter zeigen. Eine der Figuren (links unten) ist mit einem Pfeil und dem Begriff [Ich] versehen. Über den Bildquadranten zwei und drei erstrecken sich die Begriffe [DIE LEHRERBAND]. Die Zeichnung kann in der Verwendung auf dem Deckblatt als Konnotation von Spaß im Rahmen des Programms gelesen werden, der offensichtlich während des Praxissemesters erlebt wurde. Auch Zeichnung vier nimmt die Farbgebung des Organisationslogos auf.

Ebenfalls ist die Zeichnung mit einer Mischung aus Objekten und Begriffen versehen, wobei über dem zentrierten Objekt (in diesem Fall ein aufgebrochenes Ei) der Begriff [FREI...] in Höhe des Fluchtpunkts abgebildet ist. Die weiteren geschriebenen Textelemente [... aus Gewohnheiten auszubrechen; ... sich auszuprobieren; ... Fehler zu erkennen; ... zu wachsen] weisen in Verbindung mit dem Hauptbegriff [FREI...] eine proaktive und euphemistische Sprache auf, die dem Programm förderliche Effekte zuspricht<sup>39</sup>.

#### *Inhalt:*

Der erste Kapitelpunkt des Berichts [1 Hintergrund] (ebd.: 4) erläutert den LeserInnen die Zielsetzung des Programms mit seinen Intentionen. Es wird darauf hingewiesen, dass Veranstaltungen bereits regelmäßig evaluiert würden und mit *dieser* zusätzlich vorgenommenen Evaluation ein weiteres Qualitätsmerkmal entstehe, welches „insbesondere die organisatorischen Prozesse und Rahmenbedingungen in den Blick nimmt, um diese anpassen und weiterentwickeln zu können“ (ebd.). Die VerfasserInnen geben außerdem an, dass die Ergebnisse in die landesweite Evaluation des Praxissemesters in NRW eingeflossen seien (ebd.). Inwiefern, bleibt durch die VerfasserInnen des Berichts an dieser Stelle unbeantwortet. Bereits zu Anfang des Dokuments wird den LeserInnen somit eine Form der Anpassungsfähigkeit der Hochschule präsentiert.

Auf derselben Dokumentenseite findet sich die Abbildung eines Schriftrollensymbols, das mit den Merkmalen des Befragten-Samples versehen wurde (vgl. Abb. 11). Die Abbildung trägt den Titel [*Erhebungssteckbrief*]. Für gewöhnlich findet der Begriff in sozialwissenschaftlichen Kontexten standardisierter Datenerhebung keine Anwendung, verweist aber auch hier auf die Praktik der Dokumentenkonstruktion auf der Individualebene eines Zentrums in der Hochschulstruktur. Auffällig ist zudem die geringe Fallzahl, die durch das Programm an sich bedingt ist.

---

<sup>39</sup> Es ist davon auszugehen, dass den VerfasserInnen des Dokuments eine größere Zahl an studentischen Zeichnungen vorlag, wobei vermutet werden kann, dass entsprechend verwendete Darstellungen einer gezielten Selektion unterliegen und der Layoutgestaltung zuträglich waren.



Abbildung 11: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Bonn (1): Schriftrollen-Symbol mit Beschriftung

**Erhebungssteckbrief**

Online befragt wurden die Studierenden der ersten beiden Praxissemesterkohorten (WS 2015/16 und WS 2016/17). Im ersten Durchlauf lag ein Schwerpunkt auf dem Vergleich der Erwartungen der Studierenden vor Antritt und ihren Einschätzungen zum Ende des Praxissemesters. Flankiert werden die Aussagen der Studierenden durch die Einschätzung von ausbildungsbeauftragten Lehrerinnen und Lehrern der Ausbildungsregion. Die Tabelle zeigt, wie viele Befragte teilgenommen haben und wie hoch die Rücklaufquoten ausgefallen sind.

Kohorten	Akteure	Vor dem PS (t1)		Ende PS (t2)	
		N	Rücklauf- quote	N	Rücklauf- quote
1. Kohorte	Studierende	61	58%	72	69%
	Lehrer/innen	Nicht befragt		63	*
2. Kohorte	Studierende	Nicht befragt		98	60%

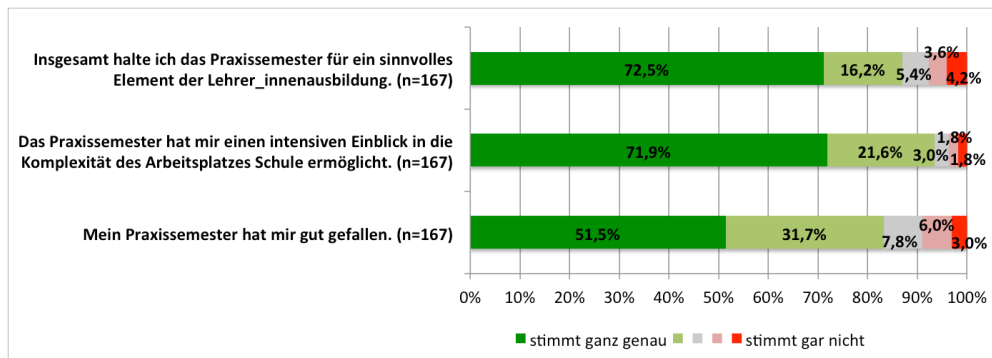
\* Bei den Lehrerinnen und Lehrerinnen wurden die Einladungen zur Befragung innerhalb der Schulen an die Ausbildungsbeauftragten und Fachmentoren weitergeleitet. Daher ist die genaue Grundgesamtheit unbekannt, wodurch eine Ermittlung der Rücklaufquote nicht möglich ist.

Quelle: Evaluationsbericht ZfL Rheinische Friedrichs-Universität Bonn (Screenshot i. O.) (ebd.: 4)

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse erfolgt sodann auf Seite fünf des Berichts und trägt die Überschrift [*ZENTRALE ERGEBNISSE AUF EINEN BLICK*], wodurch der informative Charakter des Dokuments verstärkt wird. Bereits im ersten Satz des Abschnitts wird den LeserInnen ein leitendes Urteil des ZfL über das Programm präsentiert [*Die Gesamteinschätzung des Praxissemesters für den Standort Bonn fällt sehr positiv aus*] (ebd.). Unter dieser Aussage werden alle nachfolgenden Textinhalte des Berichts durch die VerfasserInnen subsumiert.

Im dritten Kapitel auf Seite sechs findet sich zu Beginn des Abschnitts die Überschrift [*Ergebnisse im Fokus*], wie sie in der lehramtsspezifischen Feldsemantik häufig verwendet wird. Im Sinne einer KundInnenbefragung wird nun die Gesamteinschätzung des Programms mittels Darstellung univariater Verteilungen vorgenommen (vgl. Abb. 12), wie sie in der Kurzfassung der Ergebnisdarstellung in der Einleitung zuvor beschrieben wurde.

Abbildung 12: Dokumentenausschnitt ZfL Bonn (2): Beispiel univariater Verteilung

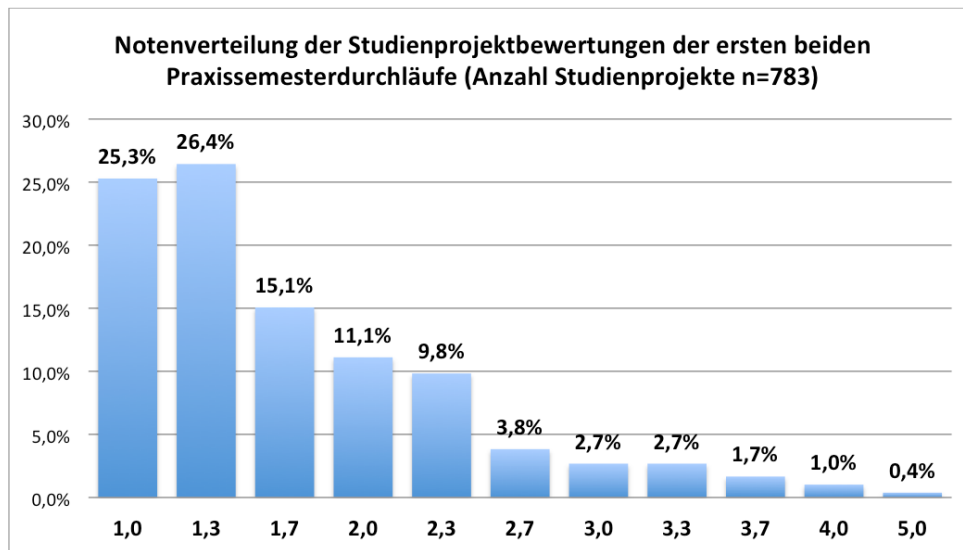


Quelle: Evaluationsbericht ZfL Rheinische Friedrichs-Universität Bonn (Screenshot i.O.) (ebd.: 6)

Im Verlauf des Dokumentes werden ausschließlich Balkendiagramme mit univariaten Verteilungen und Sprechblasen der Zitate aus Freiantworten der Fragebögen gezeigt. Die grafischen Abbildungen mit deskriptiven Verteilungen versuchen die VerfasserInnen immer wieder kausal zu interpretieren, obgleich der Fragebogen und die angewandte Methodik zur raschen Einschränkung der Erklärungskraft führen. Dieses Vorgehen wiederholt sich im Berichts-Dokument.

Auf Seite neun des Berichts wird den LeserInnen die Verteilung der vergebenen Noten zu den sogenannten „Studienprojekten“ (schriftliche Leistungsform von StudentInnen) in prozentualer Verteilung präsentiert (vgl. Abb. 13).

Abbildung 13: Dokumentenausschnitt ZfL Bonn (3): Erfolgs-Indikator am Beispiel der Notenverteilung

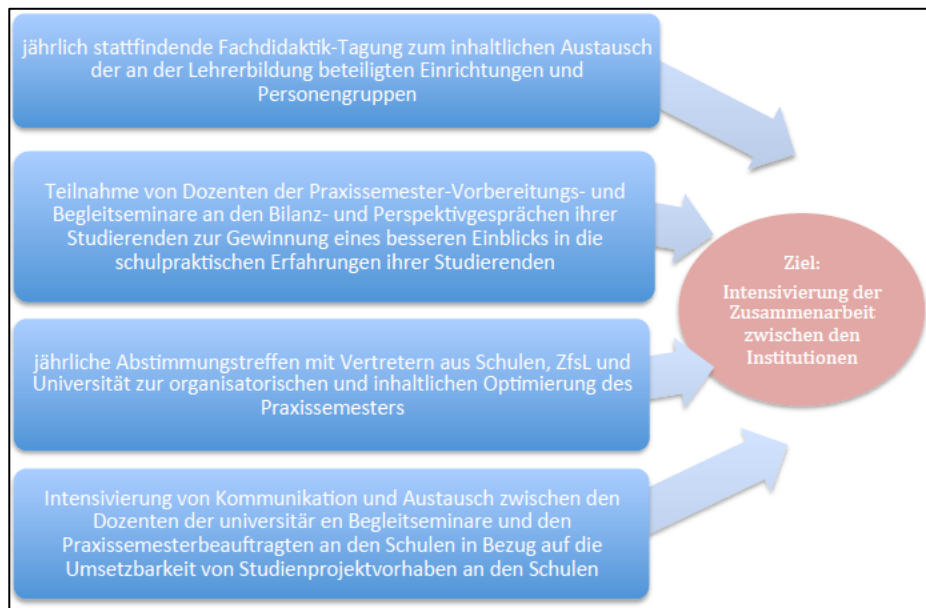


Quelle: Evaluationsbericht ZfL Rheinische Friedrichs-Universität Bonn (Screenshot i.O.) (ebd.: 9)

Als vermeintlich belastbarer Indikator nimmt der Text hier einen expliziten Nachweis der Programmzielerreichung vor und versucht die (wohlgemerkt meist „sehr gute“) Notenvergabe als rationale und objektive Wertung darzustellen. Damit wird nicht nur der individuelle Erfolg einzelner StudentInnen an der entsprechenden Universität gezeigt, sondern auch der kollektive Erfolg der Programmumsetzung der Hochschule insgesamt. Die vergebenen Zensuren gelten als entsprechendes Resultat.

Das Dokument endet in Kapitel 4 (ebd.: 15f.) mit einem Absatz, dessen Überschrift den Titel [*Bisherige Maßnahmen*] trägt. Hier wird LeserInnen ein passgenauer Maßnahmenkatalog auf die negativ konnotierten Ergebnisse der Evaluation präsentiert (vgl. Abb. 14).

Abbildung 14: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Bonn (4): Individuell bearbeitete Infografik



Quelle: Evaluationsbericht ZfL Rheinische Friedrichs-Universität Bonn (Screenshot i. O.) (ebd.: 16)

Die Maßnahmen sind in einer Infografik dargestellt, die – zumindest naheliegend – durch die MacherInnen selbst hergestellt wurde. Dafür sprechen hauptsächlich die asymmetrischen Anordnungen der Pfeilsymbole freihändischen Ursprungs. Die Zielformulierung [*Ziel: Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen*] zeigt, dass es sich hier größtenteils um die Fortführung bestehender und bekannter Kooperationspraktiken und Probleme handelt. Unterhalb der Infografik wird der Programmserfolg, wie bereits zu Anfang des Dokuments betont, durch den Satzanfang [*Die in der Evaluation deutlich gewordene insgesamt sehr positive Einschätzung des Praxissemesters (...)*] (ebd.: 15) wiederholt.

#### *Fazit:*

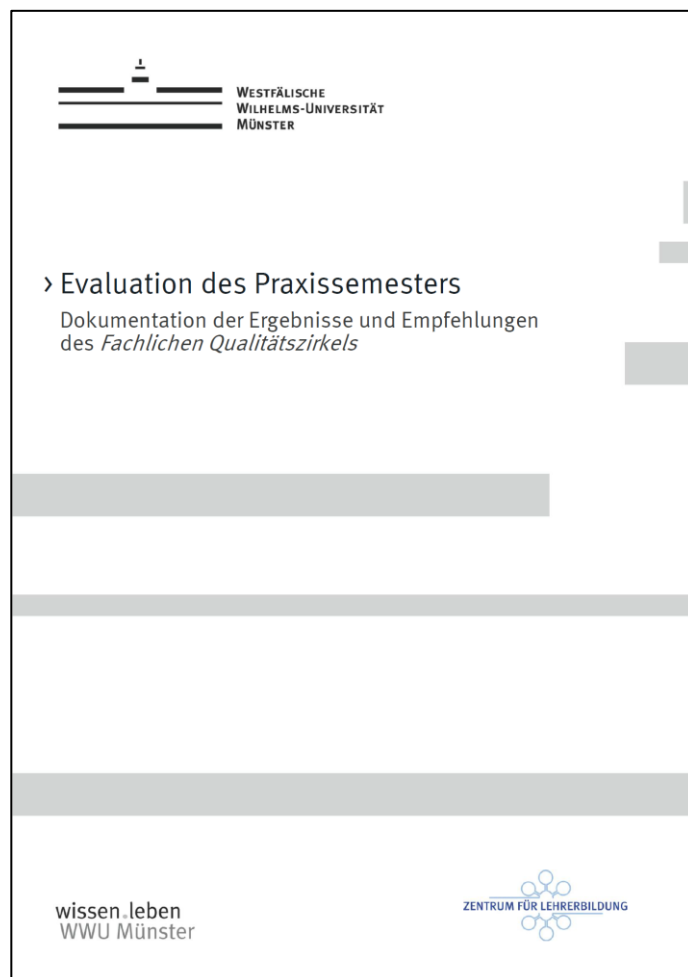
Resümierend weist die Abbildung auf dem Deckblatt des Evaluationsberichts den vorweggenommenen Versuch auf, bereits zu Beginn einen positiven Eindruck zu vermitteln. Die Aufmachung des Dokuments an sich verweist auf die Vorstellung

der MacherInnen von einer vermuteten LeserInnenschaft, welche leicht verständliches und auf den ersten Blick wissenschaftlich wirkendes Material zu präferieren scheint. Zu erklären wäre dies dadurch, dass die VerfasserInnen des Berichts im identischen Feld des Publikums selbst agieren und demzufolge auch dessen feldspezifische Wissensbestände und Semantik beherrschen. Auch die abschließende Aufzählung von Maßnahmen zeigt, dass sich die Organisation bei gemessenen Schwierigkeiten verpflichtet fühlt, einer Öffentlichkeit im Rahmen der Evaluation umgehend einen Maßnahmenkatalog als Beherrschbarkeit loser Programmkopplung darzustellen.

### 5.1.1.3 Evaluationsbericht ZfL Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Auf dreißig Seiten präsentiert das ZfL der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster einen Evaluationsbericht unter dem Titel „*Evaluation des Praxissemesters. Dokumentation der Ergebnisse und Empfehlungen des Fachlichen Qualitätszirkels*“<sup>40</sup>.

Abbildung 15: Dokumentendeckblatt ZfL Westfälische Wilhelms-Universität Münster



Quelle: Evaluationsbericht ZfL Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Screenshot i. O.)

<sup>40</sup>Online-Zugriff am 17.08.2018: <https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/kooperation/kooperationmitpraxissemester-partnern/evaluation.html>

### *Deckblatt:*

Im Gegensatz zu den bisher analysierten Evaluationsberichten finden sich auf dem Deckblatt dieses Dokuments keine bunten Zeichnungen oder Abbildungen, sondern horizontal angeordnete Objekte, im Stil des Corporate Designs der Universität Münster. Der Titel vermittelt der LeserInnenschaft zwar, dass es sich im Folgenden um die Darstellung der Ergebnisse der Evaluation handelt. Jedoch zeigen die nachfolgenden Titel-Zeilen, dass es nicht um die Ergebnisdarstellung der Evaluationsdaten geht, sondern um die [*Dokumentation der Ergebnisse und Empfehlungen des Fachlichen Qualitätszirkels*]. Auf Dokumentseite zwei werden deshalb die [*Mitglieder des Qualitätszirkels*] sowie die [*Moderation des Qualitätszirkels*] benannt, bestehend aus hochschulinternen und -externen Akteuren. Dabei kommt den AgentInnen des ZfL die Rolle der ModeratorInnen des Zirkels zu. Durch dieses Vorgehen entziehen sich die MacherInnen der (Selbst-)Bewertung des Programms und überlassen die Maßnahmenarbeit den Stakeholder-Gruppen selbst.

### *Inhalt:*

Die VerfasserInnen bezeichnen ihr Vorgehen bei der Evaluation als ein sogenanntes „Partizipationsmodell“ (ebd.: 5). Es wird darauf hingewiesen, dass die „*Evaluationsaktivitäten von den beteiligten Akteuren [...] gemeinsam vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet*“ (ebd.: 5) wurden. Daran beteiligt waren 17 nicht benannte Personen unterschiedlicher ProgrammakteurInnen aus den jeweiligen Gruppen der Programmdurchführung, die hiermit beauftragt und aufgefordert wurden,

*„die Evaluationsergebnisse – auf Basis der verschiedenen Stakeholder-Perspektiven und Erfahrungsräume – in Hinblick auf die Qualitätssicherung des Praxissesters zu interpretieren, Empfehlungen zur Nachsteuerung zu formulieren und deren Umsetzung durch Rückkopplung mit den beteiligten Akteuren zu fördern“* (ebd.).

Den rekrutierten TeilnehmerInnen wurde das Datenmaterial der Evaluation des Praxissesters vorgelegt, um anschließend auf Basis eigener Interpretationen

weiterführend Maßnahmen zu nennen, diese auszuarbeiten und schließlich zu verantworten. Die entsprechenden TeilnehmerInnen des Zirkels

*„wurden durch die Steuergruppe einberufen und von einem institutionenübergreifenden Moderationsteam in ihrer Arbeit unterstützt. Durch den Einsatz der Qualitätszirkel soll eine nachvollziehbare und transparente Dokumentation der Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus den Evaluationsergebnissen gewährleistet werden“ (ebd.).*

Auf Seite drei wird den LeserInnen das Inhaltsverzeichnis in einem typischen Layout und Formatierung typisch wissenschaftlicher Arbeiten mit fortlaufender Nummerierung präsentiert. Damit unterscheidet sich das Dokument von anderen Evaluationsberichten im Programmfeld. Die AutorInnen weisen zu Beginn (Kapitel 1) auf folgenden Zweck des Dokuments hin:

*„Die Evaluationsergebnisse dienen zur Weiterentwicklung des Praxissemesters und sollen zur Rechenschaftspflicht gegenüber dem Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) beitragen“ (ebd.: 5).*

Die Adressierung der Dokumentendarstellung wird hier besonders auf die bildungspolitische Ebene hin ausgerichtet und nennt dies als den Zweck des Berichts. Das Dokument und sein dargestelltes Verfahren sind daher in Richtung der Hochschulumwelt ausgerichtet und reagieren auf den Nachweis zur Programmsteuerung. Wird ein Dokument als „Rechenschaftspflicht“ benannt, so verweist dies auf die Positionierungen und Relationen zwischen Hochschule und Bildungspolitik.

So wird der LeserInnenschaft (ebd.: 6) der arbeitsteilige Qualitätssicherungsprozess im weiteren Verlauf dargestellt. Die jeweiligen Arbeitsgruppen sollten ihre Ergebnisse an das ZfL übersenden, um anschließend für die finale Erstellung des Dokuments zur Verfügung zu stehen. Die VerfasserInnen weisen dabei auf Folgendes hin:

*„Da die Dokumentation vom gesamten Qualitätszirkel validiert wurde und sich als Gemeinschaftsprodukt an die Steuerungsgruppe richtet, werden die Mitglieder der Arbeitsgruppen nicht explizit ausgewiesen“ (ebd.: 7).*



Zur Folge hat dies, dass weder den ZfL-AutorInnen des Evaluationsberichts noch den einzelnen TeilnehmerInnen der Qualitätszirkel ursächlich die Verantwortung für den Inhalt des Berichts zugeschrieben werden kann: Das bedeutet, die AutorInnen der Steuerungsgruppe weisen die Verantwortlichkeit für die Interpretationen und Maßnahmen, die in dem Bericht gebündelt sind, auf die TeilnehmerInnen der Gruppe des Qualitätszirkels. Durch deren Anonymisierung können wiederum die jeweiligen Inhalte des Berichts keiner Gruppe oder Person exakt zugeordnet werden. Durch die Anonymisierung der Personen können so die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe einerseits geschützt werden und andererseits die Hochschule – insbesondere das ZfL – in Richtung ihrer Organisationsumwelt Geschlossenheit und eine Gemeinschaftsproduktion des Programmstandorts demonstrieren. Hierdurch entsteht eine Schutzfunktion für die jeweiligen Beteiligten an dem Verfahren. Das Verfahren an sich legitimiert folglich das Ergebnis.

Die Empfehlungen im restlichen Teil des Berichts (ebd.: 7-26) befassen sich sodann mit den thematisch untergliederten Programminhalten (vgl. Abb. 16).

Abbildung 16: Dokumentenausschnitt ZfL Universität Münster (2):  
Empfehlungsbeispiel

Empfehlung 3: Verstärkte Fokussierung der Professionsorientierten Selbsterkundung
<p>Professionsorientierte Selbsterkundung geht über das Bilanz- und Perspektivgespräch und das Portfolio hinaus! Durch die hohe Belastung der Studierenden gibt es wenig Raum für Reflexion. Die Betreuung der Studierenden von Seiten der ZfsL und der Hochschule ist nicht abgestimmt. Basisreflexion findet an vielen Stellen doppelt statt, aber es fehlt die Reflexion in die Tiefe.</p> <p>Es wird empfohlen, die Professionsorientierte Selbsterkundung stärker zu forcieren, indem</p> <ul style="list-style-type: none"><li>&gt; Professionsorientierte Selbsterkundung mit Unterrichtsvorhaben und Studienprojekten verknüpft wird,</li><li>&gt; mehr Austausch zwischen ZfsL und Hochschule in Bezug auf die Betreuung der Studierenden und einer ineinandergreifenden Begleitung zur Professionsorientierten Selbsterkundung stattfindet und</li><li>&gt; mehr Reflexionsräume im Peer-Kontext am Lernort Hochschule geschaffen werden.</li></ul>

Quelle: Evaluationsbericht ZfL Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Screenshot i. O.) (ebd.: 26)

Dabei werden zu jedem Thema die einzelnen Fragestellungen aus dem Fragebogen, die Mittelwerte und Streuungswerte der studentischen Befragungen angegeben. Im Anschluss daran werden jeweils mehrere Empfehlungen und mögliche Problemlösungen dargestellt.

*Fazit:*

Indem sich die AgentInnen des ZfL als ein „Moderationsteam“ verstehen und die Bewertung der Ergebnisse verschiedenen Mitgliedern zahlreicher Zirkel und Arbeitsgruppen obliegt, verschiebt sich die Selbstverantwortung des ZfL für die erzielten Ergebnisse und deren Interpretationen. Diese liegen nicht mehr in der Hand des Zentrums. Hingegen wird das Datenmaterial an sich nicht veröffentlicht<sup>41</sup>, sondern lediglich die Maßnahmen und Ableitungen der Ergebnisse. Die TeilnehmerInnen interpretieren insofern die ihnen vorgelegten Daten von befragten StudentInnen, bei welchen sie womöglich selbst Lehre gegeben haben.

Am Beispiel dieses Evaluationsberichts weist die Herstellung auf eine Darstellungsform des Artefakts, die nach innen eine kohäsive und produktive Machtfunktion entfaltet, das heißt ihre Mitglieder zur Bearbeitung der Ergebnisse und Erstellung von Maßnahmen verbindlich verpflichtet. Programmsteuerung und Rechenschaftslegung können so nach außen als „partizipatives“ Evaluationsmodell dargestellt werden und zugleich aber auch die Steuerungs- und Durchsetzungsfähigkeit im Rahmen des Programms gegenüber den beteiligten Stakeholdern erhalten.

---

<sup>41</sup> Der Zugriff auf das erhobene Datenmaterial der Organisation wurde passwortgeschützt und ist damit der Öffentlichkeit (im Gegensatz zu den demonstrierten Maßnahmen) nicht zugänglich. (Onlinezugriff, 28.08.2018 unter: <https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/kooperation/kooperationmitpraxissemester-partnern/evaluation.html>)

#### 5.1.1.4 Evaluationsbericht ZfL Universität Essen-Duisburg

Am Beispiel der Universität Duisburg-Essen präsentiert das ZfL der Hochschule auf seiner Homepage mehrere Themenschwerpunkte zur Evaluation des Praxissemesters, die insgesamt drei Dokumente umfassen<sup>42</sup>. Alle befassen sich mit Evaluationsergebnissen des Praxissemesters, jedoch mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten für verschiedene interne Akteursgruppen der Hochschule<sup>43</sup>. Die Dokumente wurden laut Deckblatt wenige Tage nach den Präsentationen überarbeitet und anschließend online veröffentlicht. Zu einem späteren Zeitpunkt wurden die Dokumente – nach dem Entfernen von der Homepage – erneut online gestellt. Analysiert werden im Folgenden die Dokument ZLB Universität Duisburg-Essen 2017 und c.

##### *Deckblatt:*

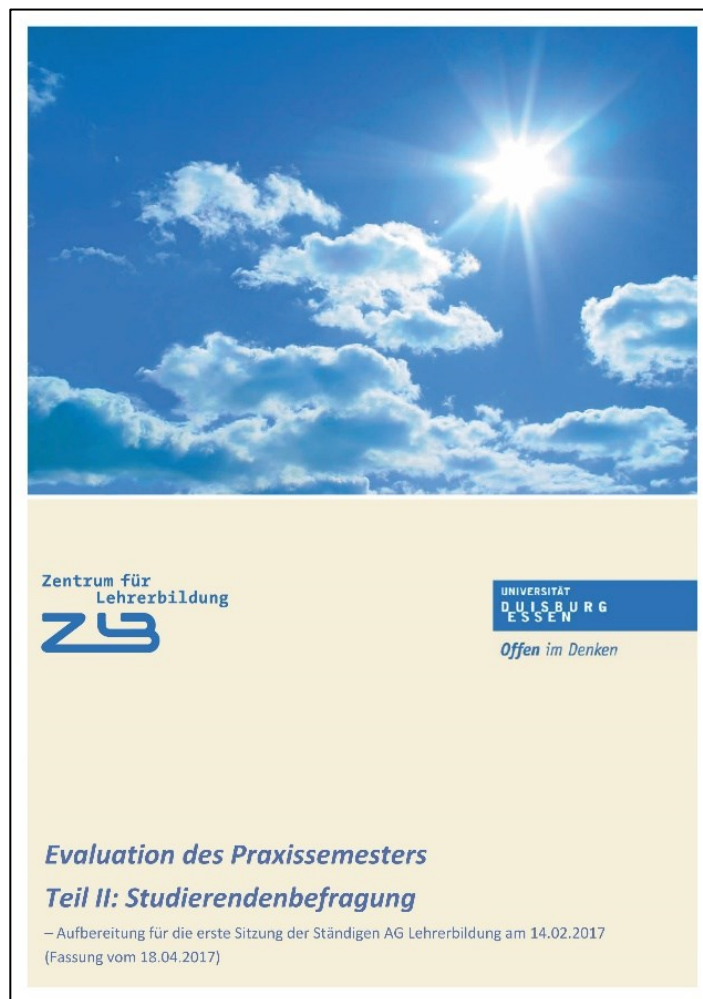
Auf einunddreißig Seiten präsentiert das ZfL der Universität Duisburg-Essen den Evaluationsbericht unter dem Titel „Evaluation des Praxissemesters. Teil II Studierendenbefragung“ (2017b). Charakteristisch für das exemplarische Dokumenten-Deckblatt (vgl. Abbildung 17) ist die Unterteilung der Frontseite in zwei Hälften, wovon die obere Hälfte die Fotografie eines blauen Himmels mit Wolken und Sonne zeigt, wie es von der Universität Duisburg-Essen insgesamt als Corporate-Design verwendet wird. Rechts unterhalb ist das Logo der Hochschule angeordnet und beinhaltet den vermutlich dem Universitätsmarketing entspringenden Slogan „Offen im Denken“. Das Logo des Zentrums (ZLB) findet sich links auf derselben Ebene. In der zweiten Hälfte des Covers findet sich der Titel des Dokuments. Insgesamt verwendet das Zentrum ein Design, das bis dahin die Wirkung eines offiziellen Hochschuldokuments zeigt und ohne lehramtstypische grafische Versatzstücke auskommt.

---

<sup>42</sup> (Online-Zugriff, 13.09.2018: <https://zlb.uni-due.de/evaluation-praxissemester/>). Im Folgenden wird das erste Dokument (2017a) randständig behandelt. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf dem Beispiel des dritten Dokuments (2017c). Die Dokumente eins und zwei (2017 a u.b) wurden jeweils speziell für eine interne Arbeitssitzung erstellt und womöglich fälschlicherweise (für die Ethnografie glücklicherweise) online gestellt.

<sup>43</sup> Die Informationen zur Zusammensetzung des Publikums der Arbeitsgemeinschaft auf der Homepage des ZfL legen nahe, dass es sich hierbei um ein hochschulinternes Stakeholder-Publikum handelt.

Abbildung 17: Dokumentendeckblatt ZfL Universität Duisburg-Essen (1)



Quelle: Evaluationsbericht ZfL Universität Duisburg-Essen (Screenshot i. O.)

*Inhalt:*

Beide analysierten Dokumente (vgl. ZLB 2017b und c) beinhalten Evaluationsergebnisse, in welchen eine standardisierte Befragung von StudentInnen und Schulpersonal durchgeführt wurde. Aufbereitet für ein primär internes Stakeholder-Publikum, werden im Text uni- und multivariate Analysen als Ergebnisse dargestellt. Es wird deutlich, dass die Daten relativ rasch an die Grenzen ihrer Aussagekraft gelangen. Ein Hinweis darauf ist in den Interpretationen der VerfasserInnen zu den Daten und deren Kontext vermerkt. Zu sehen ist, dass die AutorInnen sich auffällig dicht an eine methodische Interpretation des Datenmaterials hielten, ohne eine dezidierte Bewertung und Schlussfolgerung für das Programm an sich und die Ergebnisse vorzunehmen.

Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass den hochschulinternen Gruppen die Schlussfolgerungen aus dem Datenmaterial überlassen wurden, allerdings im Rahmen der entsprechenden internen Veranstaltungen.

Anders als im Dokument der Evaluationsergebnisse zu Befragungen von StudentInnen (vgl. ZLB 2017b) zeigt sich bei dem Datenmaterial zur Befragung von Schulpersonal (vgl. im Folgenden ZLB 2017c), dass mittels des Evaluationsberichts das Artefakt eine indirekte Kommunikationsfunktion beinhaltet. Dazu greifen die EvaluationsmacherInnen Kommentierungen und Kritik der Befragten aus den Freiantworten im Dokument wiederkehrend auf und rechtfertigen sich, indem sie auf die Aussagen der Befragten direkt antworten. Bereits zu Beginn weisen die VerfasserInnen auf folgende Gesamtwertung hin:

*„Anhand der Ergebnisse konnte ein differenziertes Bild des Praxissemesters aus Sicht der Schulen gewonnen werden erstellt werden [sic! T. H.]. Dieses Bild ist überwiegend geprägt von positiven Wertungen.“ (ebd.: 1)*

Gleichzeitig findet sich auf derselben Seite mehrfach der Hinweis auf schwache Aussagen der Befragten, wodurch die AutorInnen im Kernergebnis deshalb von [*relativer Zufriedenheit*] (ebd.) sprechen. Im weiteren Verlauf des Dokuments zeigt sich sodann die Kommunikationsfunktion des Dokuments gegenüber der relevanten Stakeholder-Gruppe der LehrerInnen an Schulen. Dazu wählen die AutorInnen eine Darstellungsform, in welcher ein grafischer Wechsel zwischen Ergebnisdarstellung der Befragten und anschließender Kommentierung der AutorInnen erfolgt; gewissermaßen als eine Art schriftlicher Dialog zwischen den Organisationen. In einem Kastenformat werden hierfür zuerst die offenen Antworten der befragten LehrerInnen aus dem eingesetzten Fragebogen dargestellt, gefolgt von einem farblich (beige) unterlegten Absatz, der durch die Überschriften (a) [*Empfehlungen*] und (b) [*Weitere Entwicklung und Ausblick*] unterteilt ist (vgl. Abbildung 18). Zu beobachten ist im Rahmen des wiederkehrenden Musters die schriftliche Reaktion auf die dargestellten Aussagen der SchulvertreterInnen in Form der angehängten Stellungnahmen und darauf bezogenen Rechtfertigungen der AutorInnen. Im Text finden sich dazu zahlreiche Beispiele. Typischerweise können die Freiantworten der Befragten dabei zuerst als konfrontative Aussagen verstanden werden, bei welchen die Praktiken der Universität im Rahmen des Programms angegriffen und kritisiert werden. Die VerfasserInnen reagieren auf die

Konfrontation, indem sie grundsätzlich eine rechtfertigende Position einnehmen. Im Anschluss daran werden im Rahmen dieser typischen Abfolgen die Aussagen der Befragten unter der Überschrift [*Empfehlungen*] anschließend relativiert. Dazu geben die VerfasserInnen an, den jeweiligen Sachverhalt zuerst einer Prüfung und anschließend gegebenenfalls einer Modifikation zu unterziehen – und zwar sofern die Kritik seitens der befragten Schulen für relevant befunden wird.

Abbildung 18: Dokumentenausschnitt ZfL Universität-Duisburg-Essen (1): Kommunikationsmuster gegenüber Stakeholder-Gruppen

**Zentrum für  
Lehrerbildung  
ZfL**

**UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN**  
*Offen im Denken*

Weitere Informationen zu den Projekten

Es zeigte sich bei dieser Gruppe der Befragten, die nicht ganz ein Viertel aller Befragten ausmacht, ein Informationsdefizit in Bezug auf die Projekte. Positiv gewendet, heißt dies, dass hier weitere, konkretere Vorgaben erwünscht gewesen wären.

„Es blieb sehr unklar, wie die (Forschungs-)Projekte der Studierenden aussehen, wie man sich diese vorzustellen hat.“  
„z. B. war nicht bekannt, welche Vorgaben zur Unterrichtsplanung und -Gestaltung genau gemacht wurden“  
„keinerlei bzw. nicht ausreichende Informationen über die konkreten Projektvorhaben“

Weitere organisatorische Informationen

Zum Teil fehlten den Befragten auch organisatorische Informationen – z. B.:

„Wie werden Freistunden zwischen Unterrichtsstunden berechnet?“  
„Stundenvolumen BPG [Bilanz- und Perspektivgespräche]: Umfang und Existenz“  
„Eine detaillierte Übersicht über die zahlreichen Zusatzveranstaltungen der Uni und des ZfL“  
„[...] die Frage betreffend, ob die für Unterrichtsvorhaben vorgesehenen 70 Unterrichtsstunden die Hospitationen beinhalten. [Nr. 4 (8) des Runderlasses zu den Praxiselementen ist mir bekannt.]“  
„Verfahrensweise bei Krankheit der Praktikanten“

Empfehlung zum Informationsangebot

Die Hinweise auf weitere aus Schulsicht nützliche oder notwendige Informationen und deren Bekanntmachung (s. Abschnitt 2.4) sollten geprüft und die Informationsmaterialien ggf. ergänzt, Verfahren ggf. angepasst werden.

Es sollten die Informationswege und -inhalte, mit denen die Schulen zur Durchführung des Praxissemesters befähigt werden, vereinheitlicht werden.

Weitere Entwicklung und Ausblick

Im Leitfaden zum Praxissemester ([https://zlb.uni-due.de/praxissemester\\_leitfaden](https://zlb.uni-due.de/praxissemester_leitfaden)) auf der Homepage des ZfL finden sich alle wesentlichen Informationen zur allgemeinen Durchführung des Praxissemesters (z. B. auch zur Anwesenheit an den Schulen oder zur Definition von Unterrichtsvorhaben und Studienprojekten). Fachspezifische Fragen, die z. B. die konkreten Inhalte der Studienprojekte betreffen, können entweder über die im Leitfaden aufgeführten Ansprechpartnerinnen und -partner der Fächer beantwortet werden oder durch den direkten Austausch in den neu eingerichteten Kommunikations- und Kooperationsräumen (s. S. 12).

Quelle: Evaluationsbericht ZfL Universität Duisburg-Essen 2017c (Screenshot i. O.) (ebd.: 8)

In einem zweiten Schritt wird unter der Überschrift [*Weitere Entwicklung und Ausblick*] die Rechtfertigung ergänzt, in Form des Verweises auf bereits bestehende Richtlinien, Dokumente und Informationsquellen oder Online-Links, welche den Befragten eigentlich bereits zur Verfügung stehen (und daher unausgesprochen bekannt sein sollten).

Am Textbeispiel kann exemplarisch gezeigt werden, wie sich das Spannungsverhältnis der Akteure zwischen Kritik und Rechtfertigung zeigt. Während hierdurch einerseits ein Sachverhalt (zum Beispiel ein „Leitfaden“) als [*sehr gut bewertet*] beschrieben wird, soll selbiger an einer anderen Stelle [*überprüft und ggf. ausgebaut*] werden. Die schriftliche Stellungnahme des Zentrums gegenüber den befragten Stakeholdern kann demzufolge als Legitimationsversuch der Hochschule und verantwortlichen Steuerungseinheit des Programms verstanden werden. Den Stakeholdern soll auf diese Weise ein Entgegenkommen signalisiert werden, obwohl die Wertung der Schulen gleichzeitig als unbegründet dargestellt wird. Ähnliche Relativierungen zwischen Befragten und den VerfasserInnen finden sich auch an anderer Stelle wieder. Auch hier sollen mit einer Art Ausweichmanöver [*die Informationsmaterialien ggf. ergänzt, Verfahren ggf. angepasst werden*]. Zur Begründung und als Rechtfertigungsstrategie entgegenn die VerfasserInnen darauf: [*Im Leitfaden [...] finden sich alle wesentlichen Informationen zur allgemeinen Durchführung des Praxissemesters*] (vgl. ebd.: 8).

Dass sich die dargestellten Konfrontationen des Befragten-Samplings insgesamt auf das Handeln der Programmsteuerung des ZfL beziehen, kann am Beispiel der Schlüsselszene im Text (vgl. ebd.: 14) verdeutlicht werden, die sich als Abschnittsüberschrift [*Viel Lob*] am Seitenende des Abbildungsbeispiels (vgl. Abbildung 19) findet. Festgemacht werden kann dies an der Aussage der VerfasserInnen: [*Den ZfsLs wird Lob gespendet. Dies mündet z. B. in der folgenden Aussage: „Vorschlag: Das ZfsL sollte das Praxissemester verantwortlich durchführen, die Hochschule sollte in den Hintergrund treten.“*]. Die AutorInnen stellen den [*Vorschlag*] der Befragten als positiv konnotiert dar, indem sie das Zitat mit Lob in Verbindung bringen. Dabei geht es primär nicht um „Lob“, sondern vielmehr um eine organisationsstrukturelle Verschiebung der Programmsteuerung, für die (laut Rahmenkonzeption des Praxissemesters) die Hochschulen zuständig sind. Eine plausible Lesart, dass Hochschulen in den [*Hintergrund*] treten sollen, verweist

hingegen auf die grundsätzliche Kritik an der Führung des Programms durch die Universität, die durch einen anderen Akteur ersetzt werden soll. Die Aussage der Befragten kann deshalb als Angriff auf die Legitimität der organisatorischen Führungsrolle der Hochschulen verstanden werden. Durch die Umkehrung des gemeinten Sinns (womöglich unintendiert), können die AutorInnen der Konfrontation ausweichen. Die Kritik wird hierdurch abgeschwächt.

Abbildung 19: Dokumentenausschnitt ZfL Universität-Duisburg-Essen (2): Kommunikationsmuster gegenüber Stakeholder-Gruppen

**Zentrum für Lehrerbildung**  
**ZfL**

**UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN**  
*Offen im Denken*

Die Hinweise zu den Problemen mit den Studienprojekten sowie die Verbesserungsvorschläge, z. B. in Bezug auf Datenschutz, Schul- und Unterrichtsnähe der Projekte, Umfang der Projekte, können aufbereitet und den Fachverantwortlichen zur Verfügung gestellt werden.

**Weitere Entwicklung und Ausblick**  
Die von der UDE eingerichteten Kommunikations- und Kooperationsräume (<https://zlb.uni-due.de/vernetzunglernorte>) werden oben (S. 12) skizziert.

Die oben genannten Empfehlungen bezüglich der Durchführung der Studienprojekte im Praxissemester wurden umgesetzt, indem ein zusätzliches Dokument in den Leitfaden zum Praxissemester eingefügt wurde: In den „Hinweisen zur Durchführung von Studienprojekten“ ([https://zlb.uni-due.de/documents/documents\\_pfl/2016\\_Zur\\_Durchfuehrung\\_von\\_SuP.pdf](https://zlb.uni-due.de/documents/documents_pfl/2016_Zur_Durchfuehrung_von_SuP.pdf)) werden nun die angesprochenen Fragen für alle Akteure ausführlich beantwortet (s. a. S. 18).

**Offene Antworten: Verbesserung der Zusammenarbeit mit den ZfsL**  
In Bezug auf die Verbesserung der Zusammenarbeit mit den ZfsLs gab es weniger Anmerkungen. Angeregt wurde:

**Weniger Formalismus**  
„Weniger Formalismus, Stichwort: Autogramm jagd die den Studenten abverlangt wurde, um alle Vorgaben zu erfüllen.“

**Bessere Information**  
„Die Informationsveranstaltung gaben uns keinen Überblick auf die auf uns zukommenden Aufgaben. Viele Fragen blieben unbeantwortet.“  
„Die Vorträge bei den Informationsveranstaltungen waren unglaublich unstrukturiert. Ein vernünftiges Handout per E-Mail hätte völlig gereicht.“  
„einen frühzeitigen Übersicht über die gesamten Aufgaben der Praxissemester! Wir hatten diese erst über die Studenten bekommen!!!“

**Viel Lob**  
Den ZfsLs wird Lob gespendet. Dies mündet z. B. in der folgenden Aussage:  
„Vorschlag: Das ZfsL sollte das Praxissemester verantwortlich durchführen, die Hochschule sollte in den Hintergrund treten.“

Quelle: Evaluationsbericht ZfL Universität Duisburg-Essen 2017c (Screenshot i. O) (ebd.:14)



*Fazit:*

Am Beispiel des analysierten Berichts kann gezeigt werden, dass ein Evaluationsdokument als Artefakt zur Kommunikation mit Stakeholdern eingesetzt und somit über eine Darstellung von Evaluationsergebnissen deutlich hinausgeht. Hierdurch kann Kommunikation an der Organisationsgrenze hin zur Umwelt betrieben werden. Das Dokument wird dadurch über seinen Demonstrationszweck hinaus für die Organisations-Schausseite des Zentrums zu einer Plattform, auf welcher zeitlich versetzt Organisations-Interaktion zwischen EvaluationsmacherInnen und der Stakeholder-Gruppe der schulischen Lehrkräfte stattfindet. Der im Text sichtbare Wechsel zwischen Kritik, ausgehend von den befragten Schulen und den Rechtfertigungen des Hochschulzentrums, verweist folglich auf die geringe Kopplung zwischen den Programmakteuren und zugleich auf das Einfordern der Programmsteuerung durch das Zentrum für LehrerInnenbildung, was hier reproduziert wird. Umgekehrt würden unter einer stärkeren Kooperation und Kopplung beispielsweise keine Hinweise zu Leitfäden und zu Durchführungen gegenüber den befragten Schulen genannt werden, sondern auf anderem Weg in das Feld gelangen. Der Evaluationsbericht zeigt die Grenzziehungen im Zuge der Programmkooperation zwischen den Akteuren sowie die Schwierigkeit, die Programmintention der inhaltlichen Verbindung zu erreichen.

### 5.1.1.5 Evaluationsbericht ZfL TU Dortmund

Das ZfL der Technischen Universität Dortmund weist auf seiner Homepage vier Evaluationsberichte aus, die seit der Implementierung des Praxissemesters zyklisch in jedem Semester erhoben wurden<sup>44</sup>. Der Titel des Berichts lautet: „*Praxissemester NRW – Standort Dortmund*“.

Abbildung 20: Dokumentendeckblatt ZfL Technische Universität Dortmund



Quelle: Evaluationsbericht ZfL Technische Universität Dortmund (Screenshot i. O.)

---

<sup>44</sup> Die gesichteten Berichte beinhalten, bis auf wenige Unterschiede, eine in sich identische Abfolge und Wortlaut der Evaluationsberichte. Lediglich die Ergebnisse der Datenerhebungen unterscheiden sich. Daher wird der aktuellste Bericht zum Erhebungszeitpunkt exemplarisch für die Analyse verwendet (SS 2016-WS 2016/17; Kohorte 4) (vgl. Seipp 2017).

### *Deckblatt:*

Das Dokumenten-Deckblatt des Evaluationsberichts weist auf einem gelbfarbenen Hintergrund den Zweck der [*Auswertung der Fragebogenerhebungen bei Studierenden*] auf. Das Frontcover kommt dabei ohne das Corporate-Logo der Universität und des ZfL (DoKoLL) aus und benennt die eigene Hochschule als [*Standort Dortmund*]. Das Deckblatt des Dokuments nennt als AutorInnenschaft eine Verfasserin und Mitarbeiterin des Zentrums (vgl. Abbildung 20). Dass es sich konkret um die „Evaluation“ des Programms handelt, geht aus dem Berichtstitel zu Beginn noch nicht hervor. Insgesamt verweisen die Typografie und das Layout auf einen individuellen Zugang der Bearbeitung, welches ohne das offizielle Corporate-Design (eigentlich grün) auskommt.

### *Inhalt:*

Während das Dokumentendeckblatt eine [*Fragebogenerhebung bei Studierenden*] ausweist, wird in der ersten Kapitelüberschrift konkreter von einer [*Standortspezifischen Evaluation*] gesprochen (ebd.: 1). Zu Beginn verweist der Bericht auf die Rechenschaftspflicht und die Aufgabenübertragung zur standortspezifischen Evaluation (ebd.). Auch hier beruht die Basis der Datengewinnung auf der Befragung von StudentInnen, die als Routineerhebungen einer anhaltenden Evaluation dargestellt werden. Mittels dreier Messzeitpunkte sollen Erkenntnisse gewonnen werden und das Programm methodisch überprüfbar gemacht werden. Der Bericht weist hierzu die Ergebnisse zur Programmzufriedenheit, Belastungserleben und Kompetenzmessungen der Befragten aus. Die Items des Fragebogens werden im Bericht an Bildungsstandards orientiert (ebd.: 6) und folgen damit der Logik der Rechenschaftslegung. Bildungsstandards der KultusministerInnenkonferenz sind Zielvorgaben für unterschiedliche Bildungseinrichtungen und deren Bildungsprogramme in Deutschland. Für die Fragestellung im Fragebogen bedeutet dies, die thematischen Aussagen der Bildungsstandards zu messen und zu überprüfen.

Auffällig im Dokument ist das durchgängige Prinzip der dezidierten Darstellung internen Abschneidens der am Lehramtsstudium beteiligten Fächer und Lehrstühle. Jedoch werden die einzeln aufgeführten Fächer hierfür nicht namentlich dargestellt, sondern durchgehend als [*Fach X*] bezeichnet. Auf dieser Basis folgt

im Text ein permanenter Ab- und Aufwärtsvergleich zwischen den Fächern, welcher beim Betrachten des Berichts nicht unbemerkt bleibt. Die Darstellung der Fächervergleiche beruht dabei ausschließlich auf den Angaben der studentisch Befragten. Während anfänglich im Text noch auf diesen Umstand hingewiesen wird (ebd.: 6 ff.), verliert sich dies im weiteren Verlauf des Dokuments und wird zunehmend als Faktizität des tatsächlichen Abschneidens dargestellt (ebd.: 6-38).

Die Symbolisierung der Vergleiche erfolgt über eine Vielzahl von Balkendiagrammen, die über das Dokument verteilt sind. Teilweise werden die anonymisierten Fächer dezidiert als regelrecht deviant exponiert dargestellt (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Dokumentenausschnitt ZfL Technische Universität Dortmund (2): Darstellung eines Abwärtsvergleich

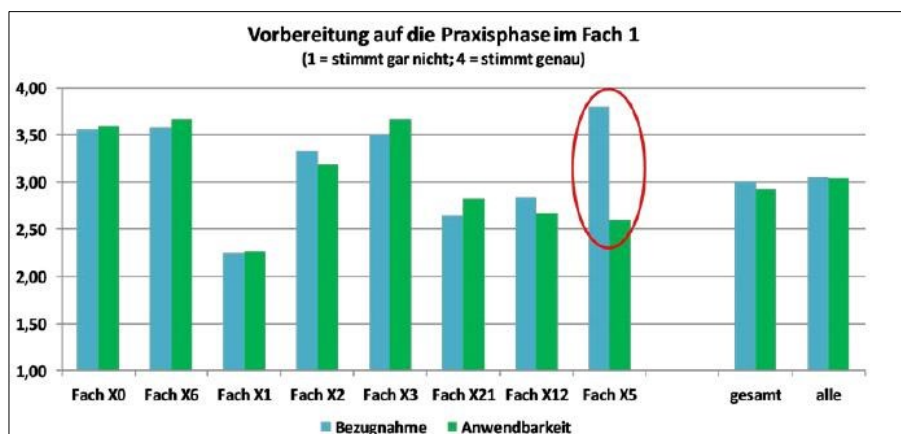


Abbildung 12: Vorbereitung der Praxisphase nach Fächern (Fach 1).

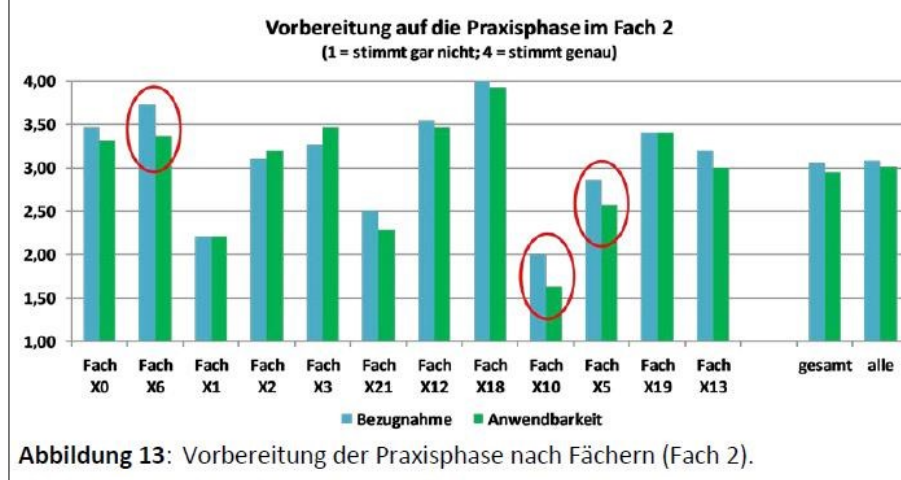


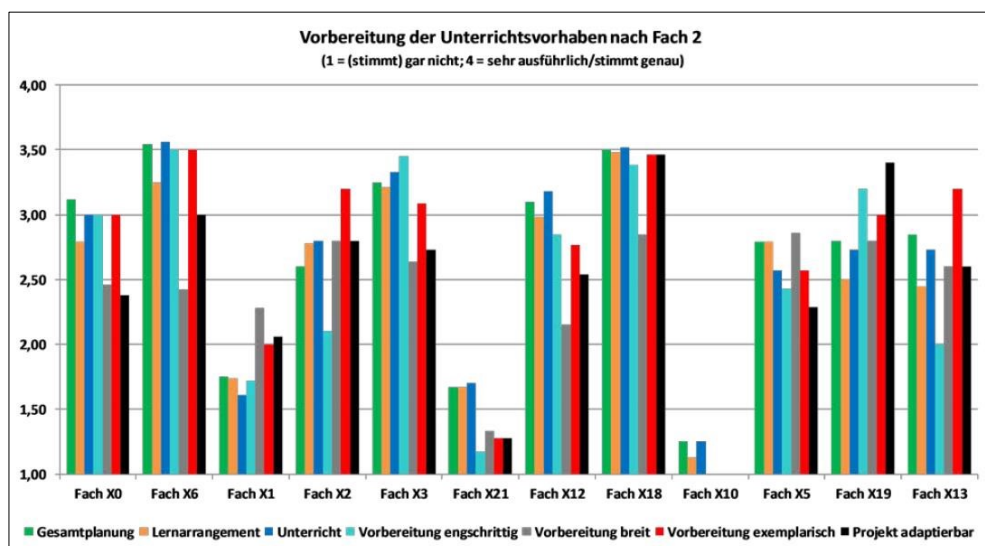
Abbildung 13: Vorbereitung der Praxisphase nach Fächern (Fach 2).

Quelle: Evaluationsbericht ZfL Technische Universität Dortmund (Screenshot i. O.) (ebd.: 17)

Hierzu sollten StudentInnen bewerten, ob innerhalb der Vorbereitungsphase des Praxissemesters der Bezugsrahmen (Zielvorgabe) im Verhältnis zu dessen Anwendbarkeit stand. Dadurch sollen, so die Verfasserin, die Abweichungen eines anonymisiert dargestellten Fachs gemessen werden können..

Dass es sich bei der Erstellung des Dokuments um eine Konstruktion auf der Individualebene handelt, kann am Beispiel der Balkendiagramme im Bericht (vgl. Abbildung 22) exemplarisch gezeigt werden: Den LeserInnen wird hierbei eine unübersichtliche Fülle deskriptiver Statistik dargestellt, welche dem Versuch ähnelt, sich einen grundlegenden und dataillierten ersten Überblick zu Beginn einer Analyse zu verschaffen. Eher weist das Artefakt auf einen Zugang der Verfasserin hin, der nicht die Absicht hat, zu diesem Zeitpunkt des Erstellens ad hoc verstanden werden zu müssen. Es verfestigt die Lesart zum hier vorliegenden Dokumentencharakter, die sich bereits auf dem Deckblatt des Dokuments regelrecht ideosynkratisch ankündigt. Abbildungen nach diesem Muster ziehen sich durch das gesamte Dokument und lassen den Inhalt unübersichtlich erscheinen. Im Text wird versucht, die Ergebnisse darzustellen.

Abbildung 22: Dokumentenausschnitt ZfL Technische Universität Dortmund (2): Fächervergleich mit individuellem Bearbeitungscharakter



Quelle: Evaluationsbericht ZfL Technische Universität Dortmund (Screenshot i. O.) (ebd.: 15)

*Fazit:*

Exemplarisch steht dieses Dokument und Artefakt für die Kontrollfunktion, die Evaluation annehmen kann. Darüber hinaus bringt der Evaluationsbericht Effekte mit sich, die sich auf die Hochschule an sich und ihre Umwelt beziehen:

1. Nach *innen* gerichtet kann davon ausgegangen werden, dass auf der Basis dieses Berichts und der Datenerhebung das ZfL eine Kontrollfunktion gegenüber den Fächern und Lehrstühlen betreiben kann, welche durch das dargestellte Monitoring entsteht. Voraussetzung hierfür ist die hochschulinterne Veröffentlichung des Datenmaterials.

2. Nach *außen* gerichtet symbolisiert das Dokument interne Kontrolle, die als delegierte Rechenschaftspflicht verstanden werden soll. Der Bericht hingegen kann für hochschul-externe LeserInnen kooperierender ProgrammakteurInnen als inhaltlich nahezu unbrauchbar bezeichnet werden, da der Bericht durchgängig Fächer zwar anonymisiert, diese jedoch nolens volens miteinander vergleicht.

Indem das ZfL lediglich anonymisierte Rohdaten ohne Bewertungszwecke veröffentlicht, wird die Selbstbewertung und inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Programm und dessen Zielsetzung sichtbar umgangen.

### 5.1.2 Content-Analyse der Evaluationsberichte

Die Evaluation des Praxissemesters NRW folgt der intendierten Zielsetzung der Qualitätssicherung und -entwicklung (s. Kapitel 2.3.2). Lohnenswert ist daher, die Selbstdarstellung innerhalb des Samples rund um das Verständnis von Qualität des Programms in den Evaluationsberichten der LehrerInnenbildungszentren zu untersuchen. Der im Kapitel vorangegangenen Artefakt-Analyse folgt nun der Zugriff auf die Dokumente durch ein inhaltsanalytisches Verfahren.

Der internationale Forschungsstand zur Darstellung und Inszenierung von Qualität durch Hochschulen verweist auf zwei Arbeiten, die sich mit Ergebnisberichten

und deren Darstellung in Richtung ihrer Umwelt befassen. In der Untersuchung von Kuenssberg (2011) zur Selbstpräsentation schottischer Hochschulen konnte in einer Vergleichsanalyse zwischen universitären Leitbildern einerseits und Dokumenten bildungspolitischer Vorgaben andererseits die Schnittmenge einer überwiegenden Gemeinsamkeit rekonstruiert werden. Hierbei zeigte sich, dass die Leitbilder der Hochschulen starke Übereinstimmungen und geringe Differenzen zu den externen politischen Vorgaben aufwiesen.

Mit Blick auf die Darstellung von Evaluationsberichten durch Hochschulen kann die inhaltsanalytische Methodik der Arbeit von Zou et al. (2012) herangezogen werden. Untersucht wurde dazu, wie chinesische Universitäten Qualität und deren Entwicklung in ihren Berichten für eine Öffentlichkeit aufbereiten und abbilden. Auf Basis von Inhaltsanalysen kommen die AutorInnen der Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die analysierten Selbstevaluationsberichte eine größere Tendenz haben, Qualität der Hochschulumwelt auf der Basis ihrer universitären Infrastruktur als zentrales Gütekriterium darzustellen, anstatt die Ergebnisse in Richtung der eigenen Lehr-Lernprozesse hin zu reflektieren. Zur Identifikation zentraler Qualitätsaspekte verwenden die VerfasserInnen hierfür ein Analyseschema, bestehend aus vier zentralen Analysekrterien (vgl. ebd.).

Diese Kriterien sollen zur Content-Analyse der vorliegenden Evaluationsberichte des Programms Praxissemester NRW in Anlehnung an die Systematik von Zou et al. 2012 im Folgenden übernommen werden. Hierdurch kann die Darstellung von Qualitätsentwicklung in den Dokumenten zielführend erfasst werden. Die Text-Analyse erfolgt mittels der vier Codings und Fragestellungen an den Dokumenten-Korpus:

- (C1) Eigene Rolle der Hochschule im Rahmen des Programms
- (C2) Indikatoren der Qualitätssicherung
- (C3) Ansätze zur Zielerreichung
- (C4) Symbolisierung von Qualität

Im nachfolgenden Kapitel werden die zum Erhebungszeitpunkt verfügbaren Evaluationsberichte im Anschluss an die vorangestellte Analyse (s. Kapitel 5.1.1) inhaltsanalytisch auf die Darstellung von Qualität im Rahmen des Programms hin

untersucht und thematisch zusammengefasst (zur Ergebnisübersicht vgl. Tabelle i. Anhang).

### 5.1.2.1 Rolle und Selbstverortung der Hochschulen im Rahmen des Programms

Alle Universitäten und zugehörige Zentren benennen ihre eigene Rolle in den gesichteten Dokumenten, in welchen sie ihre Praktiken und Selbstpositionierungen beschreiben. In den schriftlichen Evaluationsberichten orientieren sie sich zumeist entlang der extern geforderten Vorgaben aus der überspannenden Rahmenkonzeption des Programms. Häufig stellen die Berichte einen Bezug zum Programmrahmen her, indem Passagen der Rahmenkonzeptionen zitiert werden und versucht wird, einen Abgleich zwischen Vorgabe und eigener Performance zu schaffen. Daran anschließend wird die eigene Evaluationsaktivität in Bezug auf Qualitätssicherung dargestellt. Die Selbstverortung, verstanden als eigene Rolle und Aufgabe der Zentren an den Hochschulen, wird in allen Berichten in den ersten Abschnitten zu Beginn bereits aufgeführt. Fast alle gesichteten Reports<sup>45</sup> verorten ihre eigene Rolle in der Anpassung und Weiterentwicklung des Programms. In zwei Fällen wurde darüber hinaus der Bericht als „Rechenschaftspflicht“ benannt: Im einen Fall verstanden als Quidproquo-Verhältnis zwischen der politischen Einflussnahme und zugestander Selbststeuerung der Hochschulen; im anderen Fall als WeisungsempfängerIn der Rechenschaftspflicht. Dieser Befund zeigt sich in den Berichten insgesamt durch den Abgleich zwischen der Programmkonzeption und der Selbstdarstellung der selbst evaluierten Aktivitäten.

---

<sup>45</sup> Ausgenommen hiervon ist die studentische Befragung der Universität Duisburg-Essen. In dem Bericht tritt das Zentrum lediglich als EvaluatorIn und VerfasserIn des Berichts auf und beschränkt sich daher auf den Forschungsteil.



### 5.1.2.2 Indikatoren der Qualitätssicherung

Zentren für LehrerInnenbildung beschreiben in den Berichten Indikatoren zur Qualitätssicherung des Programms vor allem durch Faktoren, welche die Adaption und Akzeptanz des Praxissemesters durch die NutzerInnengruppen und Akteure zeigen sollen. So stellen alle analysierten Berichte studentische Programmakzeptanz besonders in den Vordergrund ihrer Befragungen und begründen somit das Zielerreichen von Qualität. Die dazu genutzten Indikatoren beziehen sich in allen Berichten auf die Gesamteinschätzung der Befragten und den subjektiv angegebenen Nutzen des Programms ebenso wie den Arbeitsaufwand zur Bewältigung der Programminhalte und die Informations- und Angebotsbewertung. Am Beispiel der Universität Münster wurde ein eigens entworfener Orientierungsrahmen zum Programm als normative Referenz an die Ergebnisse der Datenerhebung angelegt.

Neben der Gruppe der StudentInnen stellt die Gruppe der LehrerInnen an Schulen eine weitere typische Zielgruppe dar, die in den Berichten als Begründung für vorhandene Qualität auftaucht. Hier werden besonders die Kooperations- und Informationsbewertung durch die Befragten als Indikatoren der Qualität dargestellt. Oftmals wurde das Kriterium so verwendet, dass LehrerInnen bewerten und urteilen sollten, ob StudentInnen durch das und von dem Programm profitieren würden. Ein drittes typisches Muster der Darstellung von Indikatoren, das gefunden wurde, ist eine Art des „Benchmarkings“, die einen Vergleich zu den gemessenen Landeswerten der übergeordneten Evaluation in NRW unternimmt. So wurden in den meisten Fällen solche Werte verwendet, die große Ähnlichkeiten oder Übereinstimmungen mit den übergeordneten Landeswerten aufwiesen oder aber sogar darüber hinausreichten. Ein schlechter dargestelltes Abschneiden von Zentren und Hochschulen gegenüber den Landeswerten wurde nicht aufgefunden. Am Beispiel der TU Dortmund kann zudem gezeigt werden, wie dargestellte Kontrollfunktion von Fächern und Lehrstühlen als Qualitätsindikatoren gelten sollen, obgleich diese anonymisiert wurden. Worauf die Berichte hingegen *nicht* verweisen, sind Indikatoren, welche die standortspezifische Infrastruktur als Kontext der Lehre oder auch die Zyklen der Evaluation als Qualitätskriterium ausweisen (vgl. Übersichtstabelle i. Anhang).

### 5.1.2.3. Ansätze zur Zielerreichung

In der dritten Inhaltskategorie „Ansätze zur Zielerreichung von Qualität“ wurde danach gesucht, welche Mittel und Praktiken die Zentren an den Hochschulen der untersuchten Berichte einsetzen, um Qualität zu erreichen.

Insgesamt zeigen alle Berichte Maßnahmen, die auf die Zukunft ausgerichtet sind und sich auf Vorschläge zur geplanten Zielerreichung beziehen. Zumeist greifen die geplanten Ansätze jene Faktoren auf, welche der Programmakzeptanz der Stakeholder-Gruppen im Weg stehen. So werden häufig Begriffe gewählt, die inhaltlich vage formuliert sind und die vorgeschlagenen Modifikationen nur unspezifisch beschreiben. Zu nennen sind hier Begrifflichkeiten wie „geplante Reduzierung“, „geplante Intensivierung“ (Universität Bonn) oder „Überprüfung und Ausbau“ (Universität Duisburg-Essen). Auch werden solche Empfehlungen an Programmakteure formuliert, die einen normativen Appellcharakter besitzen und beispielsweise die „Zielsetzung im Bewusstsein der Akteure verstärken“ (Universität Köln) sollen. In lediglich einem Fall (TU Dortmund) kommt der Bericht ohne Ansätze zur Zielerreichung aus. Kennzeichnend ist für alle Berichte allerdings, dass sie die bestehenden Strukturen dabei unberührt lassen und gegenteilig versuchen, die KooperationspartnerInnen dennoch von den universalen Gütekriterien des Programms und dessen Abläufen zu überzeugen. Thematisch verorten sich die Ansätze hauptsächlich im Bereich der Kooperationen der drei zentralen Programmakteure (Hochschule/ZfsL/Schule), die aufgrund der Kopplungsprobleme durch die Hochschulen schwer steuerbar sind. Zu beobachten ist in den Berichten außerdem, dass diese Problematik durch den Einsatz weiterer Austausch- und Vernetzungsgruppen als Reaktion – die ohnehin bereits zahlreich existieren – bearbeitet werden soll. Die Installation neuer Austauschformate stellt somit ein Problemlösungsmuster dar.

#### 5.1.2.4. Symbolisierung von Qualität

Wie die Zentren der Hochschulen in den Berichten Qualität symbolisieren, wurde in der vierten Inhaltskategorie untersucht. Erkennbar ist hier, dass die untersuchten Evaluationsberichte nur in einem Fall (Universität Bonn) Qualität als Indikator dezidiert abbilden. Dies erfolgt über die studentische Leistungsperformance anhand der Notenverteilung zu einer zentralen und benoteten Leistung im Praxissemester (vgl. Kapitel 5.1.1.2). In den vier weiteren Fällen des Textkorpus fällt auf, dass die Trennung zwischen der Symbolisierung von Qualität und den Ansätzen und Maßnahmen der Zielerreichung nicht mehr vorhanden ist beziehungsweise unscharfe Grenzziehungen aufweist. So ist die Darstellung der Maßnahmen zugleich auch der Endzustand der Berichte. Im Text können die dargestellten Maßnahmen der Zentren deshalb immer zugleich auch als Zielsetzung interpretiert werden und signalisieren organisatorische Funktionsfähigkeit. Am Beispiel der Universität Münster kann bereits der Einsatz eines „Qualitätszirkels“ oder eines „runden Tisches“ *an sich* sowohl als eine Maßnahme und gleichzeitig auch als symbolisiertes Qualitätsmerkmal verstanden werden. Ähnliches findet sich auch im Evaluationsbericht der Universität Köln: Hier werden „Erfahrung“ und „Lernzuwachs“ bei StudentInnen sowohl als Symbol der Qualität ausgegeben und gleichzeitig auch als gemessener Indikator der Programmakzeptanz. Ebenso kann die Orientierung an sogenannter „Good Practice“ in beide Kategorien fallen (vgl. Universität Köln und Münster). Auch die Initiierung eines Forschungsprojekts, wie das Beispiel der Universität Köln zeigt, kann als Maßnahme und zugleich Qualitätsdarstellung gelten: Sich einer Problematik im Rahmen des Praxissemesters besonders vertieft zu widmen, wird ebenso auch als Wissenschaftsperformance der Hochschule dargestellt. Die Symbolisierung von Qualität kann auch lediglich durch eine zyklische Beobachtung der StudentInnen und die Kontrolle durch Vergleich von Fächern vermittelt werden, wie das Dokument der TU Dortmund aufweist.

Für die Selbstdarstellung der Hochschulen und deren Zentren in den analysierten Berichten stellt die durchgeführte Maßnahme immer zugleich auch die Zielerreichung dar. Das Vermitteln von permanenter Progressivität als graduelles Lern-

Szenario wird dabei durch den Begriff der „Entwicklung“ nach außen hin kommuniziert.

### 5.1.3 Zwischenfazit

Resümierend zeigen die Ergebnisse, dass ausgehend von den analysierten Evaluationsberichten unterschiedliche Formen der Darstellung in Richtung ihrer Organisationsumwelt angewandt werden. Alle analysierten Berichte eint eine bestimmte Form der Erfolgsdarstellung, die versucht, entstandene negativ konnotierte Ergebnisse (unabhängig davon, ob sie aus der Programmkonstruktion des Praxissemesters an sich resultieren) entweder vorteilhaft darzustellen oder zu vermeiden. Ziel ist es, das Image einer erfolgreichen Umsetzung der Programmsteuerung aufrechtzuhalten. Es findet sich demnach ein wiederkehrendes Muster, das den Zweck der Evaluation weg von einer Überprüfungsfunktion des Programms hin zu einer Anpassungsfunktion umdeutet. Die hier gesichteten Evaluationsberichte eint zudem, dass sie keine Unterscheidung zwischen Ursachen vornehmen, die entweder auf die politische Konzeptualisierung des Programms oder die eigene organisatorische Umsetzung in den jeweiligen Hochschulen zurückgeführt werden kann. Die Evaluationsberichte folgen demnach einer Form der „Hofberichterstattung“, ausgerichtet in Richtung der beteiligten Akteure und geforderter politischer Rechenschaftspflicht.

Die online gestellten Berichte verweisen zudem darauf, dass Zentren für LehrerInnenbildung und ihre EvaluationsmacherInnen unmissverständlich versuchen, ein positives Image von ihrer Organisation bei der Bewältigung des Programms zu gewährleisten. Die Analysen zeigen jedoch auch, dass Berichte nicht immer grundsätzlich für ein Bildungsministerium aufbereitet werden, sondern auch in Richtung der Organisationsumwelt global gegenüber einer (un-)bestimmten LeserInnenschaft dargestellt sind. Hierdurch wird der Versuch unternommen, alle potenziellen Stakeholder und Organisationen im Feld 360 Grad zu bedienen. Dies

sowohl innerhalb der Hochschulen (Fakultäten, Lehrstühle, StudentInnen) als auch außerhalb (Ministerien, Schulen, ZfsL, andere Hochschulen).

Die hierzu vorfindlichen Darstellungen zeigen ein Sampling, dessen theoretische Sättigung an dieser Stelle im Hinblick auf die Dimensionen möglicher Ausprägungen sicherlich als nicht vollständig angesehen werden kann. Jedoch schließt der Dokumentenkörper dennoch die Gesamtheit der verfügbaren öffentlichen Dokumente in NRW zum Untersuchungszeitpunkt nach der Programmimplementierung ein. Auch wenn das Sampling an sich zwar keine Typenbildung zulässt, so kann eine idealtypische Form der Darstellung rekonstruiert werden, die als *Demonstration von Funktionsfähigkeit* der Zentren und Programmstandorte der Hochschulen bezeichnet werden kann.

Auffindbar sind in der Artefaktanalyse darunter folgende Ausprägungen der Berichte:

1. Ergebnisdarstellung durch *Wissenschafts- und Informationsversatzstücke*, die eingesetzt Belastbarkeit und Glaubwürdigkeit der durchgeführten Evaluation zu erzeugen versuchen,
2. Ergebnisdarstellung durch *Erfolgsindikatoren*, die standortspezifische Verfahren belegen sollen. Hier werden besonders Symbole (Zeichnungen, Skizzen, Objekte und Formen) verwendet,
3. Ergebnisdarstellung durch *Maßnahmenpräsentation* mittels externer organisatorischer Geschlossenheit und interner panoptischer Kontrolle,
4. Ergebnisdarstellung durch *Kommunikation und Rechtfertigung von Steuerungslegitimität* über simulierte Interaktionen und Dialoge gegenüber hochschulfernen Stakeholder-Gruppen.

Tabelle 5: Übersicht Artefaktanalyse

<b>Artefaktanalyse</b>	<i>Universität Köln</i>	<i>Rheinische Friedrichs-Universität Bonn</i>	<i>Universität Duisburg-Essen</i>	<i>Westfälische Wilhelms-Universität Münster</i>	<i>Technische Universität Dortmund</i>
<b>Deckblatt</b>	Corporate Design/ Individuelles Design	Corporate Design/ Individuelles Design	Corporate Design	Corporate Design	Individuelles Design
<b>Inhalt</b>	Standortbezogene Erfolgsindikatoren	Standortbezogene Erfolgsindikatoren	Stakeholder-Kommunikation	Beschreibung Programmevaluation	Anonymisierter Fächer- und Indikatorenvergleich
<b>Funktion des Dokuments auf der Organisationsschauseite</b>	Standortgebundene Erfolgsdarstellung	Standortgebundene Erfolgsdarstellung	Legitimation der eigenen Programmsteuerung	Darstellung geforderter Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung	Interne Kontrolle und Monitoring

Quelle: eigene Darstellung

In der Content-Analyse wurde zudem ersichtlich, dass die Evaluation nicht in erster Linie zur Überprüfung und Modifikation des Programms dient, sondern hauptsächlich der Programmadaptation folgt und hinsichtlich der Auflagen aus der Organisationsumwelt stärker mit Konvergenz statt Divergenz reagiert. Die Evaluationsberichte folgen in diesem Fall damit nicht mehr einer grundlegenden Überprüfung des Programms, sondern adaptieren scheinbar die externen Auflagen, um sie anschließend – mit wenigen Ausnahmen – erfolgreich nach außen hin darzustellen.

Die Darstellungen intendierter Selbstbilder der Hochschulen in den analysierten Evaluationsberichten müssen über die virtuelle Darstellung der Evaluationsberichte hinausgehend aber immer auch einem Stakeholder-Publikum in sozialen Situationen der Face-to-Face-Interaktion überzeugend vorgeführt, sprich *inszeniert* werden.

Im folgenden Kapitel werden deshalb die Analysen des Aufeinandertreffens von AgentInnen der Zentren (EvaluationsmacherInnen) und Stakeholder-Publikum dargestellt.

## 5.2 Teilnahme und Beobachtung: Impressionsmanagement vor Stakeholder-Publikum

### 5.2.1 Strukturen der Vorderbühne

Konferenzen, Workshops und Tagungen gelten als der offizielle Rahmen für beteiligte Programmakteure, die in Gestalt ihrer AgentInnen aufeinandertreffen. Neben BildungswissenschaftlerInnen der Hochschulen bestehen diese zumeist aus wissenschaftlichen MitarbeiterInnen der ZfL und ZfsL, unterschiedlichen Schultypen sowie in geringerer Zahl auch Akteuren der Bezirksregierungen. Als EventorganisatorInnen werden die ZfL zu diesen Anlässen meistens durch DirektorInnen, GeschäftsführerInnen oder deren EvaluationsmacherInnen selbst als

SprecherInnen vertreten. Dies in Abhängigkeit der jeweiligen Organisationshierarchie von einem Zentrum. Je nachdem, welche Freiheitsgrade und Machtpositionen den einzelnen MitarbeiterInnen zugestanden werden, können auch EvaluatorInnen vor Stakeholder-Publikum diese Repräsentationsfunktion übernehmen.

Wird der Austragungsort einer offiziellen Veranstaltung betreten, führt der erste Weg zu den Vergabestellen der Namensschilder. Anders als bei Treffen anderer Wissenschaftsdisziplinen sind hier auf den Namensschildern alle akademischen Titel einer TeilnehmerIn (sofern vorhanden) aufgeführt. Obgleich sich die TeilnehmerInnen als eine Art „Binnen-Community“ untereinander häufig kennen, sind diese Zusammenkünfte nicht auf einen Kern von WissenschaftlerInnen beschränkt, sondern besitzen einen repräsentativen Charakter. Insofern wandert der Blick häufig auf das Namensschild und dient in direkter Face-to-Face-Kommunikation der Identifikation. Auf offiziellen Anlässen zeigt sich bereits die Hierarchisierung und Strukturierung des Feldes mit seinen multiplen AkteurInnen, die sich im Feld zwischen Bildung und Politik befinden. Zu Beginn einer Veranstaltung können während der Eröffnung organisatorische Hierarchien auch dadurch implizit dargestellt werden, indem mehrere RednerInnen einer Einrichtung hintereinander vor den PublikumsteilnehmerInnen auftreten und eine kurze Rede halten (beispielsweise DirektorInnen, gefolgt von GeschäftsführerInnen oder auch BezirkspolitikerInnen). Die so dargestellten Hierarchien dienen nicht nur der Identifikation kollektiver AkteurInnen, sondern festigen auch die Strukturen des Feldes.

Die Veranstaltungen besitzen in ihrer Auftaktphase häufig einen Eventcharakter, indem musikalische oder malerische Darbietungen für Anwesende den Rahmen als „offiziell“ wirken lassen. Dies markiert zugleich den entsprechenden „primären Rahmen“ oder das „social framing“ (vgl. Goffmann 1977: 31 ff.) als den allgemein geteilten Verständnishintergrund für die Anwesenden. In diesem zeit-räumlichen Abschnitt richten die anwesenden Akteure in der spezifischen sozialen Situation ihre Deutungen und ihr Handeln am entsprechenden Rahmen aus. Dies entscheidet auch darüber, wann es TeilnehmerInnen für lohnenswert und sinnvoll erachten, beispielsweise gegenüber anderen TeilnehmerInnen, soziale Erwünschtheit zu signalisieren und negative Aspekte des Programms zu verbergen. Der Eventcharakter unterscheidet solche Zusammenkünfte auch in ihrer Ferne zu wissenschaftszentrierten Veranstaltungen.



Zu Beginn der Veranstaltungen zum Thema Praxissemester treten sodann die RepräsentantInnen (meist PolitikerInnen einer Bezirksregierung aus NRW oder Führungspersonen eines ZfL) auf der (Vorder-)Bühne gegenüber Stakeholder-Publikum auf. Durch den performativen Sprechakt des „Grußworts“ wird auf ein Handlungsskript zurückgegriffen, welches die Anwesenden zwischen einerseits der Rolle des Publikums und andererseits der SprecherInnen und DarstellerInnen unterscheidet. Allein schon – so banal es klingen mag – durch ein sitzendes Publikum und stehende SprecherInnen auf der Gegenseite. Die entstandene räumliche Zuweisung, Anordnung und zeitliche Abfolge der verschiedenen SprecherInnenpositionen und -rollen, Unterteilungen in Sessions und/oder Workshops strukturieren den zeitlichen und räumlichen Ablauf.

Innerhalb der Auftakt-Sequenz wird auch ein spezifisches Narrativ wirksam, welches im Folgenden in der vorliegenden Arbeit als *Progressivitäts-Narrativ* bezeichnet werden soll und in Konversationen und Interaktionen zwischen den DarstellerInnen und den PublikumsteilnehmerInnen wirksam wird: Die Erzählung beinhaltet permanente Entwicklungsszenarien, die unter dem Begriff „lebenslanges Lernen“ bekannt sind. Eingeschlossen in den Erzählungen der SprecherInnen sind graduelle bildungsorganisatorische und kognitive Entwicklungen, die sich als Kompetenzen jedweder Art bei Subjekten messen oder sich an Hochschulen als permanente Qualitätsentwicklung wiederfinden sollen. Zudem wird die garantierte Wirksamkeit des Programms Praxissemester als Rationalitätsmythos durch die SprecherInnen reproduziert. Grundlage dessen sind Überzeugungen der Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit des Programms selbst, das einen größeren bildungspolitischen Programmmzusammenhang hingegen unberührt lässt.

Treten die AgentInnen der Zentren und Hochschulen auf der Vorderbühne in Erscheinung, stehen sie daher immer vor dem Handlungsproblem, vorab eine inhaltliche Selektion dessen vornehmen zu müssen, was sie den PublikumsteilnehmerInnen darstellen wollen, damit die erwünschte Impression der eigenen Leistung und Zielerreichung demonstriert werden kann. Dramaturgisch zu entscheiden gilt deshalb vorab, welche Einblicke in die Datenerhebung und die Evaluationsresultate gewährt werden sollen. Entsprechend finden auf der organisatorischen Hinterbühne immer auch Inszenierungsarrangements zur antizipierten dra-

matischen Wirkung beim Publikum statt. Oftmals werden hierfür Präsentationsentwürfe zwischen EvaluationsmacherInnen und DirektorInnen der Zentren ausgetauscht und bearbeitet, sofern auch Akteure der Führungsebene den Inszenierungsakt selbst übernehmen. Wenngleich Führungskräfte der Zentren selbst nicht an der eigentlichen Evaluation beteiligt waren und mit dem Datenmaterial befasst sind, so können dennoch Darstellungen zu Repräsentations- und Kontrollzwecken über die kollektive Impression der Organisation vorgenommen werden.

Neben dem Datenmaterial zur Evaluation des Programms verfügen Zentren zum Teil auch über Seminar-Material und didaktische Lehrpraktiken, die das Praxissemester abbilden sollen. Verstanden werden können darunter Konzepte und spezifische Vorgehensweisen oder Modifikationen im organisatorischen Ablauf, die aus Lehrveranstaltungen stammen. Auf den ersten Blick scheint für das Publikum jedoch immer das Praxissemester an sich und dessen Evaluation im Vordergrund zu stehen.

Nicht nur die Frage, „was“ als Darstellungsinhalt gewählt wird, sondern auch „wie“ es visualisiert werden soll, stellt für die DarstellerInnen ein Handlungsproblem dar, das gelöst werden muss.

### 5.2.2 Darstellung und Auftritt

Die Rekonstruktion der Inszenierung und Interaktion vor PublikumsteilnehmerInnen soll nachfolgend dargestellt und analysiert werden. Dazu werden die Interaktionssituation und deren Handlungsprobleme, bestehend aus drei Fallbeispielen von Konferenzen und Tagungen, verwendet, in denen (neben zahlreichen weiteren Treffen) die eigene Anwesenheit bestand. Sie sollen einen Einblick in Inszenierungspraktiken geben, wie Selbstevaluationen (und vor allem was davon) vor einem Stakeholder-Publikum dargestellt werden. In den Fallbeispielen werden sol-

che Praktiken und Techniken gezeigt, mithilfe derer AgentInnen der ZfL versuchen, die situative Kontingenz zu kontrollieren und sofern möglich zu stabilisieren. Dies, um der Gefahr des Scheiterns entgegenzuwirken.

Damit das Handeln der DarstellerInnen in den Situationen verstanden werden kann, wird im Folgenden auf das Interaktionsmodell von Erving Goffman zurückgegriffen. Dies gewährt den Zugang zur Rekonstruktion und Systematisierung der sozialen Situationen.

Goffman (1983) pointiert die Basiselemente seines Modells wie folgt, mit dessen Hilfe Interaktionssituationen zur Stabilisierung einer sozialen Situation analysiert werden können (Goffman 1983: 217-218):

*„Innerhalb der Grenzen einer gesellschaftlichen Einrichtung finden wir ein Ensemble von Darstellern, die zusammenarbeiten, um vor einem Publikum eine gegebene Situation darzustellen. Zu diesem Modell gehören der Begriff des geschlossenen Ensembles und des Publikums sowie die Voraussetzung eines Ethos, das durch Regeln des Anstands und der Höflichkeit aufrechterhalten werden soll. Wir finden häufig eine Trennung in einen Hintergrund, auf dem die Darstellung einer Rolle vorbereitet wird, und einen Vordergrund, auf dem die Aufführung stattfindet. Der Zugang zu diesen Regionen wird unter Kontrolle gehalten, um das Publikum daran zu hindern, hinter die Bühne zu schauen, und um Außenseiter davon fernzuhalten, eine Aufführung zu besuchen, die nicht für sie bestimmt ist“* (ebd.: 217).

Übertragen auf eine Veranstaltung zu einer universitären Evaluation des Praxissemesters, würde die Kontrolle über das Ausmaß einer Bewertung des Programms für eine AgentIn gegenüber der ZuhörerInnenschaft kaum mehr gegeben sein. Hierzu bedarf es unter der Gruppe der DarstellerInnen deshalb einer gemeinsamen Verbindung, die den Einfluss auf eine gelungene Inszenierung wahrscheinlich macht:

*„Innerhalb des Ensembles herrscht Vertraulichkeit, entwickelt sich zumeist Solidarität, und Geheimnisse, die das Schauspiel verraten könnten, werden gemeinsam gehütet. Zwischen Darsteller und Publikum herrscht ein stillschweigendes Einverständnis darüber, daß beide Gruppen handeln, als bestünde ein bestimmtes Ausmaß an Übereinstimmung und Gegensatz zwischen ihnen. Im typischen Fall,*

*aber nicht immer, wird die Übereinstimmung betont und der Gegensatz herabgespielt“ (ebd.: 217).*

Diese modellhafte Unterscheidung der Rollen in DarstellerInnen einerseits und ZuschauerInnen andererseits darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich mit Blick auf den vorliegenden Fall die Grenzziehungen zwischen den Gruppen teils durchlässig und diffus darstellen. So können sich aufseiten des Publikums durchaus AkteurInnen befinden, die über gewisse Kenntnisse der Hinterbühne verfügen, beispielsweise ProfessorInnen oder wissenschaftliche MitarbeiterInnen der eigenen oder einer anderen Hochschule. Erwartbar geringer dürfte dies für LehrerInnen oder BildungspolitikerInnen ausfallen, die über geringere Einblicke und Wissensbestände verfügen. Zuträglich kann dies wiederum für das Impressionsmanagement gegenüber jenen Publikumsgruppen sein. Goffman führt den fragilen Zustand zwischen DarstellerInnen und PublikumsteilnehmerInnen daher so aus:

*„Wir stellen fest, daß sich abweichende Rollen entwickeln: Einige der Personen, die anscheinend Ensemblegefährten oder Zuschauer oder Außenseiter sind, erwerben Informationen über die Vorstellung und knüpfen Beziehungen zum Ensemble an, die nicht offen in Erscheinung treten und das Problem einer Inszenierung komplizieren. Manchmal treten Störungen durch ungewollte Gesten, Fauxpas und Szenen auf, widersprechen der dargestellten Situation oder diskreditieren sie. Diese störenden Ereignisse werden zur Mythologie des Ensembles. Wir beobachten, daß sowohl die Darsteller als auch Publikum und Außenseiter eine bestimmte Technik anwenden, um das Schauspiel zu retten. Um eine Gewähr dafür zu haben, daß solche Techniken zum Einsatz kommen, wird das Ensemble möglichst Mitglieder wählen, die loyal, diszipliniert und sorgfältig sind, und sich taktvolle Zuschauer suchen“ (ebd.: 218).*

Goffman bezeichnet demnach Gruppen, die „gemeinsam eine Rolle aufbauen“, (ebd.: 75) als ein *Ensemble* (team). Dieser Begriff soll für die nachfolgenden Analysen näher erläutert werden. Die Funktion eines Ensembles liegt darin, eine gemeinsame und erfolgreiche Interaktion von Einzel- und Gesamtdarstellung zu gewährleisten, und hat zum Ziel, einen vorteilhaften Gesamteindruck der sozialen Situation entstehen zu lassen (ebd.). Es kann daher von einer regelrecht strategischen Figuration gesprochen werden. Wie Goffman (ebd.: 78) ausführt, können

*„[...] Mitglieder eines Ensembles, die zusammenarbeiten müssen, um einen bestimmten Eindruck vor ihrem Publikum zu wahren, offensichtlich kaum den gleichen Eindruck auch voreinander glaubhaft machen. Als Verschworene sind sie gezwungen, einander als ‚Eingeweihte‘ zu sehen, als Personen, vor denen eine bestimmte Fassade nicht aufrechterhalten werden kann.“*

Hinsichtlich der Verbindlichkeit der Beziehung innerhalb eines Ensembles der Akteure zueinander bemerkt Goffman (ebd.):

*„Unter Ensemblemitgliedern braucht das Privileg der Vertraulichkeit – einer Art Intimität ohne Wärme – nicht organischer Natur zu sein und muß sich nicht allmählich während gemeinsam verbrachter Zeit entwickeln; es kann sich um eine formalisierte Beziehung handeln, die automatisch angeboten und angenommen wird, sobald der Einzelne in das Ensemble eintritt.“*

Mitglieder eines Ensembles sind folglich Akteure, auf deren „dramaturgische Mitarbeit“ (ebd.) andere DarstellerInnen innerhalb eines Ensembles angewiesen sind, um die Funktionsfähigkeit der gemeinsamen Rolle aufrechtzuerhalten. Besonders dann, wenn sie als AgentInnen einer Organisation gemeinsam auftreten. Dieser Umstand hat auf die situative Zielerreichung der Legitimität gegenüber dem Publikum einen besonderen Einfluss: Bricht ein Mitglied eines Ensembles aus seiner angestammten Position, hat dies nicht nur Folgen für die Gewährleistung der Eindrucksmanipulation, sondern auch darauf, dass ein Mitglied nicht direkt vor Publikum sanktioniert werden kann<sup>46</sup> (vgl. ebd.: 84 f.). Die Funktion und das Ziel eines Ensembles liegen maßgeblich in der Manipulation und Aufrechterhaltung einer bestimmten Situationsdefinition, deren Voraussetzung die erfolgreiche Interaktion der TeilnehmerInnen ist.

Die *Definition* einer Situation wird somit zum integralen Bestandteil einer Darstellung (ebd.: 73), die – obwohl sie von Einzelnen subjektiv entworfen wird – auch auf der Darstellungsleistung eines Ensembles beruht. Unter einer „Definition der Situation“ sind sowohl das subjektiv verstandene Produkt als auch der Prozess der Herstellung dessen zu verstehen, *was* in einer Situation vor sich geht (vgl.

---

<sup>46</sup> Eine unter „rationalen“ Gesichtspunkten betrachtete Ausnahme der Sanktionierung eigener Ensemble-Mitglieder vor Publikum bildet beispielsweise der ehemalige Präsident der USA, Donald Trump, als Gegensatz zu einem handelnden Akteur oder „hellwachen, erwachsenen Menschen“ (Schütz 2003:182), der „weiß“ was er tut.

Thomas 1965: 296). Das heißt, Situationen, in welchen sich die TeilnehmerInnen (und AkteurInnen generell) befinden, werden entsprechend individuell gedeutet und interpretiert. Zu nennen ist an dieser Stelle das einschlägig bekannte „Thomas-Theorem“: „If men define situations as real, they are real in their consequences“ (Thomas 1928: 572). Das Ziel eines Ensembles besteht demnach in der Einflussnahme auf *genau jene* subjektive Situationsdeutung einzelner PublikumsteilnehmerInnen. In Bezug auf das Programm Praxissemester und dessen Evaluation besteht die Aufgabe des DarstellerInnen-Ensembles folglich darin, den Rationalitätsmythischen Gehalt des Programms zu reproduzieren und die eigenen Evaluationspraktiken in einer Art und Weise darzustellen, in welcher Akzeptanz durch das Stakeholder-Publikum entsteht.

In Interaktionen mit Stakeholder-Publikum findet sich Goffmans Interaktions-Figur des *Ensembles* nicht nur seitens der DarstellerInnen wieder, sondern zeitweise auch unter den MitstreiterInnen im Publikum selbst. Während die BühnendarstellerInnen, um eine Situation strategisch bewältigen zu können, hauptsächlich zueinander in Verbindung stehen, stellen PublikumsteilnehmerInnen gewissermaßen die Position eines Ensembles „zweiter Ordnung“ dar und stützen dadurch die Inszenierung des ursprünglichen Ensembles partiell, sofern situativ die Notwendigkeit besteht. Während die zentralen DarstellerInnen ein Interesse an der Inszenierung der eigenen Konzepte, Daten und Praktiken haben, liegt das zeitweise und partielle Einspringen für eine entstandene Lücke im Ensemble darin begründet, den situativen Gesamteindruck zu stützen. Auch wenn ein Ensemble im Goffman'schen Sinne als fast schon taktische Einheit zum Erreichen einer intendierten Impression verstanden werden kann, zeigt sich, dass sie prinzipiell als fragil gelten und deshalb ständig stabilisiert werden muss, wie die Fallbeispiele im Folgenden zeigen.

Die analysierten und interpretierten Ausschnitte aus Feldprotokollen zeigen nachfolgend Veranstaltungen zur Evaluation des Praxissemesters, in welcher die eigene Anwesenheit als beobachtender Forscher und zugleich teilnehmender Agent einer Hochschule im Publikum bestand. Es tauchen daher immer wieder Kommentierungen in den Protokollen auf, die ausgehend von der eigenen Beobachterposition zu verstehen sind und die Innensicht der Situationen gewährleisten sollen.

### 5.2.2.1 Darstellungssituation „Ratequiz“

Die Auftaktveranstaltung auf einer Tagung:

Ausschnitt aus einem Feldprotokoll

Wir sitzen in einem Konferenzraum. Gefühlt befinden sich rund 100 Publikums-  
teilnehmerInnen darin. Zwei ReferentInnen betreten die Bühne und leiten mit ei-  
nem Impulsvortrag ein. Übersichtsartig wird eine Art Forschungsstand zum Pra-  
xissemester durch eine(n) der beiden vorgestellt. Hauptsächlich Ergebnisse zu er-  
weiterten Praxisphasen allgemein, die nur mittelbar etwas mit dem Praxissemester  
in NRW zu tun haben. Die SprecherIn fängt an, ihre Daten aus einer standardisier-  
ten Befragung von StudentInnen an ihrer Universität zu zeigen. Und sie zeigt Ty-  
pen von StudentInnen, die in den Daten mit dem Praxissemester unterschiedlich  
umgehen würden.

Nach rund 10 Minuten wird sie von der zweiten ReferentIn abgelöst, mit der sie  
gemeinsam den Vortrag hält. Gefragt wird zuerst danach, inwiefern das anwe-  
sende Publikum über die sogenannte „landesweite Evaluation“ des Praxissemes-  
ters in NRW informiert sei. Einige heben die Hand. Sie betont, dass es sich dabei  
um eine „formative“ Evaluation gehandelt hätte. Erklärt wird der Begriff nicht.  
Sie beginnt, Ergebnisse aus den erhobenen Daten vorzustellen, und spricht von  
[zentralen Ergebnissen] mit [sozialen Variablen]<sup>47</sup> und nennt auf die Kommastelle  
genau die Verteilung der Erwerbstätigkeit von StudentInnen während des Praxis-  
semesters von exakt [69,8 %], mit einer genannten Arbeitszeit zwischen wiederum  
[9-16 Stunden]. (\*Warum wird uns ausgerechnet dieses Ergebnis gezeigt?\*) Nun  
werden die eigenen Daten der Hochschule auf der Folie hinzugefügt. Kein Ver-  
gleich und keine Erläuterung. (\*Und was bedeutet das nun?\*)

Das Thema wird gewechselt und die erste Referentin spricht zum Publikum ge-  
wandt: [*Jetzt kommt der aktive Teil, der hoffentlich funktioniert!*]. Das Publikum  
schmunzelt größtenteils und kichert. Sie fährt zum Publikum gewandt weiter fort,  
dass sich unter den Sitzen ein Gerät befindet, das von den TeilnehmerInnen in die

---

<sup>47</sup> Darstellungsform der wörtlich gesprochenen und notierten Textausschnitte der Feldprotokolle  
in eckigen Klammern sind als [*Feldzitate*] hervorgehoben. Eigene Kommentierungen und situativ  
entstandene Eindrücke mit (\*...\*) gekennzeichnet.

Hand genommen und bedient werden soll, um eine [Abstimmung] durchführen zu können. Wir greifen unter unsere Sitze und nehmen das Kästchen in die Hand. Mit beschrifteten Knöpfen sollen die entsprechenden Antworten gedrückt werden A, B, C usw.

Zum Publikum gewandt, spricht sie: [„*Versuchen Sie sich bitte in die Perspektive der Studierenden reinzusetzen. Was, glauben Sie, sagen die Studierenden auf diese Frage?*“] Sie pausiert. Währenddessen wird es lauter im Publikum und die TeilnehmerInnen fangen an, sich zu unterhalten, zu murmeln und tuscheln. Die ReferentIn ruft nun: [„*Es geht los!*“] und dann [„*Munter drücken, sooft Sie wollen. Sie werden auch nur einmal gezählt!*“]. Das Publikum lacht laut auf und es entsteht Action und akustischer Tumult. Die Stimmung des Publikums wirkt gelöst. Es geht los: Eine erste Frage wird gestellt, die sich mit dem Belastungserleben von StudentInnen befasst. Das Publikum hält die Abstimmungsgeräte in der Hand und beginnt zu drücken. (\*Ich drücke irgendwas; es könnte eigentlich alles und nichts davon sein. Anhaltspunkte habe ich nicht.\*) Nun wird dem Publikum die jeweils deskriptive Verteilung zu den Antworten der befragten StudentInnen und der des Publikums im Vergleich präsentiert. Das vermutete Antwortverhalten des Publikums weicht deutlich von den befragten StudentInnen im Sampling ab. Ein Rausen geht durch das Publikum. Es zeigt sich verwundert und erstaunt über die Differenz zwischen (deskriptiver) Verteilung und (subjektiver) Einschätzung. (\*Das Überraschungsmoment ist geglückt!\*)

Weitere Fragen zum Mitraten werden vorgestellt. Immer wieder fragt die ReferentIn auf der Bühne moderierend [„*Was meinen Sie?*“]. Sie paraphrasiert in Richtung Publikum [„*O. k., also fast die Hälfte der hier Anwesenden glaubt, dass die Studierenden ,trifft eher nicht zu‘ angeben*“]. Das Publikum tuschelt gespannt und wartet auf die Auflösung. Die Auflösung kommt – die erwartete Reaktion tritt ein.

Sprunghaft wechseln die ModeratorInnen wieder zu den prozentualen Verteilungen der landesweiten Befragung von StudentInnen und wir werden erneut aufgefordert [„*Und jetzt sind Sie noch mal gefragt!*“]. Wir greifen erneut zu den Abstimmungsgeräten. Und es geht weiter.



Immer wieder kommentiert die SprecherIn mit Blick auf die Leinwand [„*Das ist auf jeden Fall ein Befund, der positiv zu deuten ist*“]. Auch die PublikumsteilnehmerInnen stimmen zu und nicken sichtbar. Immer wieder ist aus dem Publikum [„*Ja genau*“] zu hören. (\*Es scheint wohl Einigkeit zu herrschen\*).

Nochmals wechseln die ReferentInnen ihre Positionen und die andere ModeratorIn spricht jetzt über Transfers von Ergebnissen der Evaluation in den Bereich von Didaktik an Universitäten und entfernt sich vom Thema. Dabei bleibt man dann auch hängen. Immer wieder melden sich PublikumsteilnehmerInnen und berichten aus ihren Erfahrungen und Meinungen zu Unterricht, die sie in ihrem Praxisalltag mit StudentInnen machen und was sie hierzu gut oder schlecht finden. Eine Diskussion beginnt.

(Datenquelle: Textausschnitt Feldprotokoll/Universität A, Abschnitt 6-10)

Die gezeigte Situation besteht darin, dass die Inszenierung sich einerseits in die Darstellung von Wissenschaft und andererseits in Infotainment unterteilt. Der Vortragsverlauf entscheidet sich durch einen performativen Sprechakt der DarstellerIn [*der aktive Teil*], der das Publikum zu KoproduzentInnen werden lässt. Durch den Einsatz von Materialitäten (das „Abstimmungsgerät“) wird die Deutung des gezeigten Datenmaterials auf die ZuhörerInnenschaft übertragen und verlagert sich dadurch. Im Gegensatz zu einer gewöhnlichen Diskussionsrunde, in der jede TeilnehmerIn die Möglichkeit hat, sich optional einer Kommentierung zu enthalten, zwingt dieser Einsatz die PublikumsteilnehmerInnen unweigerlich zur Positionierung gegenüber dem vorgezeigten Datenmaterial. Zudem sind wissenschaftsferne ZuhörerInnen hierdurch in der Lage, an Forschung teilhaben zu können. Datenbasierte Evidenz wird dadurch interpretiert, indem subjektive Meinungen des Publikums zu neuer Empirie und einer gültigen Form der Bewertung führen. Die ReferentInnen nehmen hierdurch eine neutrale Position ein: Die Bewertung erfolgt nun nicht mehr auf Basis des Verfahrens Evaluation, sondern durch die anwesenden Stakeholder-Gruppen selbst. Die Praktik der Abstimmung überlässt das letztgültige Urteil zu studentischen Befragungsangaben den PublikumsteilnehmerInnen. Zumindest auf der Vorderbühne vor Publikum findet keine dezidierte Bewertung des Datenmaterials durch die SprecherInnen statt. Stattdessen

erfolgt eine Unterscheidung zwischen Wertenden und *Bewerteten*, im Sinne der bekannten Rollen „LehrerInnen“ und „SchülerInnen“ beziehungsweise „StudentInnen“. Vor lehramtsinformiertem Publikum eine ideale Folie, auf welcher Akzeptanz hergestellt werden kann. Die DarstellerInnen sind hierdurch in der Lage, im Rahmen des Vortrags ohne forschungsmethodische Wissensbestände des Publikums auszukommen, die schlüssige Begründungen oder eine methodische Überprüfung benötigen. Auch werden gegenüber den Stakeholdern keine Argumentationen vorgetragen, im Sinne eines klassischen Reportings, um Entscheidungen zum Programm herbeiführen zu können: Vielmehr steht in diesem Fall die Anschlussfähigkeit an eine ZuhörerInnenschaft im Vordergrund, die im Bereich des Lehramtsstudiums in NRW agiert.

#### 5.2.2.2 Darstellungssituation „ZeugInnen“

Sofern DarstellerInnen vor Publikum Inhalte präsentieren, die zwar etwas mit dem Programm Praxissemester, nicht aber mit Evaluation an sich zu tun haben, so sind sie folglich gezwungen, auf andere Weise gegenüber PublikumsteilnehmerInnen einen positiven Eindruck von und über sich selbst vor Publikum managen zu müssen.

Im Falle des zweiten Beispiels geschieht dies durch einen Versuch der Referentin, Einfluss auf den Eindruck der PublikumsteilnehmerInnen zu nehmen. Anstelle von Datenmaterial aus Befragungen, die sonst üblicherweise gezeigt werden, treten nun gemeinsam mit der Sprecherin zwei StudentInnen vor den TeilnehmerInnen auf, die ein bestimmtes Seminar im Rahmen des Programms absolviert haben und daher über Erfahrungswissen verfügen. Gezeigt wird den ZuhörerInnen eine didaktische Konzeption und deren Durchführung. Thematisch wird der Vortragsinhalt durch die Referentin dazu unproblematisch unter „Evaluation des Praxissemesters“ im Rahmen der Tagung subsummiert und kommt ohne erhobenes Datenmaterial aus. Anstelle der fehlenden Empirie muss

die AgentIn der Hochschule dramaturgisch auf eine andere Form der Inszenierung zurückgreifen:

#### Ausschnitt Feldprotokoll

Die Referentin begrüßt die PublikumsteilnehmerInnen und verweist auf zwei StudentInnen, die mit ihr den Vortrag durchführen werden. Zwei Studentinnen sitzen neben ihr auf Stühlen. Die Referentin selbst steht.

Wir werden aufgefordert, uns nacheinander vorzustellen. Das tun wir auch. Ich stelle mich ebenfalls vor (\*Warum sollen wir das eigentlich?\*).

Sie beginnt und stellt ein didaktisches Konzept vor, das sie in Seminaren anwendet. Zum vorgestellten Konzept gehören in ihren Powerpoint-Folien eine Begriffsdefinition, Forschungsergebnisse anderer WissenschaftlerInnen, ein paar Taxonomien und noch weitere Definitionen. Häufig nutzt sie den Begriff [*vielversprechend*] und meint damit ihr Konzept.

Ihren Vortrag rundet sie mit einem „Ausblick“ ab und zeigt uns eine Vortragsfolie mit Literatur und sagt, dass man bei Interesse oder [*weitergehenden Literaturwünschen*] sich jederzeit an sie wenden könne.

Jetzt wendet sie sich den zwei Studentinnen zu, die sie mitgebracht hat:

Frage an die erste Studentin: [*„Sie haben das Praxissemester durchlaufen und haben Erfahrungen aus erster Hand gemacht. Wie würden Sie aus Ihrer Sicht deshalb Ihre Erfahrungen mit dem Konzept schildern?“*]. Die Antwort der Studentin kommt prompt: [*„Zunächst war es einmal ein erleichternder Start gewesen, weil das Konzept bereits an der Uni vorbereitet worden ist. Ein weiterer Vorteil liegt in der gemeinsamen Planung und dementsprechend in der gemeinsamen Verantwortung. Wir wurden nicht ins kalte Wasser geworfen, sondern wir haben uns untereinander abgesprochen. Gut fand ich auch, dass man alles zusammen geplant hat. Der Austausch ist auch für alle und auch für mich ganz hilfreich gewesen.“*]

Die Referentin wendet sich, ohne darauf einzugehen, direkt an die zweite Studentin, die sie mitgebracht hat: [*„Wie war es aus Ihrer Sicht?“*]. Auch hier kommt die Antwort sofort: [*„Ich kann mich dem nur anschließen. Hilfreich habe ich gefunden, dass man als Studenten im Anschluss darüber reden konnte, was man hätte besser machen können oder was das nächste Mal ggf. ergänzt werden muss oder*

*wie es besser ist, die Gruppenarbeit aufzuteilen. Außerdem kann man sich Tipps geben und sich gegenseitig austauschen.“]*

Die andere Studentin nickt zustimmend zu ihrer Kommilitonin.

(Datenquelle: Textausschnitt Feldprotokoll/Universität A, Workshop 1)

Am Beispiel des dargestellten Falls kann die Frage gestellt werden „What the hell is going on in here“ (Geertz zit. nach Amann/Hirschauer 1997: 20) und in welcher Situation befindet man sich als Teilnehmender hier eigentlich? Dieser Frage nähern lässt sich dadurch, dass es für wissenschaftliche Tagungen als unüblich gilt, sich zu Beginn in einer Session einer Vorstellungsrunde zu unterziehen. Für eine Informationsveranstaltung unter LehrerInnen und BildungswissenschaftlerInnen hingegen scheint dies zutreffender zu sein. Was die Referentin den Publikumsmitgliedern im Verlauf an Evaluation vorstellt, weist keinen unmittelbaren Bezug zu datenbasierter Evaluationsforschung auf, auch wenn die Tagung mit dem Thema Evaluation des Programms Praxissemester befasst ist. Daher muss die DarstellerIn eine alternative Form der retrospektiven Bewertung ihrer Seminarinhalte vornehmen. An die Inszenierung stellt dies höhere Anforderungen als an die Bewertung empirischen Datenmaterials, da Legitimation für die Darstellung durch die TeilnehmerInnen erst *in* der Interaktion hergestellt werden muss. Denn Datenmaterial gilt zumeist als stärker belastbar. Indem im Vortragsverlauf das gezeigte Konzept als [*vielfersprechend*] benannt wird, wertet die Rednerin ihre Konzeption als erfolgreich. Sie tritt auch als Vertreterin dieses Konzepts und dessen Distribution gegenüber den TeilnehmerInnen auf, was durch die Betonung sich [*jederzeit an sie wenden zu können*] verstärkt wird. Ziel dessen ist hier die Akzeptanz für das Konzept der SprecherIn oder dessen Übernahme. Ebenso wird hierdurch Kooperationsbereitschaft gegenüber den TeilnehmerInnen signalisiert.

Indem zwei StudentInnen bei der Inszenierung strategisch am Auftritt mitwirken, unternimmt die Sprecherin den Versuch des gezielten Eindrucks-Managements. Daher weisen auch die Erzählungen der zwei StudentInnen als MitdarstellerInnen darauf hin, dass dramaturgische Absprachen auf der Hinterbühne vorab erfolgt sein müssen. Letztlich wird diese Inszenierung durch die ZuhörerInnenschaft als gültig anerkannt. Womöglich dann aber nicht, würde dies im Rahmen empirischer

Evaluationsforschung stattfinden. Jeweils beide NebendarstellerInnen treten nicht spontan auf, sondern wirken durchaus vorbereitet und darüber vollkommen im Klaren, was sie auf der Vorderbühne gefragt werden und welche „dramatische“ Funktion von ihnen im Rahmen des Ensembles erwartet wird. Diese Erwartung orientiert sich an der intendierten Zielerreichung der Darstellung. Folgt man der interaktionistischen Situationslogik, so ist der HauptdarstellerIn am meisten daran gelegen, die entsprechende Situationsdefinition möglichst stabil zu halten. Schließlich ist sie diejenige unter den Anwesenden mit dem größten Nutzen und zugleich dem größten Verlustrisiko ihrer Impressionsabsicht. Da in diesem Fall der HauptdarstellerIn kein wissenschaftliches Material zur Verfügung steht, gilt die subjektive Evidenz der anwesenden ZeugInnen und MitdarstellerInnen als Kriterium der Glaubhaftigkeit. Hierin besteht letztlich auch das fragile Moment der Darstellungssituation.

Im Verlauf der Teilnahme an der statthabenden Situation zeigt sich des Weiteren das Verhältnis von Fragilität und Stabilität des Impressionsversuchs und die Funktionsweise eines Ensembles:

#### Ausschnitt Feldprotokoll

Die Berichte der zwei Studentinnen über die positiven Aspekte des vorgestellten Konzepts und ihre Erfahrungen sind beendet. Die Referentin leitet die Diskussion ein.

Ich melde mich und spreche die Studentinnen mit ein wenig Humor direkt an: *[„Gab es denn auch Studierende, die anderer Meinung waren? Man setzt sich ja schließlich nicht StudentInnen in diesen Workshop und Vortrag, die gegenteiliger Meinung sind und das Konzept nicht gut finden!“]*

Das Publikum lacht. Auch die beiden Studentinnen. Die Referentin allerdings nicht. Sie blickt ernst, mit versteinertem Gesichtsausdruck.

Während die TeilnehmerInnen noch weiterlachen, ergreift sie das Wort: *[„Ich hätte vielleicht hierzu noch etwas sagen sollen. Es ist ja klar, dass wenn ein solches Veranstaltungsformat gewählt wird, dass das nicht repräsentativ ist. Ich würde allerdings schon sagen, dass es repräsentativ für diejenigen ist, die eine solche Erfahrung gemacht haben und damit nicht komplett alleine in der Schule gewesen sind.“]*

Ich: [*Genau diese Frage war eigentlich an die beiden gerichtet!*]. Zu den beiden: [*„Ich will Sie nicht in Schwierigkeiten bringen. Es würde mich ganz einfach nur interessieren!“*]

Die beiden schauen sich gegenseitig an. Eine schaut mit einem kurzen fragenden und irritiert-suchenden Blick zur Referentin, als ob sie sich rückversichern oder um Erlaubnis fragen möchte.

Die andere antwortet lachend: [*„Ich bekomme sowieso keine Schwierigkeiten, weil ich bereits mit dem Lehramtsstudium durch bin!“*]

Die TeilnehmerInnen lachen erneut.

Sie fährt weiter fort: [*„Natürlich gab es Komplikationen, z. B. als man sich treffen musste.“*] Sie nennt Beispiele, in denen es Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Aufgabe gegeben hatte. Die andere StudentIn hakt an dieser Stelle nach und teilt den PublikumsteilnehmerInnen mit, sie hätten sich für dieses Verfahren wohl-gemerkt freiwillig gemeldet. Es stand allen Personen im Kurs offen, wie sie diesen bewerkstelligen würden. Sie erzählt weiter, dass es auch KommilitonInnen gegeben hätte, die der Sache kritisch gegenüberstanden. Denn diejenigen unter ihnen, die nicht überzeugt waren, hätten das demzufolge auch nicht gemacht.

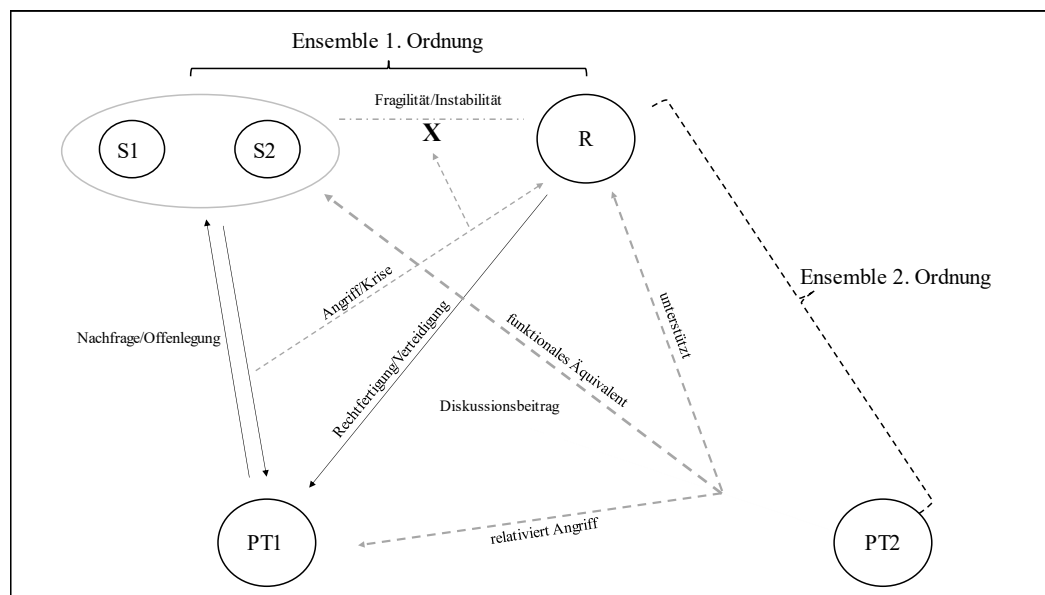
Eine Publikumsteilnehmerin meldet sich nun zu Wort und erzählt über Vorteile, die solche Konzepte mit sich bringen würden, und dass man mit dieser Lernmethode, die von der Referentin dargestellt wurde, eine Möglichkeit hätte, dies jungen LehramtsanwärterInnen früh nahezubringen, sich für so etwas im Arbeitsalltag zu öffnen.

Datenquelle: Feldprotokoll/Universität A, Textabschnitt 18-22

Im vorliegenden Fall kann von einer fragilen Impression gesprochen werden, denn es wird eine Frage an die ReferentIn gestellt, welche die Darstellung als „geplant“ entlarvt. Würde die Inszenierungsabsicht scheitern, so könnte der Gesamteindruck der Situation als „Fake“ oder überzogene Positivdarstellung auf die PublikumsteilnehmerInnen wirken. Die Folge der herbeigeführten Krise ist, dass die HauptdarstellerIn ihr strategisches Ensemble nicht mehr kontrollieren und aufrechterhalten kann.

Diese beispielhafte Interaktionssequenz kann im erweiterten Sinne als das verstanden werden, was Harold Garfinkel (1973) unter einem „Krisenexperiment“ versteht: Es handelt sich um einen – mal mehr, mal weniger intendiert – erzeugten Bruch mit „stabilen sozialen Strukturen der alltäglichen Aktivitäten“, der zum Ziel hat, „desorganisierte Interaktionen herbeizuführen“ (ebd.: 280). Irritationen dergestalt haben zum Ziel, Normen aufzudecken, die ansonsten ohne das Herbeiführen einer Krise nicht sichtbar geworden wären. Betrachtet man die Interaktionssituation im vorliegenden Fall schematisch (s. Abb. 23), wird dieser Bruch durch eine Frage von der PublikumsteilnehmerIn (PT1) erzeugt, die sich vor allem auf die selektive Darstellung des Inhalts bezieht.

Abbildung 23: Schematische Darstellung einer Ensemble-Konstellation



Quelle: eigene Darstellung

Dementsprechend fallen die StudentInnen (S1 und S2) aus ihrer vorgesehenen Rolle als ZeugInnen, die gemeinsam mit der Referentin (R) zugleich MitspielerInnen des Ensembles sind. Indem sie die tatsächliche Einstellung ihrer KommilitonInnen und die gerade statthabende Situation gewissermaßen als dramaturgischen „Selektionseffekt“ aufliegen lassen, hat dies das Auseinanderfallen des DarstellerInnen-Ensembles zur Folge. PublikumsteilnehmerIn (PT2) hingegen rettet durch ihren Redebeitrag als

funktionales Äquivalent für die StudentInnen (S1 und S2) die Darstellung der ReferentIn (R) und trägt dadurch zur Stabilisierung der Situationsdefinition bei. Für die Konstellation ist dabei unerheblich, welches Handlungsmotiv dem Redebeitrag der PublikumsteilnehmerIn (PT2) „in Wirklichkeit“ zugrunde liegt – das heißt (a) die Überzeugung und Zustimmung zum dargestellten Konzept oder (b) die Wahrung des Gesichts der ReferentIn. Von Relevanz ist lediglich der Effekt mit Blick auf den statthabenden Gesamteindruck der Situation.

### 5.2.2.3 Darstellungssituation „Selektive Darstellung“

Auch das folgend beschriebene dritte Fallbeispiel zeigt eine Gruppe von DarstellerInnen, die nicht im klassischen Sinne Evaluation als ein bewertendes Verfahren darstellt, sondern den PublikumsteilnehmerInnen ebenfalls Forschungsaktivitäten über ihre didaktischen Konzeptionen im Programm präsentiert. Im vorliegenden Fall arbeitet die Gruppe der DarstellerInnen an keinem gemeinsamen Projekt, sondern betreibt thematisch eigenständig Forschung im Rahmen des Programms. Sprechen in einer Session vier DarstellerInnen aus einer Hochschule im selben Vortrag, handelt es sich für gewöhnlich um größere Projekte und deren zugehörige Teilbereiche. Insofern stellt die ForscherInnengruppe hier eher ein temporäres Aggregat dar, das zum Ziel hat, als ForscherInnengemeinschaft vom Publikum wahrgenommen zu werden, und den Hochschulstandort repräsentiert. Die folgend beschriebene Situation stammt aus der Session einer weiteren Tagung zum Thema Evaluation des Praxissemesters NRW:

#### Ausschnitt Feldprotokoll

Vier Referentinnen stellen sich uns als Gruppe einer Hochschule vor. Zu Beginn verweisen sie darauf, Forschung aus drei verschiedenen Projekten zum Praxissemester aus bildungswissenschaftlicher Perspektive darzustellen. Sie betonen, dass es ihnen besonders um die [*Blickrichtung*] von Studierenden auf das Praxissemester geht.



Die erste Referentin beginnt.

Sie betont, sich mit [*Hoffnungen und Befürchtungen*] der Studierenden auf das Praxissemester zu beschäftigen und ob sie sich letztlich bewahrheiten würden oder vielleicht auch nicht. Das Projekt beziehe sich auf Daten aus Gruppendiskussionen und Interviewdaten. Sie führe dazu eine [*Longitudinalstudie*] durch. Ihre Forschung sei wichtig für den [*eigenen Kompetenzzuwachs*] der StudentInnen, sagt sie. Wir bekommen eine PowerPoint-Folie mit stichwortartiger Auflistung gezeigt: [*„Es handelt sich hier um induktiv gebildete Kategorien und zeigt eine diverse Anzahl an Codes, die wir vergeben haben. Ich werde jetzt zuerst die vergebenen Codes unter der Rubrik ‚Hoffnungen‘ und anschließend ‚Befürchtungen‘ nennen.“*]. Sie liest vor.

Die nächste Referentin tritt ebenfalls nach vorne und spricht: [*„Teil unserer Studie ist auch, was die interviewten StudentInnen erzählen, nachdem das Praxissemester beendet ist.“*]. Erneut werden Textpassagen vorgelesen.

Der nächste Teil: Eine weitere Referentin tritt nach vorne. Die Abkürzung des Forschungsprojekttitels wird von der Rednerin vorgelesen: LePra – Lernen im Praxissemester<sup>48</sup>. Das Thema: Vorbereitung auf ein bestimmtes Konzept im Rahmen des Praxissemesters.

Erste deskriptive Ergebnisse aus einer Interviewstudie möchte sie vorstellen, so die Rednerin. Teilprojekte nebst zugehörigen Personen werden vorgestellt. Sie spricht weiter: [*„Wir alle hier, und auch im Team, haben ein normativ-positives Bild des Konzepts. Wir untersuchen, was nun die StudentInnen selbst daraus machen und ob die befragten StudentInnen es genauso gut finden wie wir selbst.“*]

(\*Hat sie das gerade wirklich gesagt? Worauf will sie hinaus?\*)

Eine Methodik mit [*Messzeitpunkten*] wird erklärt: Messung eins zu Zeitpunkt eins; dann kommt die pädagogische Intervention; gefolgt von Messpunkt zwei mit erwünschtem Ergebnis. Gemessen wird mit Interviews.

Eine weitere Referentin tritt nach vorne und beginnt: [*„Wir haben eine Positivselektion getroffen und wir bringen nun Ausschnitte mit, von denen wir denken, dass*

---

<sup>48</sup> Der Titel ist im weitesten Sinne an die ursprüngliche Projektbezeichnung angelehnt und aus Gründen der Anonymisierung frei erfunden.

*unter verschiedenen Gesichtspunkten die Studierenden in ihrer ersten Retrospektive einen Zugewinn durch das [Konzept 1) sehen. “].*

Eine PowerPoint-Folie mit einem Kategorienbaum der Codierungen in MAXQDA wird geöffnet. Beide fangen an, abzuwechselnd Interviewzitate vorzulesen, die sich auf der Folie befinden. Sie beendet und spricht: *[„Es gibt also Interviewstellen, die darauf schließen lassen, dass das beforschte Konzept von Vorteil für das eigene Lernen der StudentInnen ist“].*

Kein Einwand aus dem Publikum. Die TeilnehmerInnen aus dem Publikum nicken zustimmend.

(Datenquelle: Textausschnitt Feldprotokoll/Universität A, Workshop 3)

Welche Begriffe die DarstellerInnen wählen, hängt davon ab, wie sie sich in der Rolle als WissenschaftlerInnen gegenüber dem Publikum positionieren wollen. Für gewöhnlich wird in der sozialwissenschaftlichen Feldterminologie oftmals anstelle des Begriffs [*Studie*] von einem „Forschungsprojekt“ oder einer „Untersuchung“ gesprochen. Hingegen ist der verwendete Begriff [*Blickrichtung*] ein im Feld der LehrerInnenbildung häufig anzutreffendes Sprachphänomen anstatt „Einstellung“ oder „Deutung“. Ebenso folgt die Begriffsverwendung [*Zugewinn*] der Feldsemantik, verstanden als graduelle Logik eines „Mehr-als-zuvor“. Dies reiht sich in die allgemeinen Progressivitäts-Erzählungen ein. Wissenschaftstypische Begriffsverwendungen gegenüber dem Publikum zu verwenden, kann den Eindruck verstärken, als ExpertIn für Forschung durch das Publikum wahrgenommen und anerkannt zu werden. Durch den Auftritt mehrerer DarstellerInnen wird gleichzeitig die Impression wirksam unterstrichen, es mit einem wichtigen Forschungsprojekt zu tun zu haben. Werden Begriffe wie [*Longitudinalstudie*] oder [*induktiv gebildeten Kategorien*] verwendet und bleiben unerklärt, kann gefragt werden, ob sie für LehrerInnen als PublikumsteilnehmerInnen im Sprachalltag als geläufig gelten oder aber den ExpertInnen-Status untermauern sollen. Indem Forschungsunterfangen als [*deskriptiv*] bezeichnet werden, verwendet eine der SprecherInnen einen statistischen Begriff univariater Verteilungen für ihr Interviewmaterial, allerdings ohne Quantifizierungsabsichten der Textstellen. Durch das passende Forschungsdesign mit verschiedenen Messzeitpunkten wird sich an die

Logik von Experimenten angelehnt. Designs dieser Art werden gewählt, um auf die Intervention – in diesem Fall ex post für gut befunden – an sich schließen zu können.

Für die ZuhörerInnen scheint dies nicht von Interesse. Auch wenn die ReferentInnen oftmals selbst aus dem Feld der LehrerInnenbildung kommen (teils als sogenannte „abgeordnete Lehrkräfte“), ist es für die Darstellungsleistung umso wichtiger, als Wissenschafts-AgentInnen der Universitäten und Zentren aufzutreten, um durch das Publikum akzeptiert zu werden. In diesem Auftritt wird das eigene Forschungsunterfangen sogar in einen normativen Kontext [*normativ-positives Bild*] gerückt und als [*Kompetenzzuwachs*] bezeichnet. Es kann davon ausgegangen werden, dass PraktikerInnen der Lehrerbildung Wissenschaft hauptsächlich *dann* akzeptieren, wenn die normative Intention im Vordergrund steht. Dies jenseits forschungsmethodischer Gütekriterien, auch wenn sie als notwendige Voraussetzung für die Plausibilität oder Validität eines Ergebnisses von eigentlicher Bedeutung sind. Spricht man gegenüber den PublikumsteilnehmerInnen von einer [*Positivselektion*], die zur Vorbereitung [*getroffen*] wurde, so wird Datenmaterial verwendet, welches die vorgestellten Ergebnisse in jedem Fall als erfolgreich darstellen soll. Selektive Ergebnispräsentationen, wie hier gezeigt, benötigen dramaturgische Absprachen und Vorbereitung [*bringen nun Ausschnitte mit, von denen wir denken*]. Ausgewählt werden demzufolge solche Inhalte, welche an PublikumsteilnehmerInnen gerichtet sind, die als wissenschaftsfern konstruiert werden. Infrage steht in diesem Fall jedoch, ob es sich noch um die Überprüfungs- und Bewertungsfunktion der Evaluation des Programms handelt oder um eine Darstellung, die ausschließlich auf dem Erreichen von Legitimität beruht. Wertfreiheit als Voraussetzung für Programmbewertungen wird hier durch die SprecherInnen dezidiert abgelehnt und bewusst gebrochen. Die verwendeten Begriffe zur Programmdarstellung weisen demnach sowohl auf das Feld der LehrerInnenbildung und gleichzeitig auch auf die Aktivitäten bildungswissenschaftlicher Forschung.

Textstellen aus Interviewmaterial, die vor- beziehungsweise abgelesen werden, müssen vorab bereits so ausgewählt sein, dass der beabsichtigte Publikumseindruck stattfinden und der Darstellungsakt erfolgreich sein kann. Indem ReferentInnen nun ausschließlich wörtliche Interviewzitate aus dem Interviewsampling mit

Positivwertungen darstellen, wird nicht nur der Eindruck von Evidenz der überwiegenden Zahl von StudentInnen im Sampling erzeugt, sondern suggeriert darüber hinaus die universale Güte des beforschten Konzepts, das vorgestellt wird und Teil des Praxissemesters ist.

DarstellerInnen-Ensembles müssen insofern nicht zwingend ausschließlich nur aus ReferentInnen und RednerInnen bestehen, sondern können sich auch verdeckt unter TeilnehmerInnen des Publikums befinden und darin situiert mitwirken. Goffman (1983) wies bereits auf diesen Umstand hin: Verbündete aus dem Publikum können die Inszenierungs-Einheit in einer Situation nicht nur de-stabilisieren, sondern einen erfolgreichen Eindruck der Inszenierung gewährleisten. Irrelevant dafür ist, wie plausibel oder kausal das Dargestellte tatsächlich sein mag.

Im Folgenden wird das Fallbeispiel der „Selektiven Darstellung“ weitergeführt und zeigt, wie die TeilnehmerInnen des Publikums den Eindruck der Darstellung stabilisieren, wenngleich die eingangs gezeigte Inszenierung äußert selektiv überformt wirkt:

#### Ausschnitt Feldprotokoll

Eine TeilnehmerIn meldet sich auf den Beitrag der ReferentInnen: [*„Ich finde es extrem spannend, was Sie dort machen, und finde gerade diese Längsschnittstudien sehr interessant. Dass jemand mal sagt, o. k., wir nehmen uns jetzt die Zeit extra dafür, immer wieder die gleichen Personen zu befragen, und wie Sie da weiterkommen. Es würde mich sehr interessieren, wie das weitergeht!“*]

Eine der ReferentInnen antwortet darauf: [*„Wir haben auch vor, das inhaltsanalytische Verfahren zu erweitern, indem wir bestimmte Passagen mittels objektiver Hermeneutik bearbeiten wollen.“*]

Eine andere TeilnehmerIn meldet sich: [*„Ich möchte gerne noch mal deutlich machen, auch Längsschnittstudien sind auf jeden Fall immer für die Personen, mit denen sie gemacht werden, sinnvoll, genau wie die Gruppeninterviews zu verschiedenen Zeitpunkten. Wir sind in der Lehrerausbildung! Wir wollen Reflexion bewirken! (Die anderen Personen im Raum nicken und stimmen ihr hörbar zu.) Alleine die Tatsache, dass man zu einem zweiten Zeitpunkt zum gleichen Thema sich nochmals auseinandersetzen muss, hat in der Regel einen Effekt. Und wenn man dann zwei Jahre später dazu nochmals befragt wird, hat alleine das schon*

*einen Wert für sich. Das entspricht natürlich zwar nicht harten empirischen Standards, aber wir sind ja schließlich hier in der Lehrerausbildung! Und da ist das methodisch inhaltlich total gut, wenn man darüber Studierende und Lehrer zwingt, sich damit auseinanderzusetzen und alleine schon aufgrund dieser Reflexion in ein Buch zu gucken oder durch einen Tipp von Mitstudierenden eine Theorie in die Hand zu nehmen und zu sagen: ‚Guck doch mal bei Bourdieu: Da kannst du dich zum Thema Identität oder soziale Ungleichheit informieren!‘. Deshalb spricht alles dafür, das in der Lehrerausbildung so beizubehalten; zu unterschiedlichen Zeiten der Auseinandersetzung für die Forschenden, aber besonders für die Studierenden!“]*

*Eine HochschulmitarbeiterIn meldet sich und antwortet darauf: [„Ich möchte gerne jetzt auch noch mal aus forschungsmethodischer Sicht sprechen, dass es einen Mangel an Forschung gibt, bei Prozessen, die angeblich sehr viel Zeit brauchen würden. Es gibt einen Mangel an Längsschnittdaten, die zur Steuerung solcher Prozesse erforderlich sind. Im Hinblick auf den Vorbereitungsdienst ist es kaum zu erwarten, dass ein Praxissemester keinen Einfluss auf die Gestaltung des Vorbereitungsdienstes hat. Es kommen ganz anders vorbereitete Menschen in den Vorbereitungsdienst! (Die TeilnehmerInnen nicken und murmeln deutlich hörbar [richtig!]) Es kann demnach nicht anders sein, als dass es eine Nachwirkung haben muss!“].*

*Noch jemand meldet sich: [„Das Niveau der Studierenden an unserem ZfsL hat sich mit der Einführung des Praxissemesters schlagartig verbessert. Man muss denen nicht mehr wie früher erklären, was die weiße und was die bunte Kreide ist“]*

*Alle lachen gelöst. (\*Sieht nach Konsens aus.\*)*

*Die ReferentIn antwortet freudig an alle gerichtet: [„In Anbetracht der fortgeschrittenen Zeit würde ich jetzt gerne Schluss machen! Bunte Kreide – das werde ich auch so als Schlusswort mitnehmen!“]*

*Die anwesenden TeilnehmerInnen lachen und klopfen auf den Tisch.*

*Datenquelle: Feldprotokoll/Universität A, Textabschnitt 38-47*

Im Gegensatz zum vorherigen Fallbeispiel („ZeugInnen“) kann die intendierte Impression am Beispiel dieses Falls aufrechterhalten werden und beruht auf einer selektiven Darstellung, die durch das Publikums-Ensemble stabil gehalten wird. Agiert ein solches Team erfolgreich, so können Irritationen durch andere TeilnehmerInnen abgewehrt werden. Dabei ist es unerheblich, über welche Wissensbestände die TeilnehmerInnen verfügen, solange die Zielerreichung (Anerkennung der Sinnhaftigkeit des Programms und dessen Versatzstücke) verfolgt wird. Unter dem gemeinsamen Ziel der stabilen Situationsdefinition wird in diesem Fall sogar eine lehramtstypische Meinung geduldet, die Evaluation und sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden in die Richtung von pädagogischer Reflexion verschiebt und den eigentlichen Forschungszweck ad absurdum führt. Demnach würde bereits die Teilnahme an einem wiederholten Interview einen Lerneffekt auf gegenwärtige und ehemalige StudentInnen des Praxissemesters haben. Die offizielle Lesart des Programms wird final stabilisiert, indem die Wirkung des Programms (wie auch immer sie aussehen mag) unterstrichen wird [*demnach nicht anders sein kann, als dass es eine Nachwirkung haben muss*]. Der Sprechakt besitzt in diesem Fall ein besonderes Gewicht, da die SprecherIn, im Gegensatz zu einer Lehrkraft, über forschungsmethodische Wissensbestände verfügt. In dieser Situation gilt das Programm Praxissemester als rational und die Impression als erfolgreich.

### 5.2.3 Zwischenfazit

Alle genannten drei beschriebenen Fälle der Inszenierung vor Akteursgruppen des Programms sind Darstellungsformen vor strategisch relevantem Publikum als Stakeholder. In der Position als AgentInnen der Hochschulen und ZfL sind EvaluationsmacherInnen für deren spezifische Programmevaluationen und das Aufrechterhalten der Schauseite einer Hochschule und des Zentrums verantwortlich. Dies zumindest in Situationen der Face-to-Face-Beziehung relevanter Akteure. Als

zentrale DarstellerInnen können sie jedoch nicht die erwünschte Impressionsleistungen alleinig kausal gewährleisten. Ob diese als erfolgreich verstanden und gedeutet werden, hängt ebenso von der oftmals unkontrollierbaren und kontingenten Interaktion zwischen DarstellerInnen und Publikum ab. Besonders aber liegt das Interesse an einer erfolgreichen Impressionsleistung bei den AgentInnen selbst.

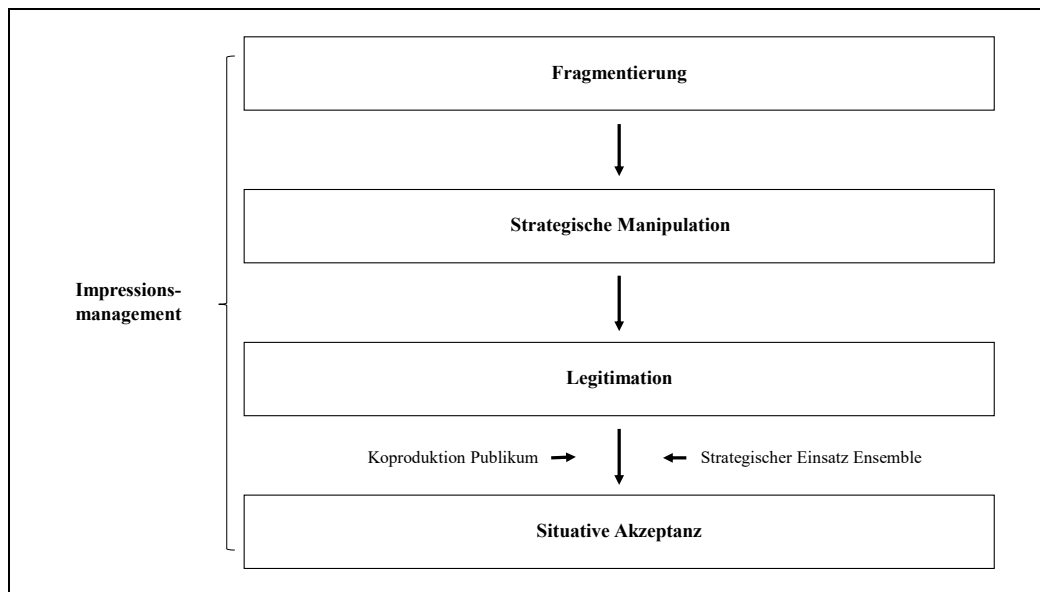
Zusammenfassend zeigen die Inszenierungen vor Stakeholder-Publikum, dass das Ziel verfolgt wird, die Sinnhaftigkeit und Rationalität des Programms sowie die erfolgreiche Umsetzung und Ausgestaltung glaubhaft den PublikumsteilnehmerInnen und StakeholderInnen zu vermitteln. AdressatInnen der Inszenierungen sind hierbei nicht nur die unmittelbaren organisatorischen Programmakteure, sondern auch regionale und zuständige Bildungspolitikern oder DezernentInnen, die sich unter den PublikumsteilnehmerInnen befinden. Die Inszenierungen verweisen deshalb auch auf den Versuch, verschiedene Interessenlagen in Organisationsumwelten zu bedienen, ausgehend von den Hochschulen mit ihren programmverantwortlichen Zentren für LehrerInnenbildung. Die Darstellung der (Evaluations-)Aktivitäten folgt insofern einem *Dienstleistungscharakter* und bildet nicht in erster Linie Evaluationspraktiken des Programms ab. Das Publikums-Aggregat der Stakeholder und deren unterschiedliche Interessen verlangen deshalb von den auftretenden MitarbeiterInnen einen allseits funktionalen Eindruck des eigenen organisatorischen Handelns, für den sie als Wissenschaftseinrichtung Hochschule stehen. Das bedeutet: Das Interesse an bildungspolitischer Steuerung des Programms muss ebenso bedient werden wie dessen erfolgreiche Umsetzung. Und ebenfalls die proaktive Erzählung permanenter Entwicklung („Progressivitäts-Narrativ“), welche reproduziert werden muss. Gegenüber einem lehramts- und bildungswissenschaftlich informierten Publikum muss das Interesse als eine Art feldspezifisches Glaubensbekenntnis an den Rationalitätsmythos des Programms und die normative Sprache gradueller Entwicklungsszenarien durch die AgentInnen gekoppelt werden. Versatzstücke und Symbole wissenschaftlicher Methoden erhalten im Zuge dessen eine Legitimationsfunktion – frei nach dem Motto: „Wo Wissenschaft draufsteht, scheint auch Glaubwürdigkeit drin zu sein“.

Werden die dargestellten Inszenierungen am Beispiel der drei analysierten Fälle zusammengefasst, so lässt sich ein typisches Muster der Konstruktion beschreiben, wie das intendierte Impressionsmanagement typischerweise beschaffen ist und verläuft:

1. *Fragmentierung*: Die dargestellten Inhalte und wesentlichen Merkmale von Evaluation sowie ihre methodischen Versatzstücke werden aus dem wissenschaftlichen Gesamtzusammenhang herausgelöst.
2. *Strategische Manipulation*: Die herausgelösten Daten und Inhalte entfernen sich mittels Progressivitäts-Narrativ weg von wissenschaftsbasierten Methoden oder systematischen Bewertungskriterien einer Evaluation hin zu lehrerstypischen normativen Beurteilungskriterien.
3. *Legitimation*: Die dargestellten Inhalte werden unter Zuhilfenahme des Publikums einem Legitimationsversuch unterzogen, in den die TeilnehmerInnen zeitweise eingebunden werden. Dabei bewegt sich das Publikum kontinuierlich in den Rollen zwischen passiven PublikumsteilnehmerInnen, KoproduzentInnen und/oder aktiven Ensemblemitgliedern. Dies in Abhängigkeit von möglicher Instabilität der beabsichtigten Situationsdefinition beziehungsweise der generellen Programmrationalität.
4. *Situative Akzeptanz*: Die jeweiligen Inszenierungsergebnisse gelten dann als stabil oder fragil, in Abhängigkeit davon, wie erfolgreich oder gescheitert die Lesart (Impression) dargestellt werden konnte und hierdurch Einfluss auf die subjektive Situationsdefinition Einzelner hat. Sie gilt dann als erfolgreich, wenn diese intersubjektiv geteilt wird.



Abbildung 24: Impressionsmanagement vor Stakeholder-Publikum



Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt dient die oben beschriebene idealtypische Inszenierungsabfolge (Abb. 23) der *Reproduktion* rational geltender Wirkungen des Programms, um so Anschlussfähigkeit und Akzeptanz bei den PublikumsteilnehmerInnen erzeugen zu können.

Doch wie bereiten sich Zentren und deren EvaluationsmacherInnen überhaupt auf der Hinterbühne vor, um diese Anschlussfähigkeit zu erzeugen? Und wie begegnen sie Anforderungen, resultierend aus Programm und Organisation? Hierzu sollen im folgenden Kapitel die Handlungsmotive, die aus den Erfordernissen der Zentren und Hochschulen resultieren, dargestellt werden.

## 6. Die organisatorische Hinterbühne

### 6.1 Anforderungen

Entscheidungen darüber, in welcher Form Daten zum Gegenstand des Programms werden und zu welchem Zeitpunkt einer Evaluation des Praxissemesters sie überhaupt erhoben werden, folgt unterschiedlichen Interessen und Akteuren. Grundsätzlich stehen Zentren für LehrerInnenbildung vor dem Handlungsproblem und der Frage danach, welche Aspekte und Themen des umfangreichen Programms untersucht werden sollen, um Evaluation durchführen zu können. Anders als zu Beginn der Untersuchung angenommen, betreiben die Zentren in NRW *keineswegs* Evaluation nur als klassisch bewertende Form der Datenerhebung, die allein zu Bewertungszwecken des Programms gesammelt werden. Gegenteilig finden sich Praktiken, die sich (ausgehend vom Interviewsampling) fernab von einer grundsätzlichen Programmbeurteilung befinden, sondern auf wertungsfreie Indikatoren ausgelegt sind<sup>49</sup>. Hierbei sind die Anforderungen an die Hinterbühne der Zentren und deren alltägliche Programmarbeit, die an den Hochschulen erfolgt, von Bedeutung. Ausgehend von unterschiedlichen Bühnen, muss folglich auch das jeweilige Datenmaterial in unterschiedlichen Formaten dargestellt werden. Denn unterschiedliche Stakeholder, Hochschulbühnen und Akteure entscheiden schließlich darüber, ob das Datenmaterial der „Bewertung“ oder der „Wertneutralität“ unterliegt.

Nachfolgend werden daher vier rekonstruierte Aktivitätsmodi der Zentren für LehrerInnenbildung basierend auf dem Interviewmaterial dargestellt, die zugleich die Anforderungen und Notwendigkeit der spezifischen Darstellung begründen und auf der Basis der erhobenen Daten von EvaluationsmacherInnen bewältigt werden müssen:

---

<sup>49</sup> Innerhalb des Samplings bildet zum Erhebungszeitpunkt der Untersuchung ein Zentrum für Lehrerbildung an einer Universität den Ausnahmefall, in welchem ausschließlich Daten zu Bewertungszwecken einer Evaluation erhoben wurden.

1. *Kooperations- und Dienstleistungsaktivität,*
2. *Forschungsaktivität,*
3. *Qualitätssicherungsaktivität und*
4. *Programm- bzw. Hochschulsteuerung.*

Im Rahmen dieser Anforderungen gilt es, eine Zielerreichung unter strategischen Gesichtspunkten zu gewährleisten. Unter Rückgriff auf das Interview-Datenmaterial sollen im folgenden Kapitel die Aktivitäten beschrieben werden, die gewissermaßen als Folie für die Problemlösungs-Strategien gelten.

### 6.1.1 Kooperations- und Dienstleistungsaktivität

Zu den Hauptaktivitäten der Zentren und ihren EvaluationsmacherInnen zählt in den meisten Fällen, das erhobene Datenmaterial und seine Ergebnisse „wissenschaftsfernen“ PublikumsadressatInnen oder auch „fachlichen Laien“ (so beschreibt die InterviewpartnerIn eines ZfL die Zielgruppen) darzustellen. Zu diesen Gruppen zählen LehrerInnen aus dem Schuldienst sowie entsandte Lehrkräfte an den Zentren für schulpraktische Lehrerbildung. Des Weiteren zählen hierzu AgentInnen der jeweils zuständigen Bezirksregierungen als außeruniversitäre KooperationspartnerInnen und Kontrollinstanz der Formalstruktur des Programms.

Darstellungsanforderungen gegenüber diesen Publikumsgruppen sind durch eine besondere Bedingung gekennzeichnet: Während die TeilnehmerInnen solcher Tagungen einerseits eine interessierte ZuhörerInnenschaft (im Sinne einer Public Science) darstellen, gelten sie jedoch gleichzeitig auch als KooperationspartnerInnen des Praxissemesters. Darüber hinaus werden diese Stakeholder-Gruppen im Zuge von Datenerhebungen einer Evaluation aus Sicht der Zentren immer gleichzeitig zu BefragungsteilnehmerInnen und somit Bewertungsobjekten. Die daraus resultierenden Anforderungen und wechselseitigen Interessen für EvaluationsmacherInnen beziehen sich daher auf die Selektion präsentierbarer Inhalte und deren Darstellung und die Inszenierung gegenüber der ZuhörerInnenschaft.

Um dieses Handlungsproblem bewältigen zu können, so zeigt das Datenmaterial zu den interviewten wissenschaftlichen MitarbeiterInnen, wird *ausschließlich auf Erfahrungswissen* im Umgang mit dieser Publikumsgruppe rekurriert. Gezielte Analysen der unterschiedlichen Stakeholder (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2) finden nicht statt. Auf Basis der inkorporierten Wissensbestände der MitarbeiterInnen erfolgt die thematische Eingrenzung und Vorbereitung auf das Publikum. Dies orientiert sich an solchen Themen, welche den erwarteten TeilnehmerInnen vermutlich als bekannt gelten. Die erwartete thematische Schnittmenge zwischen den eigenen Interessen der EvaluationsmacherIn und jener der vermuteten Interessen der Publikumsgruppe entscheidet schließlich über die thematische Selektion. Um demnach anschlussfähig zu sein, muss dies dramaturgisch entsprechend [*adressatengerecht optimiert*] werden (vgl. I2, Segment 12). Forschungsthemen werden daher (im populärwissenschaftlichen Sinne) von forschungsmethodischen und analytischen Anforderungen regelrecht entkernt, sodass nur noch der „Rahmen“ eines wissenschaftlichen Inszenierungsformats existiert. Mit Rekurs auf den „situational frame“ bei Goffman (1977) und die Frage danach, woran eine soziale Situation und ihr gemeinter Sinn erkannt werden, bleibt insofern nur noch das übrig, was als Erkennungsmerkmal eines wissenschaftlichen Vortrags wahrgenommen wird (und auch werden soll). Da Vorträge im Wissenschaftsformat zumeist bestimmte methodische und theoretische (Grund-)Kenntnisse voraussetzen, sehen EvaluationsmacherInnen diese in Bezug auf die TeilnehmerInnengruppen allerdings als ungeeignet an. Darin liegt auch die besondere Anforderung an die Dramaturgie (Vor- und Aufbereitung) und die Inszenierung (Darstellungsakt) des Auftritts gegenüber wissenschafts- und hochschulfernen Akteuren. In der Rolle als AgentInnen der Universitäten unterziehen die EvaluationsmacherInnen der Zentren daher auf keinen Fall die Praktiken der kooperierenden Organisationen einer dezidierten Bewertung. Stattdessen wird die organisatorische Kernaufgabe von Forschung und Lehre zu vermitteln versucht.

Vor Publikum werden daher besonders solche Themen gewählt, die bevorzugt StudentInnen als Bewertungsobjekte und Projektionsfläche der eigenen Arbeit darstellen und die Ebene von Programm und Organisation umgehen. Unvoreilhaft wäre es auch, trotz eines dezidierten Evaluations-Mandats, beispielsweise politische Absichten, die mit dem Programm verbunden sind, anhand des erhobenen

Datenmaterials aus der Position als Hochschule zu bewerten. Die Abgrenzungsprozesse zu anderen Akteuren stellen demnach eine Notwendigkeit dar, um den Aufgabenvollzug der kooperierenden Organisationen nicht zu verletzen. Denn diese Befugnisse sind (im Sinne einer losen Kopplung) nicht sonderlich weitreichend.

In einer dichten Interviewpassage, die nachfolgend exemplarisch dargestellt wird, beschreibt und begründet eine EvaluationsmacherIn ihre eigenen Interessen und Handlungsmotive gegenüber wissenschaftsfernen Akteuren der LehrerInnenbildung deshalb folgendermaßen:

**P3:** ich glaube dass der der (\*) Usus bei uns ist dass das letztlich im Kern ein wissenschaftlicher Vortrag (\*) bleibt und bleiben soll ähm alles andere wäre auch glaube ich sehr unauthentisch ähm wenn wir jetzt beispielsweise eine bildungspolitische Forderung aufgrund von irgendwelchen Ergebnissen illustrieren möchten also ne ich glaube dass wir schon in diesem wissenschaftlichen äh Format bleiben ähm (3) aber (3) ähm dann das (\*) rausstreichen (2) was zum Beispiel entweder äh fachspezifisch ist also damit meine ich jetzt zum Beispiel ähm im Vortrag der [[KollegIn 1]] ähm Elemente stark aus der [[Fachrichtung 1]] kommen (\*) das Problem ist nicht nur eins mit externen Akteuren wir können uns das auch uniintern vorstellen dass zum Beispiel andere Bereiche keinen Bezug zu pädagogischer Forschung haben ähm wäre nur das Wissenschaftsformat sozusagen akzeptiert <ähm also das fliegt raus> es fliegt eigentlich vieles raus was im engeren Sinne Wissenschaft ausmacht vom Inhalt das is schon richt- also es fliegt dann viele theoretischen Überlegungen raus es werden halt- es fliegen (2) forschungsmethodische Probleme Konzeptprobleme generell raus äh und man bleibt dann tatsächlich bei dieser ähm bei diesem wissenschaftlichen Vortragsformat und man- [ob das dann noch ein wissenschaftlicher Vortrag ist] ((fragend)) (\*) hm (\*) also er behält die Form aber er ist halt- er ist schon sehr befreit von so Theorie und ist so <hier habt ihr die Ergebnisse spricht darüber> (\*) und die Ergebnisse bevorzugt natürlich (\*) so benannt dass Leute auch damit was arbeiten können (\*) Motivation kann auch ein Nichtpsychologe sich was drunter vorstellen ähm ob das dann genau das Gleiche ist wie die Psychologen das weiß man nicht genau aber zumindest haben die dann die- können die dann glauben die dann mit was reden zu können ähm (\*) also

streng genommen- (\*) ja pfff: ((überlegend)) (\*) ob das jetzt nur von der Form ein wissenschaftlicher Vortrag ist so von den Inhalten eigentlich so ne weichgekochte Wohlfühlveranstaltung ((spricht vor sich hin)) hm (5) ich wende es mal positiv zumindest produziert es größtenteils Diskussionen Leute setzten sich zusammen und reden miteinander über Fortentwicklung und gerade bei der Tagung die du gerade erwähnt hast war dass das Ziel der ganzen Nummer da war Inhalt sekundär das Ziel war verschiedene Akteure die sonst nicht oft miteinander zu tun kommen unter einem gemeinsamen Dach ähm an einen Tisch zu bekommen (\*) und da waren tatsächlich ist die der der Anstrich von Wissenschaft ist da nur Beiwerk (\*) ähm das bleibt auf der Hinterbühne (\*) also ich glaub schon dass unsere forschungsmethodischen Sachen- sicherlich gibts da natürlich Kritikpunkte die man finden kann und verhandeln kann aber dass die an sich äh ganz gut ausdefiniert sind und dass äh- und wir spielen auch auf dieser Wissenschaftspublikationsbühne ein Stück weit mit aber für die für die Zielgruppe ist es dann was anderes es ist nur scheinbar das Gleiche natürlich (2) ja

Die Interviewpartnerin wird nun darauf angesprochen, wie Vorbereitungen auf einen Vortrag vor hochschulexternen PublikumsteilnehmerInnen erfolgen. Dabei wird sie methodisch in einen Erzählzwang gebracht. Sie fährt fort:

**P3:** Nein (\*) es gibt kein- aso es gibt kein- aso es gibt natürlich schon irgendwie ein (\*) kursierendes Wissen was adäquat ist für diese Zuhörerschaft aber das können wir wahrscheinlich (\*) grade nicht zufällig nicht explizit machen also ähm es- das ist dann so ne | **I:** Wie macht man das ((fragend)) | **P3:** hm wie macht man das ((wiederholend fragend)) | **I:** ja wie macht man das dass man sich darauf vorbereitet | **P3:** ja gen- es geht irgend- aso deshalb versuche ich hier gerade son Reflexionsschritt zu kriegen wie mache ich denn das zumindest (\*) als wie muss ich zumindest schon mal zurückgeben es gibt dafür keinen ZfL-Masterplan äh so ehm: es gibt keine=keine Ordnung <jetzt sprechen wir mit fachlichen Laien Schritt eins bis zehn> (\*) es (5) ich zumindest versuche mich auf Erfahrungen mit vorigen- also man- von vorigen Vorträgen vor diesem Klientel zu erinnern egal ob ich die gehalten habe oder auch andere und son Gefühl dafür zu bekommen was ist denen denn wichtig und dann dienstleistet man so ein Stück also so ein Vortrag

in so nem Gremium ist Performance vor allem (\*) da gehts (\*) ähm- da gehts darum was- das heißt dass man nicht nur Sachen sagen darf die den Leuten gefallen das ist gar nicht der Punkt aber es muss für die irgendwie anschlussfähig sein was kennt man was holt so Leute immer ab es gibt so Dauerbrenner Themen die gehen immer ich hatte eben schon das Thema Praxissemester Überlastung von Studierenden kann man mit jedem Akteur machen findet jeder äh jeder zumindest auf der deklarativen Ebene tragisch und gefährlich und da muss man was machen und dann ist das Thema durch (\*) äh also es gibt so ne (\*) es gibt so ne Mischung aus Dienstleistung und man kann dann auch vereinzelt mal Themen platzieren die vielleicht von denen wir denken dass sie nicht so hip sind aber in homöopathischen Dosen und äh so dass die Personen noch daran anschließen äh wir glauben daran anschließen zu können

I2, Segment 10 [Min. 00:51:04-00:59:11]

Würden EvaluationsmacherInnen dezidierte Bewertungen gegenüber den außerhochschulischen Stakeholdern vornehmen, wie sie für Evaluationen üblicherweise vorgesehen sind, so hätte dies zur Folge, dass Kooperationsunterfangen augenblicklich unterminiert werden würden. Der intendierte Effekt der Kooperation könnte nicht erzielt werden. Es würden dadurch die Interessen unterlaufen werden, da die beteiligten Organisationen formal zwar an einem Kooperationsvertrag beteiligt sind, ihre operativen Vorgänge (zum Beispiel Lehre) sich gleichzeitig aber immer nur auf die eigene Organisation beziehen. Ein Anreiz zur Kooperation zur konzeptuellen Übernahme von Lehrinhalten scheint folglich gering, da sie in die Autonomie der KooperationspartnerInnen eingreifen würde. Die Zielerreichung der Kooperation ist daher nur dann gewährleistet, wenn den Programmakteuren die Freiheit zur Selbststeuerung überlassen bleibt. Zur Folge hat das Problem der Kooperation, dass auf der Ebene der Lehrpraktiken thematische Überschneidungen und inhaltliche Redundanzen für StudentInnen so entstehen<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> In der Folge sind Verfahren, bei denen die Universität ihr Mandat zur Bewertung wahrnimmt, meist hinter sogenannten „partizipativen“ Evaluationsverfahren oder Dialogformaten verborgen, mit teils eher mäßigem Erfolg, so zeigt die Beobachtung im Feld. Einigungen zwischen den Akteuren sind dabei oft schwer zu erzielen.

Durch den Verzicht auf Bewertung, die jedoch ein konstitutives Element von Evaluation darstellt, vermeiden die Zentren für LehrerInnenbildung konfrontatives Handeln gegenüber ihren KooperationspartnerInnen.

Kooperations- und Dienstleistungsaktivitäten der Zentren stehen immer auch wissenschaftszentrierten Forschungsaktivitäten gegenüber, welche der Scientific-(Binnen-)Community dargestellt werden. Dies markiert eine weitere Anforderung an die organisatorische Darstellungsleistung. Im nächsten Teilkapitel soll diese Aktivität der Zentren dargestellt werden.

### 6.1.2 Forschungsaktivität

Neben Kooperations- und Dienstleistungsaktivitäten zählen auch Forschungsaktivitäten zu den Anforderungen der Hinterbühne, welche Zentren teils betreiben und zu bewältigen haben. Diese können an den Zentren selbst angesiedelt sein oder aber in Kooperation mit ForscherInnen an Lehrstühlen der eigenen Hochschulen durchgeführt werden. Zu diesen hochschulinternen Aktivitäten zählen besonders lehramtsnahe Lehrstühle, wie zum Beispiel die Disziplinen Bildungswissenschaft oder Fachdidaktik. Zu beobachten ist, dass die forschungsmethodischen Ressourcen und Gütekriterien eines Zentrums davon abhängen, inwieweit Führungskräfte entsprechend forschungsmethodisch qualifizierte MitarbeiterInnen in einem Zentrum beschäftigen und Forschungsaktivitäten damit forcieren. Am Beispiel des Untersuchungsfelds NRW lassen sich hierzu starke Kontrastierungen vorfinden, die am Beispiel der Evaluationsberichte gezeigt werden können (vgl. hierzu Kapitel 5.1). Dies entscheidet auch darüber, wie stark zentriert die Ausrichtung einer Evaluation forschungsmethodisch erfolgt. Als Teilorganisationen der Hochschulen mit unterschiedlichen Aktivitätsmodi können so bestimmte Aktivitäten und Aufgabenbereiche unterschiedlich stark gewichtet werden<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Zu registrieren sind beispielsweise Zentren, in denen durch ausbleibende Stellenbesetzung im Aktivitätsbereich „Forschung“ ein sukzessiver Umbau zu einer fast ausschließlichen Verwaltungseinheit erfolgt.



Nicht nur intern, sondern auch extern können Forschungsaktivitäten betrieben werden. Hierzu kooperieren unterschiedliche Zentren und Hochschulen in NRW und koordinieren gemeinsame Datenerhebungen und Analysen, welche sie durch den gepoolten Einsatz von Forschungsressourcen und Wissenschaftspublikationen im Bereich des Lehramts konkurrenzfähig machen. Beobachtet werden kann dies bei Universitäten, in welchen ein direkter Zusammenhang zu den sozialforschungsmethodisch ausgebildeten MitarbeiterInnen der Zentren besteht. Die dadurch entstandenen Daten und Publikationen verfügen über einen deutlichen Impact im Bereich der Wissenschafts-Binnen-Community des Lehramtsstudiums, da sie sich deutlich von Forschungsbemühungen oder Meinungen anderer Universitäten unterscheiden können. Entstandene Forschungsergebnisse können so publiziert werden und gleichzeitig effizient für Drittmittelaquise genutzt werden. Die beobachtbaren Forschungsaktivitäten verweisen auf eine latente Form des Wettbewerbs auf Länderebene, die sich jenseits der offiziellen Best-Practice-Erzählungen zum Praxissemester vollziehen. Nicht von ungefähr wird der Begriff der [*Wissenschaftspublikationsbühne*] (vgl. ebd. I2, Segm. 10) zur Beschreibung der Dynamik verwendet.

Sichtbarkeiten im Bereich der Forschungsaktivitäten basieren nicht nur auf Publikationen, sondern auch darauf, ob das Datenmaterial, welches aus dem Praxissemester öffentlich zugänglich gemacht wird, für Folgeanträge nutzbar und zitierfähig ist. Wie Entscheidungen und deren Folgen auf der Hinterbühne zur Sichtbarkeit des eigenen Datenmaterials diskutiert werden, kann am Beispiel der folgenden Interviewstelle einer weiteren InterviewpartnerIn exemplarisch dargestellt werden. Sie beginnt mit der Diskussion darüber, inwiefern Forschungsberichte zur Evaluation des Praxissemesters auf der eigenen Homepage veröffentlicht werden sollen:

**P4:** Die Diskussion- wir sind jetzt gerade tatsächlich am Diskutieren ob wir diese nicht auch ähm: allgemein öffentlich also ins Internet- im Internet freischalten möchten es wäre manchmal ganz praktisch äh wenn man sich irgendwie zum Beispiel für ein Folgeantrag von irgendwas- könnte man sich drauf beziehen

**I:** Was genau wollt ihr jetzt freischalten ((nachfragend))

**P4:** Nee=also jetzt äh die Links unter denen unsere Berichte stehen sind im Augenblick ja nur aus der Universität zu erreichen und die Frage ist eben das diskutieren wir gerade ob die auch einfach für alle Nutzer auch außerhalb der Universität einsehbar sein können=sollen ähm: das diskutieren wir gerade (\*) ähm: ja es ist schon n bisschen ähm:- ich bin mir auch nicht sicher ob das jetzt obs gut ist=auf der einen Seite sag ich (\*) wir würden glaub ich keinen Zacken aus der Krone brechen wenn ich jetzt Ergebnisse da rein stelle die nicht an allen Stellen gut sind für uns

II, Segment 15 Min.: 00:47:29-00:50:46

Sofern Datenmaterial aus den Erhebungen einer Evaluation für Forschungsaktivitäten verwendet wird, kann es zu Überschneidungen der Interessen zwischen der Evaluation und den Forschungsinteressen der Zentren kommen, sofern diese für wissenschaftliche Zwecke nutzbar gemacht werden sollen. Um Forschung daher auf Basis der Evaluation betreiben zu können, ist es deshalb notwendig, Ergebnisse zu veröffentlichen und einsehbar zu machen. Zum Beispiel auch auf der Homepage eines Zentrums. Hierdurch können Zentren aber zugleich potenziell angreifbar werden: Zentren untereinander beobachten sich dahingehend wechselseitig, wie kompetitiv und forschungsaktiv nach außen hin agiert wird und unter welchen Bedingungen sie das Risiko eingehen, eigenes Material öffentlich vorzulegen. Denn es besteht die Gefahr, den Hochschulstandort durch eigene Evaluationsergebnisse in ein schlechtes Licht zu rücken.

Neben den bislang beschriebenen Forschungsaktivitäten existiert eine weitere grundlegende Anforderung an die Zentren und ihre EvaluationsmacherInnen, die als „Qualitätssicherungsaktivität“ bezeichnet werden kann.

### 6.1.3 Qualitätssicherungsaktivität

Als eine der zentralen Anforderung an die Zentren im Rahmen des Programms gilt die Verpflichtung zur Qualitätssicherung des Praxissemesters, die in der Rahmenkonzeption genannt wird. Resultierend aus dieser Vorgabe, betreiben die Hochschulen mit Lehramtsstudium in NRW eine sogenannte „Arbeitsgemeinschaft Qualitätssicherung im Praxissemester“. Ein Gremium, in welchem sich EvaluationsmacherInnen in der Rolle als AgentInnen der Hochschulen auf einer Art „Zwischenbühne“ rund zwei Mal pro Jahr unverbindlich organisiert treffen. Die Aufgabe der Gruppe besteht darin, miteinander über Evaluationen zu sprechen, um so Qualitätssicherung des Programms zu betreiben. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung, in welcher die eigene Anwesenheit bestand, konnten die Treffen auch durchaus als eine Art *warmes Gremium* (Feldzitat)<sup>52</sup> verstanden werden. Oder anders: Die TeilnehmerInnen stellen sich unverfänglich Themen gegenseitig vor. Hauptsächlich organisatorische Praktiken der Programmsteuerung oder auch sogenannte „Werkstattberichte“, die keine unmittelbaren Effekte, direkte Konsequenzen oder das Eingehen von Verpflichtungen nach sich ziehen. Obwohl in diesem Gremium offener als auf der Organisations-Schausseite interagiert wird, stellen sich die Hochschulen auch hier keinesfalls ihre tatsächlichen Evaluationsergebnisse vor, sondern verbleiben thematisch auf der Ebene des „talk“ (vgl. Brunsson 1989).

Im Rahmen eines Interviews schildert eine weitere Gesprächspartnerin diesen Umstand folgendermaßen:

**P4:** Es is ja auch schon son bisschen (\*) Geheimniskrämerei der einzelnen Universitäten also son ganz offenes Kommunizieren gibt es offiziell nicht in der AG Lehrer- nee in der=im Austauschforum wird sehr offen gesprochen aber es legt ja auch wirklich keiner dann so die Ergebnisse auf den Tisch=also da ist es ja jetzt selbst son bisschen son Abtasten das ist eher sag ich mal dann bilateral dass

---

<sup>52</sup> Das Feldzitat entstammt von einer TeilnehmerIn, aus einem der Treffen, in welcher die eigene Anwesenheit bestand. Diskutiert und infrage gestellt wurde die tatsächliche Wirksamkeit der Arbeitsgemeinschaft und ihre Effektivität, Qualitätssicherung gewährleisten zu können.

man irgendwie sagt hört mal- aber nicht wirklich in der größeren Runde mit den eigenen- die eigenen Ergebnisse auf den Tisch zu legen

[I1, Segment 15, Min. 00:45:29-00:50:46]

Was die geforderte Qualitätssicherung des Programms in Form der sich vernetzenden (und „voneinander lernenden“) Hochschulen betrifft, so kann das Feld wie auch im Bereich der Forschungsaktivitäten als teils kompetitiv gedeutet werden. Zumindest durch die Gesprächspartnerin. Demzufolge findet zwischen den TeilnehmerInnen kein reziproker Tausch an Informationen statt. Diese Ressourcen sind damit dichotom von Kontrolle und Interesse geprägt, in denen sich wechselseitig beobachtet wird. Würden teilnehmende Hochschulen tatsächlich das Geheimnis ihrer jeweiligen Best Practice preisgeben, so könnte dies prospektiv einen Wettbewerbsnachteil im Bereich der Forschungsinteressen zur Folge haben.

Neben externen Qualitätssicherungsaktivitäten auf der Landesebene findet Qualitätssicherung hochschulintern in den Zentren statt. Hierzu zählen insbesondere Kurzberichte und Rohdaten der Evaluation, die Dekanaten, Lehrstühlen und Direktionen der Hochschulen vorgelegt werden. In einer Art hochschulinternen „Blackbox“ werden auch Daten dabei an die Ebene des Hochschulmanagements weitergeben (vgl. I4, Segment 6 und 8). Unbekannt ist jedoch, wie und ob das übermittelte Daten- und Berichtsmaterial überhaupt hochschulintern weitergenutzt und verarbeitet wird (zum Beispiel für Akkreditierungen oder hochschulinterne Steuerungsinteressen des Lehramts).

Qualitätssicherungsaktivitäten finden demnach auf zwei unterschiedlichen Ebenen statt: a) *extern* in Form von Arbeitskreisen und b) *intern* in Form von Daten- und Ergebnisübermittlung. Ob das Programm Praxissemester letztlich durch ein sogenanntes „governing by numbers“ (vgl. exempl. Ball 2017) betrieben wird, bleibt an dieser Stelle ungeklärt und stellt ein generelles Desiderat dar.

Qualitätssicherungsaktivitäten weisen des Weiteren auch Überschneidungen zu „Programm- und Hochschulsteuerungsaktivitäten“ auf, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

#### 6.1.4 Programm- und Hochschulsteuerungsaktivität

Hochschulsteuerungsaktivitäten der Zentren existieren auf zwei unterschiedliche Weisen. Sie weisen auch Überschneidungen zur Qualitätssicherung auf. Zum einen durch *externe* Steuerungsaktivität, die sich auf das Programm Praxissemester an sich und seine Stakeholder (Schulen, ZfsL, Bezirksregierungen) konzentriert. Des Weiteren durch eine *interne* Hochschulsteuerung, welche sich auf Hochschul-Akteure bezieht (Lehrstühle der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken).

Diese einfache Unterscheidung zwischen den Steuerungsaktivitäten soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass dennoch viele Optionen und Restriktionen der Steuerung ausgehend von Zentren existieren, ihre Ergebnisse strategisch sinnvoll zu platzieren. EvaluationsmacherInnen stehen vor dem Problem, dass sie grundlegende Entscheidungen treffen müssen, auf welche Weise Datenmaterial und Ergebnisse der eigenen Evaluationsaktivitäten gegenüber den unterschiedlichen Gremien dargestellt werden. Davon hängt auch ab, ob ein Qualitätssicherungsprozess hochschulintern überhaupt effektiv in Gang gesetzt werden kann. Denn nicht alle Bühnen eignen sich gleichermaßen zur Darstellung und Zielerreichung.

So kann es durchaus vorkommen, dass die Personalunion von ZfL-Direktion und zugleich LehrstuhlinhaberInnen dazu führt, dass interne Evaluationen zum Praxissemester so durchgeführt werden sollen, dass hierdurch die Leistungsperformance des eigenen Lehrstuhls belegt werden kann. Strukturell wird dies durch die akademische Selbstverwaltung ermöglicht. Hierzu werden aus der professoralen Ebene des Lehramts LehrstuhlinhaberInnen zeitweise als Führungskräfte eines Zentrums eingesetzt. Im Hinblick auf Datenerhebung und Evaluationen innerhalb des Programms können so eigene Schwerpunkte gesetzt und Interessen platziert werden, die sich für Karrieren und mikropolitische Durchsetzungsfähigkeit vorteilhaft auswirken können. Beispielsweise können unter dem Deckmantel der Qualitätssicherung so konkurrierende Lehrstühle mittels studentischer Befragungen kontrolliert werden. Hierdurch wird der Versuch unternommen, Einfluss auf Lehrpraktiken im Rahmen des Praxissemesters zu erhalten. In der Folge werden LehrstuhlinhaberInnen von als unzureichend bewerteten Lehrveranstaltungen durch StudentInnen zu Gesprächen geladen, in denen ihnen Evaluationsergebnisse (durchaus auch konfrontativ) vorgelegt werden können. Dies geschieht selbstverständlich

hinter verschlossenen Türen und ist lediglich ethnografisch beiläufigen Gesprächen oder Teilnahmen zugänglich. Generell jedoch stehen interne Steuerungsversuche der Zentren immer in einem Spannungsverhältnis zur didaktischen Freiheit kooperierender Lehrstühle, als Bezugswissenschaften des Lehramtsstudiums. Lehrstühle können folglich nicht ohne Weiteres gezwungen werden, ihre Lehrpraktiken durch die Fremdinteressen eines Zentrums zu ändern. Zumal es Begründungen und Argumente für eine bestimmte didaktische Ausrichtung der eigenen Veranstaltungen gibt, die das eigene Vorgehen rechtfertigen. An diesem Beispiel kann gezeigt werden, dass keine unmittelbare Kopplung zwischen den ZfL und den kooperierenden Lehrstühlen besteht. Demzufolge sind Steuerungsunterfangen im Hinblick auf das Programm immer auch von Fragilität durchzogen und besitzen keine direkte Steuerungsmöglichkeit, die jedoch (zumindest aus bildungspolitischer Sicht und Konzeption) programmatisch unterstellt wird. Auch in diesem Fall verhilft lediglich eine geeignete individuelle Form der Kooperation und Kollegialität an einer Hochschule zum Erfolg, die Eigen- und Fremdinteressen miteinander zu vereinbaren.

Dass sich im Zuge der Datenerhebung zur internen Evaluation des Praxissemesters der Versuch einer Steuerung schwierig darstellt, zeigt beispielhaft die Eingangssequenz eines Interviews zwischen der Wissenschaftlichen Mitarbeiterin eines Zentrums (Evaluation) und einer Lehrstuhlinhaberin (Interviewpartnerin). Zuvor wurde das Praxissemester NRW an dieser Hochschule eingeführt, weshalb das ZfL Datenerhebung zum Praxissemester durchführt:

\*

(\*Aufnahmegerät wird eingeschaltet\*)

\*

**EvaluationsmacherIn:** *Sooo: (\*) Interview Nummer sieben mit [Name LehrstuhlinhaberIn 1] (3) die erste Frage bezieht sich ähm auf den Planungsprozess des Vorbereitungsseminars (\*) wie würden Sie den beschreiben und welche Quellen haben Sie benutzt ((fragend))*

**LehrstuhlinhaberIn:** *(4) Ähm (\*) der Planungsprozess im Großen (\*) die Phase wo wir mit dem [ZfL 1] in äh Planung waren und von dort Informationen bekommen haben=meinen Sie diesen Planungsprozess auf einer Makroebene oder*

*der Mesoebene die dann die fachliche Struktur hier betraf oder die Mikroebene wo es dann ganz konkret darum ging wie sieht das Angebot wie sieht die Veranstaltung aus (\*) welche Ebene hätten Sie gerne ((bestimmt nachfragend))*

(Unveröffentlichtes Interviewmaterial eines ZfL aus einer Selbstevaluation im Rahmen des Praxissemesters)

Der Interviewausschnitt zeigt, dass zwischen den Organisationseinheiten ZfL und einem Lehrstuhl das Steuerungsverhältnis zwischen Kontrolle einerseits und organisatorischen Freiheiten eines Lehrstuhls andererseits höchst voraussetzungsreich ist. Die Strukturen einer Hochschule, im Rahmen des Lehramts, zeigen hierdurch ihre Demarkationslinie interner Machtverhältnisse, die zuerst eine intersubjektive Klärung, in welcher Situation „man sich denn hier befindet“, benötigen. Außerhalb von Hochschulen gestalten sich Steuerungsaktivitäten oftmals deutlich schwieriger. Extern sind die kooperierenden Stakeholder zwar durch Verträge miteinander gekoppelt, jedoch immer so, dass der eigene Aktivitätsvollzug unabhängig erfolgen kann. Inhaltlich können hierdurch Redundanzen erzeugt werden, welche bei Befragungen von StudentInnen sich als eine Form der unbeobachteten Heterogenität darstellen können. Zumeist tritt dies, gemessen als eine oftmals diffuse grundlegende Unzufriedenheit, in standardisierten Erhebungen auf. In nichtstandardisierten Daten zeigt sich der Umstand als konkrete Beschreibung redundanter Praktiken durch DozentInnen anderer Akteure im Praxissemester. Steuerungsversuche der Zentren bestehen für gewöhnlich dann darin, im Rahmen von Veranstaltungen die KooperationspartnerInnen zur Übernahme des eigenen universitären fachdidaktischen Konzepts zu bewegen. Erfahrungsgemäß stoßen solche Steuerungsversuche nur bedingt auf Resonanz, da sie nicht die jeweils eigenen Organisationsstrukturen mitberücksichtigen oder die didaktische Zielsetzung von der nachfolgenden Organisation im Programmverlauf nicht geteilt wird. Folglich bleibt es für die TeilnehmerInnen solcher Runden oftmals nur dabei, sich bei der nächsten Einladung erneut zu treffen und das inhaltliche Problem (weiter) zu besprechen.

Weitere auffindbare Steuerungsunterfangen in der Praxis versuchen, die für das Programm relevanten Stakeholder zu versammeln und sie zu verpflichten, auf der

Basis vorgelegter Daten ein Konzept zur Lösung eines Problems vorzulegen. Solche Verfahren können einen panoptischen Effekt besitzen und genauso daran scheitern (vgl. Froncek/Rohmann 2019). Erfahrungswerte mit mäßigen Resultaten im Rahmen von Evaluationen des Praxissemesters in NRW liegen bei einzelnen Hochschulen bereits vor. Zu beachten gilt aber auch hier, dass die protektive Wirkung – bei allen Restriktionen einer losen Kopplung – aber auch davor schützen kann, Verfahren und Praktiken im Rahmen des Praxissemesters übernehmen zu müssen, die Programm-Akteuren ungeeignet erscheinen. Hierdurch können Lehrende ihre didaktisch begründeten Ideen ohne Hindernisse umsetzen.

### 6.1.5 Zwischenfazit

Die divergenten Anforderungen an Zentren für LehrerInnenbildung und deren Problemlösungshandeln bei der Evaluation des Praxissemesters lassen sich zusammenfassend wie folgt beschreiben:

*Anforderung 1: Kooperations- und Dienstleistungsaktivitäten* gegenüber wissenschaftsfernem Stakeholder-Publikum der LehrerInnenbildung erfolgen unter den Bedingungen loser Kopplungen. Das Problem für EvaluationsmacherInnen besteht hier besonders im Spannungsverhältnis zwischen Programm-Bewertung und den Kooperationsinteressen gegenüber den Stakeholder-Gruppen und Publikum.

*Anforderung 2: Forschungsaktivitäten* erfolgen gegenüber der eigenen Scientific-Community sowie durch die Akquise von Drittmitteln und Veröffentlichung von Wissenschaftspublikationen. Hier fallen besonders die Anforderungen an Daten bei der Erhebung und Ergebniskonstruktion ins Gewicht. Diese befinden sich zwischen evaluationstypischer Bewertung und wissenschaftlicher Wertneutralität und müssen beide Zwecke zugleich erfüllen.

*Anforderung 3: Qualitätssicherungsaktivitäten* erfolgen hochschulintern, indem Evaluationsberichte an das Hochschulmanagement und die Ebene der Organisation weitergeleitet werden. Wie sie dort weiter genutzt werden, ist AgentInnen der



Zentren nicht bekannt. Extern wiederum unterliegen Qualitätssicherungspraktiken latenten Wettbewerbsbedingungen. Gemeinsame Qualitätssicherungspraktiken untereinander finden nur insoweit statt, wie der Austausch an Informationen reziprok erfolgt. Hierdurch entstehen auch standortspezifische Vorgehensweisen und Modelle, wie das zu evaluierende Programm von Hochschulen in NRW individuell bewältigt wird.

Anforderung 4: *Programmsteuerungsaktivitäten* des Praxissemesters erfolgen sowohl intern und extern. Hochschulintern gestalten sich Steuerungsvorgänge auf Basis der besonderen Strukturen der Hochschule als höchst voraussetzungsreich, sodass Lehrstühle, im Rahmen von Evaluation, nicht ohne Weiteres kontrolliert und bewertet werden können. Voraussetzung für interne Steuerungsmöglichkeiten ist das Verhältnis und die Bereitschaft zwischen Lehrstühlen und Zentren zur Kooperation. Bei der externen Steuerung des Programms besteht das Handlungsproblem für Zentren und ihre MitarbeiterInnen darin, Steuerungsinteressen gegenüber Stakeholdern nicht ohne Weiteres durchsetzen zu können, was in der grundsätzlichen Autonomie und Selbststeuerung durch lose Kopplung der Programmakteure begründet ist.

Im folgenden Kapitel werden auf Basis der beschriebenen Aktivitäten die Strategien dargestellt und rekonstruiert, mithilfe derer Zentren für LehrerInnenbildung versuchen, die dargestellten divergenten Anforderungen zwischen Vorder- und Hinterbühne zu lösen. Dies erfolgt ebenso auf Basis des Interviewdatenmaterials mit AgentInnen aus Zentren für LehrerInnenbildung an vier Hochschulen in NRW.

## 6.2 Problemlösungsstrategien der Zentren für LehrerInnenbildung (Fallkontrastierung)

EvaluationsmacherInnen, die im Untersuchungsfeld positioniert sind, gelten als TrägerInnen spezifischer Wissensbestände, die es zu erfassen gilt. Sie alle einen weitestgehend identische Feldbedingungen und Anforderungen innerhalb und außerhalb der Hochschule. Interviews und Gespräche mit EvaluationsmacherInnen der Zentren gelten deshalb als der Versuch und eine Möglichkeit, Zugang zur Hinterbühne der Organisationsaktivitäten der Zentren zu erhalten. Aufgrund der Exemplarizität, die durch den Untersuchungsgegenstand als solches entsteht, limitieren sich die möglichen Fälle innerhalb Nordrhein-Westfalens. Es handelt sich bei den nachfolgend dargestellten Strategien folglich um *keine* klassischen Typologien (vgl. zur Begriffsproblematik Kelle 2010: 85 f.). Jedoch können die explorativ aufgefundenen Ausprägungen der Problemlösungsstrategien voneinander unterschieden werden und folgen der idealen theoretischen Sättigungslogik des methodischen Zugriffs auf die Grounded Theory (vgl. Kapitel 4.4).

Auf der Suche nach vorhandenen Problemlösungsstrategien der Akteure kann unter dem uneinheitlich verwendeten Begriff der „Strategie“ klassischerweise ein „Plan“ verstanden werden, mit dem Herausforderungen bearbeitet werden. Ebenso aber auch ein bestimmtes Verhaltensmuster oder die grundsätzliche Positionierung einer Organisation gegenüber deren Umwelt. Der Begriff kann darüber hinaus als Zweck-Mittel-Schema (vgl. Kühl 2016: 8 f.) verstanden werden. Wenn im Folgenden von dem Begriff der „Strategie“ gesprochen wird, soll hierunter das (Problemlösungs-)Handeln der Zentren verstanden werden, die eigenen Evaluationsdaten gegenüber den unterschiedlichen Bühnen und Akteuren darzustellen und zu managen. Dies mit Blick darauf, der eigenen Organisationseinheit, aber auch dem Hochschulstandort nicht zu schaden. Ziel dabei ist es, interne und externe Legitimität zu erreichen.

Die im Interview-Sampling auffindbaren Strategien unterscheiden sich besonders darin, ob ein Zentrum seine Daten gegenüber wenigen oder multiplen Stakeholdern und Bühnen darstellt und welche Ziele mit den (nicht-)intendierten Handlungsmotiven verfolgt werden. Es werden daher nachfolgend die im Feld auffind-

baren Darstellungs-Strategien aufgezeigt; ausgehend von einfachen hin zu komplexeren Strategien. Letztere sind in der Lage, auf mehr als nur einer einzelnen Bühne und auf einen Anforderungsbereich reagieren zu können. Die erste dargestellte Strategie im Sampling bildet den Idealtypus von Evaluation. Alle weiteren dargestellten Fälle weichen davon ab. Für die erste rekonstruierte Strategie ist daher kennzeichnend, dass Evaluationsergebnisse und Daten *nicht* in die Organisationsumwelt gelangen oder dort platziert werden.

### 6.2.1 Konservative Evaluationsstrategie

Am Beispiel des ersten Falls eines ZfL in NRW handelt es sich um ein Vorgehen, welches Evaluation als ein dezidiert *bewertendes Verfahren* versteht und ebenso umsetzt. Es ist deshalb als „konservativ“ zu bezeichnen, weil es – im Gegensatz zu Zentren anderer Hochschulen – Evaluation als ein klassisches Instrument programmatisch einsetzt und ebenso anwendet. Die Entscheidung dafür, Evaluation auf diese Weise durchzuführen, beruht an dieser Universität vor allem auf den lokalen und kollektiv geteilten Interessen zwischen der Führungsebene des ZfL, deren Hochschulleitung und Akteuren regionaler Bildungspolitik. Die hochschulinterne Evaluation des Praxissemesters stand auch dort (wie auch an anderen Hochschulen in NRW) in zeitlicher Konkurrenz zu der landesweiten Evaluation des Programms durch das Bildungsministerium. Infolgedessen passte das Erkenntnisinteresse der unterschiedlichen Evaluationen auf Länder- und Hochschulebene nicht zueinander. Für den Interviewpartner wäre hierdurch die [*Logik des eigenen Fragebogens*] durch jene des Ministeriums [*gestört*] worden (vgl. II, Segm. 6). Zentren müssen daher bei der Wahl ihrer Strategie den Kontext der Evaluation mitberücksichtigen, um Redundanzen bei der Befragung von StudentInnen zu vermeiden. Im Falle dieses Zentrums wurde infolgedessen eine thematische Trennung der Fragebögen vorgenommen (vgl. ebd.). Die inhaltliche Abgrenzung zu den Items des Ministeriums begründet sich für den Sprecher hauptsächlich darin, [*zu formalistisch*] (ebd.) zu sein und das eigene Interesse zu verfehlen. Über die Fälle

hinweg findet sich im Interviewsampling dieses Muster zum Urteil der landesweiten Datenerhebung wieder. Externe Datenerhebungen können daher einen Verdrängungs-Effekt eigener Evaluationsinteressen nach sich ziehen. Für die Interviewpartnerin galt es hiermit umzugehen, da die eigenen internen Zielsetzungen nicht verfolgt werden konnten.

Das Verständnis von Evaluation des Interviewpartners und die Motive für das Vorgehen, wie Evaluation dargestellt wird, lassen sich am Beispiel des folgenden Erzählausschnitts rekonstruieren. Hierzu grenzt der Sprecher die eigene Praktik seines Zentrums von anderen Universitäten in NRW ab, die beobachtet werden, und nimmt eine Unterscheidung zwischen wissenschaftsbasierter Forschung einerseits und Forschung im Rahmen von Evaluation andererseits vor. Zudem verortet der Sprecher die eigenen Aktivitäten ausschließlich im Bereich von Evaluation. Zur Folge hat dies, dass das Zentrum nicht in der Lage ist, in den originären hochschultypischen Bereichen von Wissenschaft und Forschung agieren zu können, die sich jenseits der eigenen Programmbewertung und Modifikation des Praxissemesters befinden. Diese Unterscheidung zwischen Wissenschaft auf der einen und Evaluation auf der anderen Seite sowie deren Diffusion gilt theoretisch auch als Gegenstand aktueller Diskussionen (vgl. hierzu Wanzer 2020, Montrosse-Moorhead et al. 2017).

Während des Erzählens der Sprecherin zeigt sich, warum die durchgeführte Evaluation nicht von Akteuren aus der Organisationsumwelt dargestellt wird und auf die Organisations-Hinterbühne begrenzt ist:

**P1:** hm naja (4) also es ist tatsächlich auch die Frage finde ich jetzt ahm: wie man mit Evaluation umgeht=wir hatten ja gerade das Thema Forschung und Evaluation und ahm das ahm aus meiner Sicht eben Evaluation nicht gleich Forschung ist und dann ist auch wieder die Frage ok wie gehe ich mit Evaluation eigentlich um (\*) ne (\*) Evaluation ähm produziert ja auch Ergebnisse die (\*) womöglich- also wünschenswert ist ja immer dass alles veröffentlicht wird und dass man transparent ist aber die womöglich dann einfach auch nicht veröffentlicht werden weil das dann für den internen Gebrauch ist ahm: (\*) so ahm: dass dieser- dass es diesen Drang (\*) ahm: es zu publizieren sei es- also publizieren damit meine ich auch Präsentationen auf Tagungen oder so gar nicht so stark ist wie man es bei Forschung beispielsweise sehen würde (\*) also Forschung lebt ja eigentlich davon

was publiziert wird während Evaluation das nicht zwingend muss ahm: um Wirkung zu entfalten oder um wahrgenommen zu werden es könnte ja auch reichen wenn man es intern macht ahm: und dann frage ich mich weiter wenn du jetzt sagst mit dem Beispiel ne das so viele- das man ahm sieht dass es ahm: (2) na dass eben viele mit ihren Ergebnissen quasi in die Öffentlichkeit gehen und das dann auch noch mal da:rstellen ((moduliert mit der Stimme)) wie das erhoben wurde und so hm: dann frage ich mich jetzt beispielsweise ahm: ok welchen Stellenwert hat beispielsweise Forschung (\*) ah: in dieser Einrichtung oder wie gehen Forschung und Evaluation Hand in Hand ahm und ahm wie wird eigentlich Evaluation gesehen also dann sind wir tatsächlich wieder in diesem Ding was ist Forschung was ist Evaluation und wie gehe ich damit um (\*) ne ((bestätigend))=und wie gesagt wir sind eigentlich würde ich sagen tatsächlich sehr stark- also es ist keine Forschung ((betont)) was wir hier machen das ist Evaluation ((bestimmt)) hm und auch eben sehr stark an den organisatorischen Belangen unseres Standortes orientiert ahm von daher könnte ich mir vorstellen dass das dann tatsächlich nichts also kein Thema ist wo man sagen würde <ok und das- damit gehen wir jetzt auf eine Tagung oder präsentieren das> (2) ‚hha also‘ (\*) ‚joa‘ ((leise))

11, Segment 13 [00:40:24-00:43:32]

Ergebnisse einer Evaluation haben demnach, sofern sie als bewertendes Verfahren konzipiert und durchgeführt werden, das Potenzial, Probleme der Programmumsetzung einer Hochschule oder womöglich Schwachstellen der Programmkonstruktion offenzulegen. Dies kann sich wiederum bei der Darstellung der Ergebnisse negativ gegenüber relevanten Stakeholdern auswirken. Unerwünschte Ergebnisse des Programms, die zutage treten, können so innerhalb und außerhalb der Hochschule freigesetzt werden und zu Reputations- und Legitimationsverlust führen. Zur Folge hätte dies negative Effekte auf die Aufgabe der Programmsteuerung gegenüber KooperationspartnerInnen. Nicht verwunderlich ist daher die Motivlage des Sprechers, wonach entstandene Ergebnisse der Evaluation als organisationsinterne Vorgänge nicht für die Öffentlichkeit bestimmt sind. Hierunter können sowohl konkurrierende Universitäten föderal als auch die Wissenschaftspub-

likationsbühnen verstanden werden. Ob Ergebnisse der Evaluation öffentlich zugänglich gemacht werden, wird von der Sprecherin auf die Entscheidung der Führungsebene zurückgeführt. Im Vordergrund steht demnach die erfolgreiche und standortgebundene Programmumsetzung, die evaluiert und nach innen gerichtet kommuniziert wird.

Insofern lässt eine *konservative Evaluationsstrategie* die Ergebnisdarstellungen und Verwendung auf weiteren Bühnen und gegenüber Programmstakeholdern nicht zu. Wird Evaluation in diesem Feld als „determination of merit or worth“ (Scriven 1980: 7) enggeführt verstanden, so limitiert sich die Verwendbarkeit der Evaluationsresultate ausschließlich auf interne hochschulpolitische Steuerungsprozesse – und zwar dann, wenn negative Bewertungen der Programmaktivitäten Fragilität erzeugen können.

Mit Blick auf das Interview-Sampling zeigt dieser erste Fall, dass das Instrument Evaluation als Rechenschaftslegung nach den Vorgaben der Rahmenkonzeption dient. Dies als Unterscheidung zu den nachfolgenden Fällen. In der Fallkontrastierung finden sich zu den folgenden Strategien unterscheidbare Praktiken durch die Zentren, die von der *konservativen* Evaluationsstrategie abweichen und adaptiver auf die Feldanforderungen reagieren.

### 6.2.2 Versatzstück-Strategie

Die zweite vorfindliche Strategie entfernt sich vom zuvor dargestellten konservativen und idealtypischen Referenz-Fall einer Evaluation. Auch an diesem ZfL einer weiteren Hochschule in NRW werden Daten zur allgemeinen Qualitätssicherung in Form einer Evaluation erhoben und allgemeine Indikatoren (zum Beispiel Zufriedenheit, Studierbarkeit uvm.) erstellt. Auch hier wurde der Evaluationsprozess unter den Verdrängungs-Effekten der sogenannten landesweiten Evaluation durchgeführt. Die eigenen Fragebögen wurden daher ebenfalls den übergeordne-

ten Evaluationsinteressen pragmatisch angepasst, damit inhaltliche Überschneidungen vermieden werden konnten (vgl. I4, Segm. 3-4). Außerhalb der Universität erhielten die Stakeholder und Kooperationsakteure des Programms im Anschluss den Evaluationsbericht zur allgemeinen Befragung, welches lediglich zur Kenntnis genommen wurde, so erzählt die Sprecherin. Ziel dabei war und ist es für das ZfL, vor allem gegenüber den PartnerInnen Kooperationsbemühungen zu signalisieren. Die Sprecherin formuliert dies auch [*als Zeichen der guten Zusammenarbeit*]. Für die Evaluationsmacherin selbst bedeutete dies allerdings, dass das Datenmaterial folglich als nicht [*länger interessant*] (I4, Segm. 8) galt und darüber hinaus deshalb nicht weiter verfolgt wurde. Dieses Vorgehen zeigt eine Form der Dienstleistungspraktik, mit der das Zentrum gegenüber seiner Organisationsumwelt auftritt.

Zusätzlich zu der Basisbefragung wird darüber hinaus an diesem Zentrum ein spezifisches standardisiertes Erhebungs- und Messinstrument<sup>53</sup> verwendet, welches in der Lage ist, studentische Praktiken im Rahmen des Praxissemesters valide in kurzen Zeitabständen zu erheben. Dieses Instrument bildet den eigentlichen Schwerpunkt und das Interesse für die Interviewpartnerin. Für die Sprecherin schränkt dies einerseits die allgemeine Anwendbarkeit des Erhebungsinstruments im Rahmen einer Evaluation ein. Andererseits gewährleistet es eine vertiefende thematische Engführung. Hierdurch grenzt sich das eingesetzte Erhebungsinstrument deutlich von der Gesamtheit eines klassischen Evaluationsverfahrens ab. Zugleich gilt es für die Interviewpartnerin aber als valide. Von der Sprecherin wird dies an mehreren Erzählstellen ganz besonders exponiert und ausführlich erläutert. Die Präferenz für dieses Instrument gegenüber der herkömmlichen Evaluation lässt sich über den gesamten Verlauf des Interview-Textes beobachten. Während des Interviews erläutert sie daher ihre persönliche Präferenz für wissenschaftlich belastbares Datenmaterial. In Abgrenzung zu anderen konservativen Formen von Evaluationsdaten führt die Wahl zur Zielerreichung auf divergente Darstellungsbühnen. Formuliert wird dies durch die Sprecherin unter anderem so, dass sie [*meine es ‚besser‘ mit diesem Erhebungsinstrument zu haben*] (I4, Segment 15) und meint damit ihre eigenen Optionen.

---

<sup>53</sup> In diesem Fall handelt es sich um eine Lernskala, die von StudentInnen als eine Art digitales Tagebuch geführt wird und somit über einen bestimmten Zeitraum Längsschnitt-Daten erzeugt.

Am Beispiel der folgenden Schlüsselstelle des Interviews lässt sich das Handlungsmotiv für die gewählte Strategie darstellen und rekonstruieren. Dabei bezieht sich die Sprecherin auf das spezifische Erhebungsinstrument:

**P4:** Es gibt Gründe dafür zu sagen die Verzerrung ist relativ gering wenn ich das [[Zeitraum 2]] erhebe (\*) dazu gibts eben Studien die so was schon mal ausprobiert haben was passiert wenn ich das einmal messe oder muss ich [[Zeitraum 3]] messen also da haben wir einfach ne ganz gute ähm theoretische empirische Fundierung sodass ich dann auch mit (2) ja ganz gutem Gewissen diese Ergebnisse präsentieren kann das ist so der eine Punkt=der zweite Punkt ist der eben dass wir jetzt auch hier ähm: zu Ergebnissen kamen von denen wir glau:ben dass sie die Beteiligten am Praxissemester kennen sollten=also zunächst einmal sollten es unsere universitätsinternen Leute kennen weil es eben im Schnitt aber auch äh für sehr viele von den untersuchten Studierenden [[Untersuchungsergebnis 1]] (\*) ähm: warum ich das jetzt auch extern jetzt mitteilen möchte ist- also schön wäre es wenn man irgendwann auch noch ähnliche Ergebnisse von anderen Universitäten bekäme weil ich dann wieder wüsste eben ist das jetzt son Spezifikum für unsere Uni oder eben nicht (\*) das sind so die Hauptgründe weshalb ich die [[Erhebungs-Skala 1]] als- (\*) ja was heißt schon- (2) also die ist am (\*) am besten zu präsentieren

| **I:** Inwiefern |

**P4:** Ja=also wie gesagt ich bin mir am sichersten was die Qualität der Ergebnisse angeht und es ist auch das was jetzt erst mal- (\*) ja ich weiß nicht ob es von den Erwartungen abweicht aber es gibt andere Ergebnisse die wir in den Studien herausbekommen haben- also sag ich mal <die Studierenden ähm: machen lieber ihre Studienprojekte als jetzt- also jetzt nein ähm:- äh lieber die Unterrichtsprojekte im schulpraktischen Teil als die Studienprojekte> das ist jetzt irgendwie- das ist ein erwartbares Ergebnis gewesen

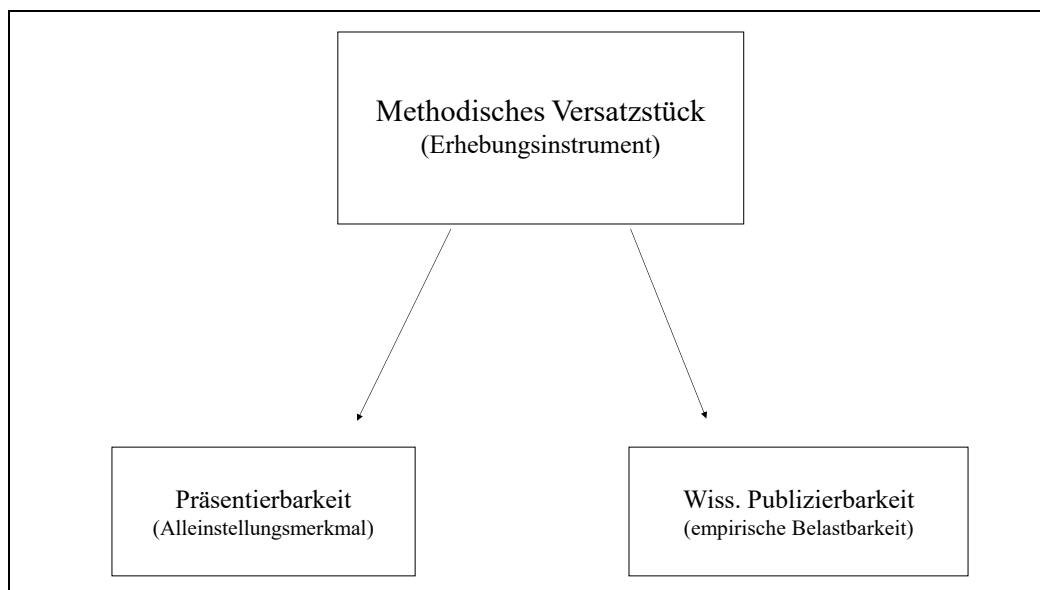
I4, Segment 12 [Minute 00:33:00-00:40:00]

Durch diese Strategie eröffnet sich eine zweifache Option, mit dem gewonnenen Datenmaterial umzugehen: Einerseits ist das Ergebnis des Erhebungsinstruments empirisch belastbar und wird dadurch nach außen darstellbar. Es eröffnet zudem



Vergleichsoptionen mit anderen Hochschulen. Damit hebt es sich von wissenschaftsfernen Ergebnissen und Meinungen im Feld ab und kann öffentlich vertreten werden. Empirische Belastbarkeit bedeutet hier, über eine Ressource zu verfügen, um rundum mit [*ganz gutem Gewissen diese Ergebnisse präsentieren*] zu können. Zum anderen können hierdurch auch weitere situative Anforderungen vor Publikum auf unterschiedlichen Bühnen potenziell bestritten werden: Das erzielte Ergebnis kann sowohl vor einem wissenschaftsinformierten Publikum dargestellt und publiziert werden. Zugleich können die Daten aber auch (gewissermaßen „entkernt“ von sozialwissenschaftlichen Erhebungsmethoden) einer wissenschaftsfernen ZuhörerInnenschaft vermittelt werden. Das Instrument wird für die Sprecherin zu einem „Versatzstück“, welches in der Lage ist, den Bereich von Forschung und zugleich Dienstleistung abzudecken.

Abbildung 25: Modell Versatzstück-Strategie



Quelle: eigene Darstellung

Generell lassen sich durch den Einsatz des Instruments und dessen Ergebnisse wissenschaftliche Diskurse potenziell in Gang setzen. Zudem ist es für weitergehende Forschung anschlussfähig. Ebenso kann hierdurch hochschulintern Programmsteuerung betrieben werden. Auch hier sind die erzielten Ergebnisse gegenüber einem Wissenschaftskollegium methodisch präsentierbar und können

hochschulintern zu Änderungen in der Programmumsetzung führen. Während das Alleinstellungsmerkmal des Erhebungsinstruments dem Wettbewerb zwischen Hochschulen zwar zuträglich scheint, entstehen dadurch gleichzeitig auch Unsicherheiten, ob die gemessenen Ergebnisse auf das Programm an sich oder aber auf universitätsinterne Prozesse zurückzuführen sind. Dies benötigt einen Vergleichsprozess, um das eigene Abschneiden der Hochschule (im weitesten Sinne eines Benchmarkings) verorten zu können. Es entstehen erneut Handlungsprobleme, wie viel – unter Beobachtung der Organisationsumwelt – sichtbar werden soll. Hierzu müssten im Idealfall die im Feld agierenden Hochschulen ähnliche Indikatoren vorlegen. Allerdings existieren diese nicht, da die Hochschulen im Rahmen des Praxissemesters ein ähnliches Problemlösungshandeln in dem Programmfeld zeigen.

Offen spricht die Interviewpartnerin deshalb über einen latenten (für sie existenten und unausgesprochenen) Wettbewerb zwischen den einzelnen Universitäten in NRW. So wird das Zurückhalten von Ergebnissen anderer Universitäten durch die Sprecherin als rational gedeutet, die eigenen Evaluationsresultate über das Praxissemester nur unter Bedingungen der Reziprozität vorzuzeigen. Sie beschreibt damit einen Idealzustand zur Veröffentlichung von Ergebnissen, unter denen sie selbst bereit wäre, ihre eigenen Ergebnisse zu tauschen. Ein vereinbartes Verfahren würde demzufolge Reziprozität garantieren. Dieser Umstand wird von der interviewten Person vorsichtig umschrieben. Sichtbar wird dies durch die verlängerten Erzählpausen in der Textstelle folgendermaßen:

**P4:** Joa also ((10 Sek. Pause)) das ist son (5) allgemeines:: Unwohlheitsgefühl ((spricht betont langsam)) ähm: im Vergleich mit anderen=aso so jetzt für- ähm: es ist einfacher- man weiß nicht ob das auf Gegenseitigkeit beruht=aso irgendeiner müsste ja mal wahrscheinlich die Ergebnisse auf den Tisch legen damit die anderen das auch bekommen aber man weiß es auch nich solange da nich alle irgendwie so ein Verfahren vereinbart haben weiß man auch nicht- aso beruht das auf Gegenseitigkeit oder mache ich mich gerade zum Gespött-= ja man weiß nicht ob man zum Gespött wird das kommt jetzt immer auf das Gremium an (\*) im Austauschforum könnte ich mir so was vorstellen da ist das auf einer sehr- da sind ja auch die: die operativ irgendwie mit beschäftigt sind und sich dann auch sehr kollegial darüber austauschen andere Gremien kann ich universitätsübergreifend

nicht einschätzen wie das da ist öhm:: (\*) ob es da überhaupt den Wunsch ((betont)) gäbe: (3) ja diese Ergebnisse von einzelnen Universitäten zu vergleichen so: | I: Hm: | P4: Konkurrenz ((betont triumphierend)) (\*) wäre so- irgendwie konkurriert man eben doch: ((betont))

[Segment 15, Min. 00:45:29-00:50:46]

Interaktionen zwischen den Universitäten und ihren AgentInnen werden hier als kompetitiv<sup>54</sup> gedeutet. Für das Handeln hat dies dementsprechend Folgen, sich situativ (und je nach Kontext) strategisch zu verhalten. Hierunter fallen insbesondere die „Bühnen“ als Orte, auf welchen Evaluationsergebnisse dargestellt werden und deren ortsgebundener Kontext (im Goffman'schen Sinne) die intendierte Impression bestimmt. Diese bewegen sich zwischen Konkurrenz auf der einen und Kooperation auf der anderen Seite und gelten für die Sprecherin als schwer einschätzbar. Während gegenüber einem Evaluationskollegium anderer Universitäten auf einer Art Zwischenbühne (in Arbeitsgemeinschaften und Austauschforen) relativ reziproke Darstellungsverhältnisse und Austauschbeziehungen gelten, sind Darstellungen auf der Schauseite der Universität für die Erzählerin hingegen vermehrt unsicherheitsbelastet. Insofern folgt die Strategie dieser Evaluationsmacherin dem Handlungsmotiv eines gedeuteten Wettbewerbs. Dementsprechend handelt die Sprecherin auch bei der Veröffentlichung ihrer Ergebnisse. Die Anwendung ihres spezifischen Versatzstücks garantiert die Zielerreichung und kann an unterschiedlichen Orten und Situationen flexibel eingesetzt werden.

Belastbare Daten und Ergebnisse, die als Alleinstellungsmerkmal im Feld gelten, so zeigt der Fall, sind in der Lage, auf gegensätzlichen Stakeholder-Bühnen präsentiert zu werden. Im weitesten Sinne folgt das Handeln somit einer (tatsächlich bewussten) „Wert-Erwartung“ (vgl. zur ökonomischen Lesart Esser 1999: 247 ff. und in einer sinnverstehenden Lesart der Situationsdefinition des handelnden Subjekts vgl. Schütz 1971: 96 f.). Aus Sicht dieser Evaluationsmacherin wird durch

---

<sup>54</sup> Nachdem die Aufnahme des Interviews beendet wurde, beschreibt die Interviewpartnerin die Organisationsumwelt und Interaktionen zwischen den Universitäten mit der Metapher eines [„Haifischbeckens“], denn keiner wolle seine Ergebnisse anderen wirklich zeigen.

den strategischen Einsatz des Versatzstücks der größtmögliche Nutzen unter den gegebenen Feldbedingungen erzielt.

### 6.2.3 Datenpool-Konstruktionsstrategie

Nicht immer erheben Zentren im Rahmen des Praxissemesters ausschließlich Daten zum Zweck der Programmbewertung, sondern auch dazu, um in erster Linie wissenschaftliche Aktivitäten zu verfolgen. In diesem Fall hauptsächlich Publikationen. Darüber hinaus, wie auch an anderen Hochschulen, um Forschungsk Kooperationen, Drittmittelaquise oder Akkreditierungen somit durchführen zu können.

Am Beispiel des dritten Falls erhebt ein weiteres Zentrum für LehrerInnenbildung in NRW eine Fülle wissenschaftlichen Datenmaterials, indem es seit der Einführung des Praxissemesters als eine Art loses und unspezifisches Datenaggregat betrieben wird. Durch das Anhäufen unterschiedlich methodisch erhobener Rohdaten über den Zeitverlauf vergrößert sich das Volumen stetig. Auf die Implementierung des Programms reagierte das Zentrum an dieser Universität mit Stellenschaffungen, die in der Forschungsabteilung des Zentrums angesiedelt wurden. Den Wissenschaftlichen MitarbeiterInnen wurden dabei Entscheidungsfreiheiten in Bezug auf wissenschaftliche Aktivitäten eingeräumt, die über ein grundlegendes Berichtswesen im Rahmen einer Evaluation deutlich hinausreichen. Zum Zeitpunkt des Interviews waren daher auch Forschungsk Kooperationen mit anderen Universitäten vorhanden. Das Motiv für diese Kooperationen wurde von der SprecherIn mit einer Art der Vertrautheit und vergangenen gemeinsamen Arbeitsaktivitäten untereinander begründet (vgl. I2, Segment 6).

Evaluationsergebnisse, welche durch die MitarbeiterInnen aus dem Datenaggregat konstruiert wurden, fanden nach innen gerichtet ohne den Einbezug der Hochschulorganisationsentwicklung statt. Nach außen gerichtet wurden Akteure der LehrerInnenbildung als potenzielle Zielgruppe über wissenschaftliche Publikatio-

nen auf indirektem Weg in einer Art Evaluationsergebnis informiert. Forschungspublikationen, die aus dem Programm entnommen werden, können anschließend auch in Face-to-Face-Situationen vor Stakeholder-Publikum verwendet werden. Auf eine leicht verständliche Weise wird auf Basis der vorhandenen Publikationen die Darstellung der Ergebnisse für ein wissenschaftsfernes Publikum aufbereitet. Für die Evaluationsmacherin selbst, mit der das Interview geführt wurde, ist dabei relevant, dass die vermuteten Interessen der Publikumsgruppen jenseits der eigenen thematischen Interessen als eine Form der Dienstleistung im Vordergrund stehen. Die Bewältigung des Abgleichs von Interessen und die thematische Selektion dessen, was dem Publikum gezeigt werden soll, muss von der Sprecherin selbst vorgenommen und entschieden werden. Hierbei geht sie folgendermaßen situations-pragmatisch vor und erzählt:

**P2:** Ja=also ich versuche schon äh=äh (\*) äh Ergebnisse zu finden äh (\*) die relevant sind für das jeweilige Gegenüber wobei ich aber natürlich auch ((lacht)) man hat eher ne eigene Sicht auf die Dinge und äh:: auch Dinge die einen persönlich interessieren und da gibts dann je immer auch so Schnittmengen also ich glaube jemand anderes würde auch andere Dinge präsentieren (\*) äh aber ich glaube schon dass man sich ein bisschen darauf einstellen muss ähm was interessant ist für jetzt Personen die eher an der Schule beschäftigt sind das sind garantiert nicht dieselben Dinge wie ähm äh: Ergebnisse für uniinterne Lehrende ähm: da ist ja immer noch ein bisschen ein anderer Fokus aber man kann viele ähm Ergebnisse zum Beispiel der Einfluss der Mentoren auf die Selbstwirksamkeitserwartung ist sehr positiv also sagen wir mal je besser die mentorielle Unterstützung desto besser ist der Verlauf der Selbstwirksamkeitsunterstützung äh=äh Selbstwirksamkeitserwartung das würde man natürlich eher dann auch Personen darbieten die an der Schule arbeiten weils ja auch sagen wir mal nochmals die Relevanz ihres Handelns unterstreicht da würde ich vielleicht nicht so viel äh sagen zu pffäähm: ((tiefes Ausatmen)) Ergebnissen zu Forschungsprojekten die universitär begleitet werden (\*) sind ja auch ganz unterschiedliche äh Personen die an unterschiedlichen Prozessen beteiligt sind und das würde man dann entsprechend natürlich mitteilen wobei

natürlich nicht ausgeschlossen ist dass man da auch Querverbindungen macht aber grundsätzlich würde man das son bisschen adressatengerecht optimieren

I2, Segment 12 [00:18:02-00:19:47]

Was die Evaluationsmacherin mit der Formulierung [*adressatengerecht optimieren*] beschreibt, kann als Dienstleistungspraktik zu ihrer eigentlichen Forschungstätigkeit, als eine Form der Auskopplung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, verstanden werden. Grundvoraussetzung für das Entstehen der Forschungspublikationen liegt in der permanenten Datenerhebung seit der Einführung des Programms Praxissemester. An mehreren Stellen des Interviews verweist die Gesprächspartnerin daher auf standardisierte Prä-post-Befragungen, die in jeder Kohorte von LehramtsstudentInnen Anwendung findet. So erhalten StudentInnen des Lehramtsstudiums an dieser Hochschule im Tausch gegen die Teilnahme an den Befragungen eine erfolgreiche Teilnahmebescheinigung zum Seminar. Zusätzlich wird an diesem ZfL Interviewdatenmaterial erhoben. In der Folge entsteht eine Ansammlung von Datenmaterial, welches zur vorliegenden Strategie als „Datenpool“ bezeichnet werden kann und von der EvaluationsmacherIn – so erzählt sie – selbst nicht vollkommen überblickt werden kann.

Am Beispiel des folgenden Interviewausschnitts mit der GesprächspartnerIn kann gezeigt werden, wie der Datenpool konstruiert wird und welche Optionen sich im praktischen Umgang für die SprecherIn hieraus ergeben. Gefragt wurde im Interview danach, ob einer Gruppe oder bestimmten Personen sämtliches Datenmaterial des Praxissemesters vorliegen würde, also ein zentrales Datenmanagement für die Masse existiert. Dies wird durch die Sprecherin verneint. Am Beispiel des Erzählabschnitts zeigt sich, welche unterschiedlichen Anforderungen an das Datenmaterial durch die multiplen Stakeholder ihres ZfL gestellt werden und wie das Zentrum Daten über das Praxissemester erhebt.

Sie reagiert auf die Frage zur Überschaubarkeit und eine möglicherweise geringe Nutzung ihres Datenpools:

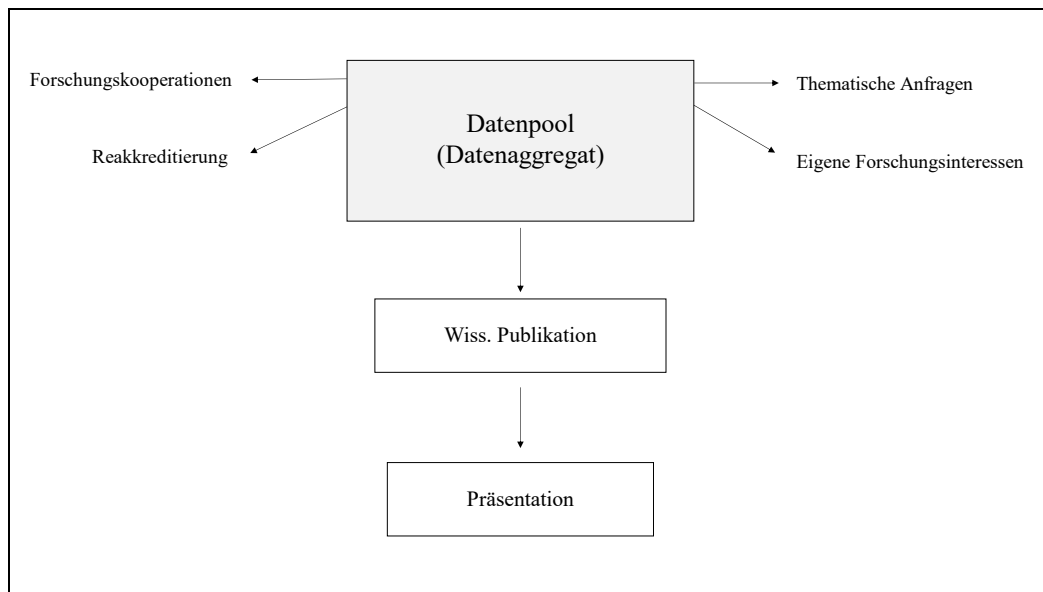
**P2: Nee:** ((laut)) (\*) **aber nicht mit=nicht mit Intention** oder so weils is einfach ne ((lacht mit hoher Stimme)) das ist ein Arbeitsaufwand der dahinter steckt und wir können momentan- also wir haben ja wirklich seit der Einführung des Praxissemesters vor und nach erhoben und diese ganzen Ergebnisse müssen irgendwie aufbereitet werden und wir- da kann man einfach- und wir ham ne ziemliche: Masse an unterschiedlichen Konstrukten die abgeprüft werden da gibt es so viele Ergebnisse die auch möglich sind die man sich vielleicht auch selber noch gar nicht vorstellen kann ähm (\*) **nee:** das können wir einfach nicht gewährleisten also wir- das=das ist immer ne punktuelle Geschichte und da ist natürlich die Frage- also wir haben zum Beispiel auch- nee ich glaube vom Praxissemester auch noch nicht- also wir haben Daten für eine Reakkreditierung genutzt da nimmt man bestimmte Daten die wo man denkt dass die dafür eben förderlich sind und wir haben auch eigene Forschungsinteressen oder wir haben Personen die bestimmt Dinge nachfragen oder mit denen man ne Forschungskoooperation macht aber wirklich alles abzubilden das wäre- da bräuchte man einfach mehr Power für

I2, Segment 17 [Min. 00:27:05-00:28:09]

Datenmaterial ungenutzt anzuhäufen, kann auch überspitzt als eine Art „Daten-Friedhof“ bezeichnet werden. Was für ein konkretes Forschungsvorhaben möglicherweise als hinderlich angesehen werden kann, wird hier zu einer Lösungsstrategie, divergierenden Anforderungen gerecht zu werden (vgl. Abb. 26).

Damit die unterschiedlichen Anforderungen und deren Ergebnisdarstellungen bewältigt werden können, erfolgt eine selektive Entnahme des Datenpools. Von der Gesprächspartnerin wird dies als [*ne punktuelle Geschichte*] umschrieben. Im Rahmen dessen ist geforderte Evaluationsaktivität nur eine unter vielen Zugriffen auf den Datenpool.

Abbildung 26: Modell Datenpool-Strategie



Quelle: eigene Darstellung

#### 6.2.4 Publikations-Strategie

Am Beispiel der vierten vorfindlichen Strategie eines Zentrums im Untersuchungsfeld können die komplexen Anforderungen an Zentren umfassend verdeutlicht werden. Im vorliegenden Fall finden sich ausgedehnte Aktivitäten auf der Vorder- und Hinterbühne, in Form von Kooperationen und im Bereich der Datenerhebung. Diese unterschiedlichen Anforderungen müssen von den MacherInnen auch hier selbst gesteuert werden. Die interviewte Mitarbeiterin beschreibt ihre Organisation selbst deshalb als *[gut vernetzt]* (vgl. I3, Segment 17) und verweist auf die unterschiedlichen Stakeholder, mit denen sie in Verbindung steht. Dies bezieht sich auf alle Bereiche des Untersuchungsfelds, in welchen die Aktivitätsmodi der Zentren potenziell auftauchen können. Folglich sind auch die Anforderungen an das Zentrum hoch. Hochschulintern werden insbesondere ProfessorInnen und Wissenschaftliche MitarbeiterInnen der Fachdidaktiken im Lehramtsstudium zu internen Stakeholdern: Hier werden durch eine optionale Beratung die



Ergebnisse als interne Dienstleistung aufbereitet. Darüber hinaus müssen auch verschiedene weitere Gruppen und Gremien hochschulintern mit Themen und Ergebnissen versorgt werden, in denen auch in diesem Fall Maßnahmen für Akkreditierungsprozesse festgelegt werden (vgl. I3, Segm. 2). Grundsätzlich aber wendet das ZfL der Hochschule einen Fragebogen für ein Längsschnitt-Design an, der nicht als exklusives Instrument des Praxissemesters gilt, sondern auch auf andere Phasen des Studiums angewendet wird. Darüber hinaus untersuchen das Zentrum und seine MitarbeiterInnen jedoch hauptsächlich [*punktueller Spezialthemen*] (I3, Segm. 1). Zu nennen ist hier beispielsweise die populäre Konzeption des sogenannten „Forschenden Lernens“, welche im Rahmen des Programms prominent in den Vordergrund gestellt wird. Des Weiteren auch Befragungsinstrumente, welche der pädagogischen Psychologie entstammen. Auch an diesem Zentrum für LehrerInnenbildung wird *keine* klassische Evaluationsforschung durchgeführt, wie am ersten Beispiel der „konservativen Evaluationsstrategie“ zu sehen ist. Zentren, die ihre Daten auf verschiedenen Bühnen darstellen, bewegen sich zwischen den Dimensionen universitärer Forschung einerseits und klassisch bewertender Evaluation andererseits, zum Zweck der Programmbewertung.

Am Beispiel des folgenden Gesprächsausschnitts mit der zugehörigen vierten Interviewpartnerin wird die Schlüsselstelle des Interviews dargestellt. Darin stellt die Gesprächspartnerin die spezifische Strategie ihres ZfL dar und begründet ihre Motivlage. Sie bezieht sich insbesondere auf das Changieren zwischen den unterschiedlichen Anforderungen, in welcher das ZfL als Teilorganisation positioniert ist, wenn es um die Evaluation des Praxissemesters geht. Sie erläutert dies folgendermaßen und reflektiert dabei ihre eigenen Praktiken im Verhältnis zu den Anforderungen an eine Darstellungsstrategie dessen, was als Evaluation vorgezeigt wird:

**P3:** Ähm also ich würde ja- also wir bemühen intern- oder ich versuche vor allem einen anderen Evaluationsbegriff zu verwenden (\*) und zwar äh äh nach- und zwar geht es tendenziell (\*) ham wir keine strikte Trennung zwischen sogenannter Grundlagenforschung und Evaluation oder Evaluationsforschung äh: sondern das geht innander über- also gut man könnte- das ist keine Grundlagenforschung is weil sie ähm außerhalb der wissenschaftlichen Diskurse eben verwertbar sein soll (\*) wie realistisch das für viele Wissenschaftler ist aber en anderes paar Schuhe

ähm: letztlich ähm versuchen wir zumindest: von den wissenschaftlichen Forschungsstandards und das heißt sowohl in der theoretischen äh Konzeptionalisierung als auch in der Methodologie und methodischen Umsetzung ähm also auf allen Ebenen das zumindest potenziell publikationsreif zu haben- oder publikationsreif ist eigentlich gar nicht so wichtig ähm angemessen zu reflektieren und äh kommunikabel zu gestalten und (\*) ähm (\*) sind: ähm:- was glaub ich auch en bisschen (\*) ne legitim- also zumindest die Rolle für Legitimation <das hattest du eben schon mal> äh erfüllt das man einfach (\*) ähm dann anschlussfähiger an andere ähm (\*) Diskurse im Haus ist zum Beispiel zu den erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung man- ähm ich also ich muss das ich ich (tu mich::) schon mit dieser Frage schwer und ich überlege gerade warum (\*) ähm (4) ich glaube dass dem Gegenstand Lehrerbildung und gerade dem Praxissemester mit sehr vielen verschiedenen Akteuren (oder) Stakeholdern mit sehr vielen spezifischen Perspektiven eine ein klassischer Evaluationsbegriff wie ihn irgendwelche psychologischen Methodenhandbücher durchdeklinieren mit so ner starken bewertenden Funktion ähm dass der dem nämlich nicht gerecht wird und äh dass was dann nur zwangsläufig dazu führt dass alle anderen Akteure aus Sicht der Universität nach deren Standards äh das falsch machen (\*) und ich glaube dass das a: den Akteuren gegenüber anderen Standorten über nicht fair ist b: dass die zwangsläufig nicht der universitären Logik folgen können (\*) und c man sich damit auch sämtliche Zusammenarbeit äh ziemlich zunichtemacht und dann nur Fronten aufbaut (\*) faktisch gibt es natürlich Grenzen zu anderen Akteuren die sind auch wichtig aber ich glaube dass so ein bewertendes: (\*) Verfahren (4) wissenschaftlich nicht meiner Ausrichtung entspricht als Forscher und politisch nicht clever ist

Die Mitarbeiterin wird an dieser Stelle danach gefragt, welche Anforderungen demnach an ihre Daten gestellt werden:

**P3:** Genau also die müssen und sind auch schon in entsprechenden Zeitschriften Monografien- Monografien nicht- irgendwelchen Herausgeberzeitschriften und so weiter erschienen ähm als eben auch müssen wir die dann in Vorträgen: oder Präsentationen anschlussfähig für: zum Beispiel Schulleitungen ZfsL äh

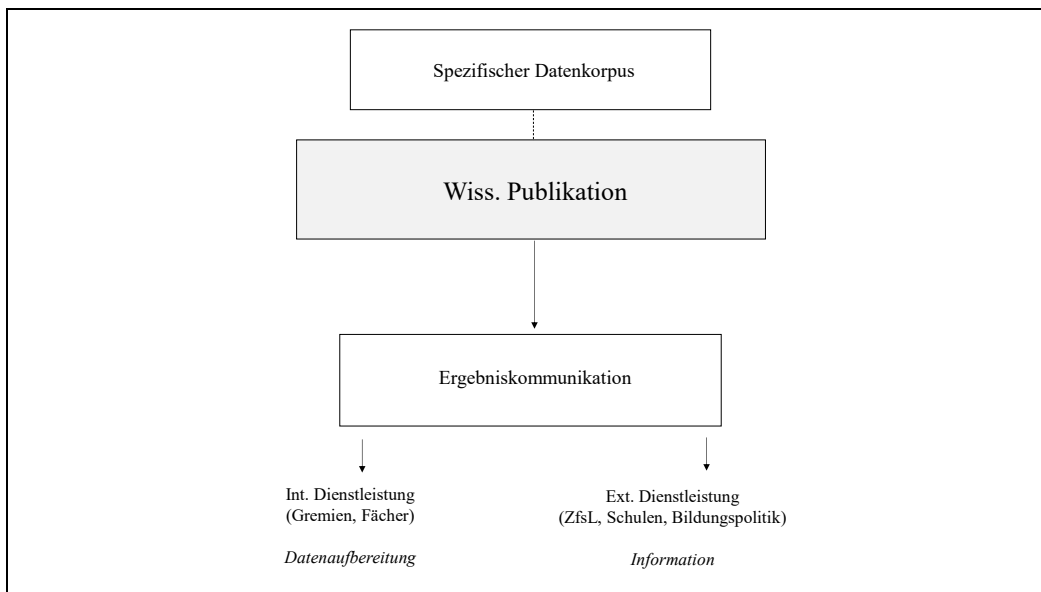
Leitungen und dergleichen machen können (\*) das stimmt (\*) ähm das ist natürliche Balance die: ähm bestimmt auch nicht immer gelingt und das sind äh verschiedene Logiken aber ähm wir haben uns dafür entschieden- jetzt (\*) äh kann man uns sicherlich äh von beiden Seiten das n stückweit zum Vorwurf machen=also man könnte jetzt sagen das nicht mehr- weil das seit sechs sieben Jahren läuft nicht mehr der state-of-the-art der pädagogischen Psychologie von den Konstrukten das mag gut sein das bestreite ich gar nicht man könnte auch sagen das ist- <finden die das Ding jetzt gut die Studierenden> ähm ham wa halt nicht drin weil das unseres Erachtens nach nicht relevant ist für das Thema ähm: (\*) aber es ist immer son Spagat: zwischen für Hochschulsteuerung anschlussfähig für wissenschaftliche Diskurse anschlussfähig

I3, Segment 4 [Min. 00:18:04-00:22:30]

Im Interviewausschnitt zeigt sich das Spannungsverhältnis der Anforderungen, in welchen sich das Zentrum strukturell befindet. Infolgedessen wird auch die politische Auflage zur Evaluation dahingehend umgedeutet, als dass der Evaluationsbegriff (und demzufolge auch die Praktiken) verändert und angepasst werden müssen. Unter den Feldbedingungen wird aus Sicht der Interviewpartnerin ein tradiertes Evaluationsverfahren mit Datenerhebung zu Bewertungszwecken sogar als hinderlich innerhalb des Programms angesehen.

Zwischen Evaluation und genuiner Forschung zu trennen, ist demnach eine zentrale Eigenschaft dieser Strategie und in ihrer Forschungszentrierung der zuvor dargestellten Datenpool-Strategie ähnlich. Daten und Ergebnisse können folglich nur dann geeignet kommuniziert werden, wenn Kooperationen mit Stakeholdern als erfolgreich und belastbar gelten und vice versa. Hierdurch kann die Anschlussfähigkeit der Ergebnisse gewährleistet werden.

Abbildung 27: Modell Publikations-Strategie



Quelle: eigene Darstellung

Ein wesentlicher Nachteil, der sich für die InterviewpartnerIn aus diesem Vorgehen ergibt, in allen Teilbereichen und Bühnen des Programms agieren zu können, macht sich inhaltlich sowohl in Wissenschaft als auch Dienstleistung bemerkbar. Das heißt, er entsteht durch die mangelnde Spezialisierung auf einen der jeweiligen Teilbereiche und wirkt daher förderlich und zugleich restriktiv. Eine [Balance] zwischen [Anschlussfähigkeit und Wissenschaftlichkeit] herzustellen, wird als ein nach wie vor bestehendes Problem gesehen. Die gewählte Strategie gestaltet sich für die Gesprächspartnerin als Herausforderung, um dabei [mit allen Welten zurechtzukommen] (I3, Segm. 17).

### 6.3 Zwischenfazit der Anforderungen und Problemlösungsstrategien

Die dargestellten und analysierten Strategien der Zentren zeigen eine deutliche Kontrastierung der Praktiken, die sich weg von einfachen, hin zu komplexeren Strategien bewegen. Mit der Zunahme an Aktivitäten in unterschiedlichen Anforderungsbereichen sowie der Darstellung von Ergebnissen und Daten des zu untersuchenden Programms nimmt auch die Komplexität des Problemlösungshandelns zu. Anhand der Analyse des Interviewdatenmaterials zeigt sich, dass sich die Strategien der Zentren für LehrerInnenbildung in einem *Spannungsverhältnis* zwischen Dienstleistungspraktiken auf der einen und Wissenschaftspraktiken auf der anderen Seite befinden. Auf der Folie jenes Verhältnisses begründen sich die individuellen Strategien der Akteure.

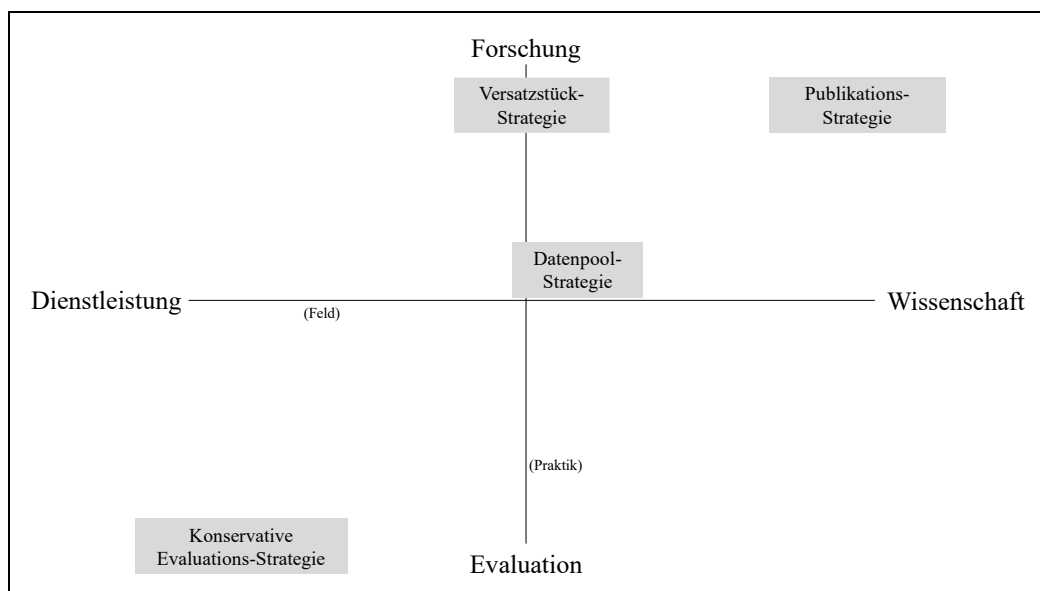
Das Interviewsampling deckt rund ein Drittel der Hochschulen in NRW ab und soll hier nochmals auf einen Blick zusammengefasst werden:

1. *Konservative Evaluationsstrategie*: Konzentration auf die interne Umsetzung von Programmstrukturen durch klassische Bewertungspraktiken, ohne Ergebnisdarstellung auf der Vorderbühne eines Zentrums. Ausgehend davon, können nur Evaluationsinteressen zu internen Bewertungszwecken bedient werden. Wissenschaftsaktivitäten bleiben hiervon unberührt.
2. *Versatzstück-Strategie*: Selektion und Konzentration auf ein einzelnes Erhebungsinstrument, welches in der Lage ist, sowohl als Ergebnisdarstellung vor externem Publikum eine Dienstleistungsfunktion zu erfüllen als gleichzeitig auch durch dessen empirische Belastbarkeit wissenschaftlich publikationsfähig zu sein. Sowohl Dienstleistungs- und Evaluationsaktivitäten als wissenschaftliche Publikationen können hierdurch bedient werden. Jedoch nur begrenzt auf die thematische Engführung des Erhebungsinstruments.
3. *Datenpool-Strategie*: Auf der Basis stetiger Datenerhebung entsteht ein unspezifisches Datenaggregat. Je nach Anforderung können hieraus Daten entnommen und für spezifische Darstellungszwecke aufbereitet werden. Sämtliche Anforderungen können dadurch bewältigt werden, müssen aber jeweils spezifisch und punktuell aufbereitet werden.
4. *Publikations-Strategie*: Hier erfolgt eine gezielte Datenerhebung zum primären Zweck der wissenschaftlichen Veröffentlichung. Eine

Dienstleistungsfunktion erfolgt anschließend extern durch informative und selektive Ergebnisdarstellungen. Intern über datenbasierte Beratungsangebote. Primär werden aber Wissenschaftspublikationen forciert.

Wird Evaluation klassisch als Instrument und Programm verstanden, welches Datenerhebung zum Zweck der Bewertung und Güte eines Programms definiert (vgl. Kapitel 3.1), so weichen mit Blick auf die Praktiken der Zentren drei der vier dargestellten Fälle hiervon ab. Dennoch sind sie in der Lage, konzeptionelle Anforderungen zu bedienen.

Abbildung 28: Verortung der Problemlösungsstrategien



Quelle: eigene Darstellung

Werden die rekonstruierten Strategien in einem Quadrantensystem grafisch verortet (s. Abb. 28), so lassen sich zwei kontrastierende Gruppen erkennen, die sich in ihren Dimensionen gegenüberstehen. Dabei bilden die jeweiligen Polaritäten der Achsen die Anforderungen an die Akteure der Zentren aus. Auf der x-Achse stehen sich die Felddimensionen *Wissenschaft* und *Dienstleistung* gegenüber. Hierdurch können interne und externe Vorgänge voneinander unterschieden werden. Die y-Achse weist den methodischen Zugang als Praktik der Datenerhebung und des Verständnisses der Zentren aus. Diese Systematisierung möglicher weiterer

Strategien, die theoretisch im Untersuchungsfeld aufzufinden wären, könnten so innerhalb der aufgespannten Dimensionen verortet werden.

## 7. Schlussbetrachtung

### 7.1 Zusammenfassung und Ergebnisse der Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Forschungsfrage gestellt, welche Problemlösungsstrategien Zentren für LehrerInnenbildung nutzen, um ihre Evaluationsdaten beziehungsweise Ergebnisse gegenüber unterschiedlichen, mitunter gegensätzlichen Anforderungen auf internen und externen Organisationsbühnen darzustellen.

Hierzu erfolgte vorab (Kapitel 1) ein Rekonstruktionsversuch zur Herkunft und zur Entstehung des Praxissemesters in NRW. Als ursächlich für die Installation des Programms können die neu organisierten Lehramtsstudiengänge, basierend auf dem Bologna-Prozess, gesehen werden und gleichermaßen die bereits seit den 1990er-Jahren anhaltenden Diskussionen um vorgezogene Praxisanteile im Studium. Während auf bildungspolitischer Seite hauptsächlich Rationalisierungskriterien (Kostenminimierung und frühzeitige Berufseignung) von Interesse sind, waren bildungswissenschaftliche Interessen vorwiegend durch die Idee einer wie auch immer gearteten Professionalisierung vertreten. Angelegt als ein Programm, welches eine Theorie-Praxis-Verbindung bei LehramtsstudentInnen gewährleisten soll, weist das Praxissemester retrospektiv jedoch typische Züge eines Rationalitätsmythos auf. Installiert wurde dieses auf politische Weisung, gefolgt von mimetischen Prozessen der Hochschulen im Untersuchungsfeld NRW. Die unspezifische Rahmenkonzeption zum Programm Praxissemester kann als Ausdruck des Quidproquo-Verhältnisses und des Charakters zwischen Bildungspolitik und Hochschulen gesehen werden. Ausdruck findet die Relation zwischen den Akteuren durch den Tausch zwischen der Auflage zur Selbstevaluation im Gegenzug zur Autonomie der Hochschulsteuerung. Gekennzeichnet sind die Strukturen zwischen den TeilnehmerInnen des Programms durch lose Kopplungen, was wiederum ein Verzahnungs-Narrativ entstehen lässt.



Die Rekonstruktion des Forschungsstands zum Programm Praxissemester (Kapitel 2) zeigte sodann überwiegend Forschungspublikationen, die keinen belastbaren empirischen Beleg zur tatsächlichen Rationalität, Funktionalität und Effektivität des Programms liefern können. Zumeist handelt es sich bei den Forschungsvorhaben um keine Untersuchungen des Programms als Ganzes, sondern um einzelne Themen und Konzepte im Rahmen des Praxissemesters, die untersucht werden. Jenseits der Forschungsbemühungen existiert eine Vielzahl normativer Expertisen und Meinungen von und durch BildungswissenschaftlerInnen zum Programm und dessen Bestandteilen.

In Kapitel 3 wurde Evaluation als Konstruktion untersucht. Ausgehend von ihrer Gegenwartsverortung, weist die Präsenz von Evaluation einen hohen Grad an Institutionalisierung auf. Dies positioniert sowohl die KritikerInnenschaft als auch die BefürworterInnen von Evaluation. Jenseits dessen zeigt der wissenssoziologische Blick auf Evaluation unterschiedliche Mechanismen und Effekte, die das Verfahren mit sich bringt. Demnach beeinflusst Evaluation grundlegend den Untersuchungs- und Messgegenstand als solchen durch die Art und Weise, wie der Gegenstand selbst evaluiert wird. Effekte von Evaluationen bestehen auch im Einfluss auf Verhalten und Abläufe von Akteuren, die ihr Handeln an Evaluationen ausrichten. Evaluation ist demnach als ein reflexives Verfahren zu verstehen, da es retrospektive Bewertungen vornimmt, um organisationale Zukunftsentscheidungen zu gewährleisten. Dies vor dem Hintergrund gestiegener Anforderungen organisatorischer Legitimation. Im Kontext des deutschen Bildungssystems ist eine Verschiebung der Bedeutung von Evaluation ausgehend von der Bewertung von Programmeffektivität hin zu einem Wettbewerbsverständnis zu verzeichnen. Insbesondere entsteht hierdurch eine Lenkungswirkung auf Bildungsorganisationen.

Im selben Kapitel (3) wurde auch der Begriff der Inszenierung, wie Erving Goffman ihn verwendet, für die Analysen nutzbar gemacht. Evaluationsergebnisse werden nicht nur schriftlich herausgegeben, sondern müssen typischerweise auch Publikumsgruppen Face to Face dargestellt werden. Demnach sind soziale Situationen, in welchen Akteure einander begegnen, durch die Darstellungsleistung ihres Selbst beeinflusst. Ziel ist es daher, soziale Situationen stabil zu halten, damit

Interaktionsfähigkeit hergestellt werden kann. Auch bei einem Evaluations-Reporting vor Stakeholdern geht es folglich um das Erreichen von Legitimität, womit versucht wird, durch Inszenierungsleistung und das Darstellungsmanagement die Stabilität im eigenen Interesse dauerhaft zu gewährleisten. Organisationen halten daher ebenso Identitäten bereit, um Inszenierungen intern und extern entsprechend daran auszurichten. Infolgedessen entstehen Schauseiten von Organisationen als Orte, an denen ein ortsbestimmtes Verhalten existiert, welches der dort vorhandenen Situationslogik entspricht. Diese können im Sinne Goffmans metaphorisch als Vorder- und Hinterbühne bezeichnet werden. Für die Untersuchung wurde diese Relation als Verhältnis von Darstellungsleistung und Problemlösungsstrategie sowie deren Handlungsmotiven operationalisiert. Die Darstellung von Evaluationsergebnissen, unter anderem verstanden als Reporting vor einem Stakeholder-Publikum, zeigen, dass Situationen der Darstellung durch Interessenlagen an die Resultate gekennzeichnet sind. Damit sind Inszenierungen von Evaluationsergebnissen immer auch fragil im Hinblick auf deren Zielerreichung. Theoretisch werden in der Evaluations-Literatur hierfür Darstellungs- und Präsentationstechniken angeboten, die Interessenlagen von Stakeholdern strategisch erfassen können. Diese wurden hier ebenfalls skizziert (vgl. ebd.). Im Verlauf der vorliegenden Arbeit zeigte sich allerdings, dass diese Form der Analysestrategie auf der Hinterbühne von EvaluationsmacherInnen der Zentren nicht genutzt wird und im Datenmaterial nicht vorhanden war. Stattdessen wenden EvaluationsmacherInnen eigenes alltagsbasiertes Erfahrungswissen im Umgang mit den Zielgruppen an.

Methodisch (Kapitel 4) wurde die Untersuchung als Ethnografie angelegt, mit dem Ziel, die unterschiedlichen auffindbaren Datenarten im Feld integrativ analysieren zu können. Hierdurch konnte das Handeln vor und hinter der Bühne der Zentren näherungsweise rekonstruiert und verstanden werden. Untersuchtes Datenmaterial auf der Vorderbühne waren online verfügbare Evaluationsdokumente über das Programm Praxissemester sowie teilnehmende Beobachtungen und beobachtende Teilnahme als Evaluationsmacher in Personalunion (Kapitel 5). Um an die unterschiedlichen Problemlösungsstrategien der Zentren zu gelangen, wurden aufgezeichnete Interviews mit EvaluationsmacherInnen geführt. Das Dokumentensampling für den Untersuchungsbereich NRW betrug fünf von zwölf Hochschulen, die Evaluationsberichte zu diesem Zeitpunkt online präsentierten. Diese wur-

den mithilfe von Artefaktenanalysen und einem inhaltsanalytischen Verfahren untersucht. Für die Teilnahmen und Beobachtungen der Darstellung von Evaluationsergebnissen des Programms gegenüber Publikum wurden Feldprotokolle auf Tagungen, Workshops und Konferenzen angefertigt. Analysiert wurden die Dokumente im Rahmen der Grounded Theory unter Verwendung des dafür typischen Codier-Verfahrens. Für die aufgezeichneten Gespräche wurde ein Leitfaden entwickelt, der flexibel auf Abweichungen im Gesprächsverlauf reagieren konnte. Die Analysen des Interviewdatenmaterials wurden mithilfe eines integrativen Interviewforschungsansatzes analysiert. Konzentriert wurde sich dabei vor allem auf die extensive Analyse der Schlüsselstellen.

### *Ergebnisse der Untersuchung*

Auf der Grundlage von fünf Evaluationsberichten an Universitätsstandorten in NRW konnte in Kapitel 5 gezeigt werden, dass auf der Schauseite von Zentren solche Dokumente positioniert werden, die zur Darstellung der eigenen gelungenen Performance im Umgang mit dem Programm Praxissemester beitragen sollen. Dabei steht grundsätzlich die Impression von Funktionsfähigkeit der Hochschule im Vordergrund, mit dem Programm Praxissemester als solches zurechtzukommen. Unterscheidbar sind die analysierten Dokumente als Artefakte insofern, als sie sich an der Oberfläche (dem Deckblatt) zwischen einfach gestalteten wissenschaftstypischen Dokumenten und Informationsdokumenten mit bunten Illustrationen bewegen. Der analysierte Inhalt der Berichte folgte jeweils analog den eingangs illustrierten Deckblättern: Erkennbar war hier, dass Dokumente, die als Informationsschriften erstellt waren, zumeist wissenschaftsferne Gruppen ansprechen sollten und dabei, um Erfolg zu suggerieren, teils zweifelhafte Abbildungen und Indikatoren verwendeten. Demgegenüber waren die wissenschaftsaffineren Dokumente so beschaffen, dass die Berichte als Kommunikationsmedium oder als Rechenschaftslegung gegenüber außeruniversitären Stakeholdern fungierten. Hierbei wurde hauptsächlich der Versuch unternommen, mögliche Kritik einer LeserInnenschaft vorab zu relativieren und die Rolle der eigenen Programmführung zu unterstreichen. Ziel sollte hier sein, sich als eine lernende Organisation darzustellen, die im Sinne von Evaluation sich reflexiv gegenüber Umsetzungsschwierigkeiten des Programms verhält.

Bei der Untersuchung der *Vorderbühne* im selben Kapitel zeigte sich auch, dass bestimmte Inszenierungstechniken benötigt werden, um die Situation vor Publikum stabil zu halten, um so ein erfolgreiches Impressionsmanagement der AgentInnen von Zentren und Hochschulen zu gewährleisten. Die Darstellungen vor unterschiedlichen außeruniversitären Akteuren des Lehramtsstudiums zeigten sich in den Analysen der Feldprotokolle als höchst voraussetzungsreich: Die DarstellerInnen der Zentren müssen eine dezidierte Kenntnis der Publikumsgruppen besitzen. In den Rekonstruktionen der Interaktionen zwischen Stakeholder-Publikum und den AgentInnen konnte gezeigt werden, dass TeilnehmerInnen solcher Veranstaltungen zu KoproduzentInnen einer stabilen Situationsdefinition werden, um die vermittelte Rationalität des Programms herzustellen. Des Weiteren traten studentische Akteure und DarstellerInnen auf, um für die Glaubhaftigkeit bestimmter Abläufe im Rahmen des Programms zu sorgen. Durch die Rolle als situativ Verbündete der Inszenierung konnten sie so gegenüber den PublikumsteilnehmerInnen subjektive Evidenz erzeugen. Es konnte zudem gezeigt werden, dass die AgentInnen teilweise auf positiv konnotierte und hoch selektive Darstellungsinhalte setzten, um sich die Akzeptanz des Publikums zu sichern. Auffällig war insgesamt, dass eine wertneutrale und analytische Programmbeurteilung im Wesentlichen ausgeblieben ist. Vielmehr erfolgten ausschnittsweise Werkstattberichte aus Lehrkonzepten oder Projekten eigener Bildungsforschungsaktivitäten. Rekonstruiert werden konnte auf dieser Basis ein typisches Muster, nach welchem die Konstruktionen der Inszenierungen vor den spezifischen Publikumsgruppen ablaufen: Thematisch werden zuerst Bruchteile des Programms in den Blick genommen. Diese werden anschließend weg von wissenschaftlichen Bewertungskriterien in den Bereich lehramtstypischer normativer Beurteilung verschoben. Indem das Publikum entweder als KoproduzentIn oder FürsprecherIn (Ensemble-Mitglied) fungiert, kann die Lesart der Darstellung gegenüber dem Publikum stabil gehalten werden. Hierdurch kann Legitimation für die eigenen Praktiken im Rahmen des Programms erzeugt werden.

Auf der *Hinterbühne* wiederum (Kapitel 6) galt es, die nichtöffentlich zugänglichen Handlungsmotive und Strategien zu rekonstruieren, die mit unterschiedlichen Interessenlagen bedient werden. Auf Grundlage der Interviews mit vier Eva-

luationsmacherInnen unterschiedlicher Universitäten, aus potenziell zwölf möglichen, wurden die Anforderungen an Zentren und deren Datenmaterial rekonstruiert. Zu den zentralen Aufgaben für die Zentren gehören demnach:

1. *Kooperations- und Dienstleistungsaktivitäten*, in welchen hochschulfernen Publikumsgruppen ein „Quasi-Wissenschaftsformat“ dargestellt wird. Das Ziel besteht darin, durch die Akzeptanz der Praktiken von Universitäten und Zentren die Kooperations- und Anschlussfähigkeit gegenüber den Programmakteuren gewährleisten zu können. Hierdurch soll der grundlegende Ablauf des Programms unter den Bedingungen loser Kopplung der Programmakteure funktionsfähig gehalten werden.
2. *Forschungsaktivitäten*, die hochschulintern in Kooperation mit Lehrstühlen oder von den Zentren selbst ausgehen. Darüber hinaus aber auch in Form von Kooperationen der Hochschulen in NRW untereinander zum Zweck eigener Publikationen.
3. Zentren sind angehalten, im Rahmen des Praxissemesters *Qualitätssicherungsaktivitäten* durchzuführen. Hierzu werden in Arbeitskreisen auf einer Art „Zwischenbühne“, zwar offener als auf der Vorderbühne einer Hochschule, Berichte über Aktivitäten jedoch unverbindlich und oberflächlich ausgetauscht. Intern wiederum wird zu Qualitätssicherungszwecken Daten- und Ergebnismaterial in Form von Berichten oder Rohdaten an Führungsebenen oder das universitätsinterne Qualitätsmanagement weitergeleitet. Deren Weiterverwendung ist allerdings zumeist unbekannt.
4. Zudem sind Zentren mit *Programmsteuerungsaktivitäten* des Praxissemesters befasst. Diese erfolgen intern und extern der Universitäten. Dabei können externe Steuerungsinteressen aufgrund der schwachen Kopplung und geringen Einflussnahme nicht ohne Weiteres gegenüber außeruniversitären Akteursgruppen durchgesetzt werden. Ähnlich ist auch ein internes Steuerungsinteresse durch organisationale Mikropolitik und die Strukturen der Hochschule begrenzt und bedarf entsprechender Kollaborationen.

Um das Problemlösungshandeln in Bezug auf Vorder- und Hinterbühne verstehen zu können, wurde der Versuch unternommen, die Problemlösungsstrategien zu rekonstruieren, wie Zentren und ihre EvaluationsmacherInnen versuchen, den diver-

gierenden Interessenlagen und Anforderungen zu entsprechen und diese zu managen. Hierbei zeigte sich auf der Basis des Interviewsamplings, dass lediglich eine Hochschule im Sample die idealtypische Form von Evaluation des Programms durchführte, wie sie klassisch verstanden wird. Alle weiteren untersuchten Fälle wichen deutlich erkennbar von Evaluation – angelegt als ein bewertendes Verfahren – signifikant ab. Insgesamt konnten auf der Basis der durchgeführten vier Interviews im Feld mit den positionierten EvaluationsmacherInnen vier unterschiedliche Strategien rekonstruiert werden:

1. *Konservative Evaluationsstrategie*: Konzipiert als dezidiert bewertendes Verfahren, werden Evaluationsergebnisse nur intern verwendet und aufbereitet dargestellt. Dadurch sind die Akteure jedoch auf den Anforderungsbereich Qualitätssicherung und die interne Programmsteuerung limitiert.
2. *Versatzstück-Strategie*: Durch den Einsatz eines thematisch enggeführten und empirisch belastbaren Erhebungsinstruments können die daraus entstehenden Ergebnisse sowohl wissenschaftlich publiziert als auch gegenüber hochschulfernen Publikumsgruppen präsentiert werden.
3. *Datenpool-Konstruktionsstrategie*: Ungezielte und anhaltende Erhebung standardisierter Vor- und Nacherhebungen lässt ein überdimensioniertes Datenaggregat entstehen. Hieraus werden je nach Anforderungen Ergebnisse entnommen und situations- und anforderungsspezifisch jeweils selektiv aufbereitet.
4. *Publikations-Strategie*: Hier liegt der Schwerpunkt darauf, erhobenes Datenmaterial immer zuerst publikationsfähig zu machen. Im Anschluss daran erfolgt eine interne und externe Dienstleistungsaktivität: Intern werden für Fächer und Lehrstühle Daten und Ergebnisse so aufbereitet, dass sie als Form der Beratung angelegt sind. Extern besteht die Dienstleistung darin, Ergebnisse als eine rudimentäre Form der Wissenschaftskommunikation zielgruppengerecht zu vermitteln.

Insgesamt konnte die Rekonstruktion zeigen, dass der überwiegende Teil der aufgefundenen Fälle an Zentren und Hochschulen in NRW wissenschaftszentriert agiert und das Programm ausgehend von dieser Prämisse gesteuert wird. Die rekonstruierten Handlungsmotive verweisen auf diese Gewichtung. Die eingangs

gestellte Frage dieser Untersuchung nach den Strategien und dem Problemlösungshandeln, wie Evaluationsergebnisse divergenten Stakeholder-Gruppen dargestellt werden, zeigte im Verlauf, dass anders als angenommen die untersuchten Zentren für LehrerInnenbildung hinsichtlich ihrer Auflage zur (Selbst-)Evaluation jedoch *nicht* mit klassischer Evaluation als Bewertungsinstrument auf die konzeptionelle Auflage reagieren.

Für diese Untersuchung erfolgen hieraus zwei gegenstandsbegründete *Annahmen* und das zentrale Ergebnis zur Beantwortung der Forschungsfrage:

*Annahme 1:* Je mehr Anforderungen durch Stakeholder und Bühnen von den Hochschulen und ihren Organisationseinheiten bewältigt werden müssen, desto stärker weichen die Zentren für LehrerInnenbildung vom formal eingeforderten bewertenden Konstrukt der Evaluation ab. Die für Evaluation grundlegende Form des Bewertens ist insofern nicht mit der Bearbeitung tatsächlicher hochschultypischer Erfordernisse der Wissenschaftsproduktion kompatibel, da sich Aktivitäten der Hochschulen und des Programms überlagern. Bewertung wird im Kontext wissenschaftlicher Werturteilsfreiheit unterminiert und ebenso unbrauchbar, wenn es um hochschulpolitische Fragen und Strategien geht, bei denen Bewertung nicht zielführend wäre.

*Annahme 2:* Die Produktion und Präferenz publikationsfähigen Datenmaterials folgt insofern den Karrierebedingungen und Pfaden der Wissenschaft. Es eröffnen sich mehr Möglichkeiten, das Programm ausgehend davon zu bearbeiten, anstatt einer Zentrierung auf Dienstleistung im Rahmen des Programms.

## 7.2 Diskussion: Strategien zwischen Wissenschaft und Dienstleistung?

Mit Blick auf die Konsequenzen, die sich aus den zentralen Annahmen der vorliegenden Untersuchung ergeben, bewegen sich das Programm und dessen AkteurInnen in einem Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Dienstleistung. Charakteristisch für das Feld der Wissenschaft ist, dass es sich an Erkenntnissen und rationalen Begründungszusammenhängen orientiert. Demgegenüber stehen die analysierten Praktiken und Inszenierungen, die hingegen im Dienstleistungsbereich mit der Produktion von immateriellen Gütern befasst sind. Im Gegensatz zur Werturteilsfreiheit steht am Beispiel des Untersuchungsfalls insbesondere Wertung im Rahmen von Dienstleistung im Vordergrund. Es handelt sich damit um eine Form der Wertung, die sich an der normativen Interessenlage des Publikums und nicht der interessenfreien Wertung von Evaluation zur reinen Beurteilung der Programmgüte orientiert. Im Unterschied zu marktförmiger Dienstleistung in der universitären Weiterbildung handelt es sich hierbei aber um Akteure, die programmzentriert agieren und *Ausstatt* *Weiterbildung* betreiben. Demnach kann der gezeigte Dienstleistungscharakter innerhalb des Programms Praxissemester in den Zusammenhang mit einem generell zu verzeichnenden Wandel von Hochschulen und Wissenschaftsproduktion gestellt werden, der diskutiert wird. Bemerkbar macht sich dies am untersuchten Programm insofern, als Akteure der LehrerInnenbildung historisch relativ neu gezwungen sind, miteinander zu kooperieren und eine Öffnungstendenz zu zeigen. Dennoch folgt das Programm zugleich der Verwaltungslogik föderaler Bildungspolitik und nicht interessen geleiteter Vernetzungsaktivitäten und Kooperationen im Bereich der Wissenschaft. Im Programm selbst kondensieren sich damit einerseits Reformprozesse des Lehramtsstudiums und zugleich allgemeine Transformationsprozesse vernetzter Wissenschaftsproduktion. Hierdurch stehen Programm-Narrativ und Strukturen des Lehramtsstudiums in einem Spannungsverhältnis durch Öffnungs- und Schließungstendenzen zueinander. Evaluationsaktivitäten werden hierdurch unterminiert, was wiederum



die Notwendigkeit zur Organisations-Inszenierung bedingt. Die daraus resultierende Darstellungsproblematik wird aber zugleich auf der Individualebene der Akteure bearbeitet.

Diese Strategien können jedoch als problematisch gesehen werden, denn die Steuerung des Programms aus der Ebene der Organisation bleibt hiervon unberührt. Daraus folgt, dass Zentren hinsichtlich der Qualitätssicherung durchaus als eine Art der Parallelstruktur zum grundständigen Hochschulmanagement (auf der Ebene der Organisation) gesehen werden können. Dies betrifft am Untersuchungsfall den Teil der Evaluation des Programms Praxissemester, in welchem (auch) Lehrevaluation zum Programm an der Hochschule vorgenommen wird. Gleiches gilt für Forschungsvorhaben, die parallel zu den Forschungsaktivitäten der Lehrstühle erfolgen können und parallele Aktivitäten darstellen. Zudem finden sich Überschneidungen zwischen der Wissenschaftskommunikation an Hochschulen und den Zentren hinsichtlich der Dienstleistung gegenüber pädagogischen und politischen Stakeholdern. In beiden Fällen wird dem Publikum der „Rahmen von Wissenschaft“ zielgruppengerecht auf- und vorgeführt. Es ist daher davon auszugehen, dass Zentren unter den bestehenden Parallelstrukturen solche Abgrenzungspraktiken hochschulintern vornehmen müssen, die hierdurch Alleinstellungsmerkmale erzeugen.

Am Beispiel der Untersuchung konnte des Weiteren gezeigt werden, dass eigene Evaluationsaktivitäten durch übergreifende Evaluationen des Landes zu einer Art Crowding-out-Effekt (Verdrängungseffekt) führen. Insofern wäre der Aufbau gemeinsamer Indikatoren der Zentren eine Möglichkeit, Störungen aus überlagernden Evaluationsaktivitäten effektiv zu beheben. Dies würde zumindest den Teil der Programmevaluation abdecken. Unberührt davon würden möglicherweise eigene Forschungsaktivitäten bleiben, die mit der Reputation der Hochschule als Wissenschaftsstandort in Verbindung stehen.

Mit Blick auf die Individualebene der AkteurInnen zeigen die rekonstruierten Strategien, dass sich die AgentInnen der Zentren selbst mehrheitlich im Feld der Wissenschaft verorten und ausgehend hiervon verstärkt agieren. Die Strategien lassen letztlich die Vermutung zu, dass deshalb hier eine Gewichtung zugunsten von Wissenschaftsaktivitäten der Zentrums-MitarbeiterInnen erfolgt, die einen Mehrwert für individuelle Karrierebedingungen der Hochschulen darstellen.

Wissenschaftliche MitarbeiterInnen als EvaluatorInnen gelten innerhalb des Praxissemesters zwar als ProgrammteilnehmerInnen; primär eingebunden sind sie aber dennoch in die Mitgliedschaft der Universität – und damit Angehörige des Wissenschaftsbetriebs. Hierdurch kann auch verstanden und erklärt werden, warum die MitarbeiterInnen der Zentren hauptsächlich wissenschaftsbasierte Forschung mit spezifischen Fragestellungen anstelle einer verstärkten Programmevaluation des Praxissemesters zu betreiben versuchen, und zwar jenseits dessen, auf unterschiedliche Anforderungen jederzeit flexibel reagieren zu können. Als Motiv für die Wissenschaftszentrierung der aufgefundenen Formen der Datenerhebung können Publikationen von Forschungsergebnissen als eine Art der Währung vermutet werden, die typische Karrierepfade der Hochschule individuell ermöglicht und auch naheliegend zur Verfügung steht. *WissenschaftlerInnen lösen das Handlungsproblem, resultierend aus der Evaluation des Programms, demzufolge über wissenschaftszentrierte Problemlösungsstrategien.* Die gezeigten Dienstleistungsaktivitäten vor Stakeholder-Publikum sind daher als eine Art der „Single-Auskopplung“ der Forschungsaktivität zu verstehen, die sich gegenüber Dritten als Evaluationsresultat in einem „entkernten“ Wissenschaftsformat darstellen lässt. Die Problemlösungsstrategien funktionieren letztlich nur deshalb, weil sie an die Dimensionen der Wissenschaft und zugleich der Dienstleistung anschließen können. Das Instrument der Evaluation vereint diese Bestandteile in sich. Als Konstruktion und Produktion von Wissen bedient es sich der Komponenten „Bewertung“ und „Sozialforschung“ zugleich. Denn erst die Trennung der Bestandteile im Zuge der Strategien gewährleistet die Bedienbarkeit von Dienstleistung und Wissenschaft; von Vorder- und Hinterbühne.

In einem Spannungsverhältnis zueinander stehen ebenso die Zielsetzung des Praxissemesters und dessen Programmstruktur. In der Folge wird das Programm hauptsächlich auf der Ebene des „talk“ betrieben. Unter „talk“ kann hier verstanden werden, was in dieser Untersuchung als „Verzahnungs-Narrativ“ auftritt und die Zielsetzung der Theorie-Praxis-Verbindung beinhaltet. Auf der Ebene der Struktur sind die beteiligten KooperationspartnerInnen jedoch voneinander unabhängig. Dadurch unterscheiden sich auch ihre Interessen und organisatorischen Prozesse voneinander. Während Schulen einen eher pragmatischen Zugang zu dem Programm aufweisen, entwerfen die Universitäten einen verstärkt theoretisch

konzeptionellen Zugang zum Programm. Dies hat zur Folge, dass Interessen im Feld aufgebaut werden, die jeweils eigenen Inhalte durchzusetzen, in welcher Form das Programm letztlich inhaltlich bearbeitet werden sollte.

Jenseits eines interaktionistischen Blicks in dieser Arbeit gilt es daran anschließend, die Frage nach dem Mehrwert zu stellen, der aus der erzielten Legitimität der Hochschulen und Zentren gegenüber anderen Programm-Akteuren resultiert. Im Fall des Programms Praxissemester, so kann vermutet werden, liegt der Nutzen deshalb in der Chance einer stärkeren Kopplung zwischen den Programmakteuren, was letztlich den nutzbaren Mehrwert für die Zentren für LehrerInnenbildung darstellt. Hierdurch steigt die Durchlässigkeit für Interessen in Richtung der Schulen und ZfsL (Konzepte und Praxismodelle) zur Übernahme und Kopie der eigenen Entwürfe, Konzeptionen und Praktiken. Hierdurch kann Einfluss auf die Zielerreichung im Interesse der Zentren und Hochschulen genommen werden. Darin kann auch das zentrale Motiv für Universitäten in NRW gesehen werden, da sie gegenüber föderaler Bildungspolitik als Hauptverantwortliche für die Programmsteuerung gelten und unter Rechenschaftspflicht im Tausch gegen Handlungsfreiheit stehen. Ziel ist es dabei, die jeweils anderen KooperationspartnerInnen zur Übernahme und Adaption zu bewegen. Dies verweist auf latent machtbaasierte Dynamiken im Feld. Eine solche Form der schwachen Kopplung zwischen den ProgrammteilnehmerInnen bietet sowohl Vor- als auch Nachteile: So können Interessen von Programmakteuren, sofern sie günstig erscheinen, jederzeit übernommen als auch abgelehnt werden, denn den einzelnen AkteurInnen bleibt die didaktische Ausrichtung in Selbstverwaltung auch jeweils selbst überlassen. Aber auch bereits bestehende Kooperationen oder übernommene Konzeptionen können so jederzeit revidiert werden, sofern sie nicht mehr als günstig erscheinen. Die relative Unabhängigkeit der Beteiligten voneinander bedingt folglich die ständige Wiederholung des Verzahnungs-Narrativs auf der Ebene des „talk“, als gemeinsamer Bezugspunkt und Begründungszusammenhang eigener Praktiken.

Ob hierdurch die ursprünglich beabsichtigte Programmzielsetzung einer Theorie-Praxis-Verbindung erreicht werden kann, kann deshalb als fraglich gelten. Nicht zuletzt wirft dies die Frage auf, welche Indikatoren tatsächlich einen Nachweis dazu liefern könnten. Zumindest aber bewirken Verzahnungs-Erzählungen ein Mindestmaß an Bereitschaft zur Kooperation, die stabilisierend wirken kann. Dies

gilt aus Sicht der Handelnden auch für erfolgreiche Darstellungen, welche nach außen hin gezeigt werden. Es erscheint deshalb als lohnenswert, das Handeln in Bezug auf Zielerreichung und Problemlösung weiterhin zu beobachten.

Sicherlich drängt sich an dieser Stelle die Frage auf, ob es im Fall des Praxissemesters NRW angezeigt wäre, eine „externe“ Evaluation des Programms durchzuführen. Gerade deshalb, weil eine vermeintliche Selbstoffenbarung sich ungünstig auf Universitäten und Zentren auswirken und somit unterbunden werden könnte. Doch was gewinnen oder verlieren das Programm und seine Akteure dadurch? Erfahrungswerte einer Fremdevaluation, bezogen auf das gesamte Bundesland NRW, lagen in der Vergangenheit bereits durch die sogenannte Baumert-Kommission vor und wirkten sich ungünstig auf die Programm-Implementierung aus. Zu vermuten ist daher, dass sich die Landesbildungspolitik für einen eigenen Hochschul-Akteur (Universität Duisburg-Essen) im Programmfeld entschied, welcher mit der Evaluation des Praxissemesters NRW beauftragt wurde. Vermuten lässt sich, dass hierdurch die Programmgüte insgesamt nicht in Gefahr geraten würde, sich einer negativen Bewertung als bildungspolitisch hauptverantwortlicher Akteur für das Programm unterziehen zu müssen. Zum anderen eröffnete sich hierdurch die Möglichkeit, das Programm mit seinen komplexen Feldstrukturen überhaupt zu organisieren beziehungsweise selbst zu regulieren, das heißt informale Strukturen auszubilden. Denn flächendeckende Programme dieser Art lassen sich (so kann sicherlich konstatiert werden) nicht einfach so ad hoc (de-)installieren. Typischerweise sind Bildungsministerien, wenn es um Evaluation geht, mit einem Technologiedefizit behaftet. Das bedeutet, sie verfügen über Verwaltungseinheiten, nicht aber über personelle Ressourcen, eine Evaluation selbst durchführen zu können. Insofern sind sie entweder auf eine externe Dienstleistung (öffentliche Ausschreibung) oder eigene Programmakteure (Hofberichterstattung) angewiesen. Zweiteres kann als vorteilhafter gesehen werden und erscheint aus Sicht eines bildungspolitischen Akteurs als rational.

Zugleich aber verliert das Programm auch wichtige Entwicklungsmöglichkeiten. Denn die vorliegende Untersuchung zeigt, dass das Handeln der Akteure auf eine Demonstration von allseitiger Funktionsfähigkeit ausgelegt ist, die für Legitimität sorgen soll. Dies betrifft auch politische Akteure, welche das auferlegte Programm

gegenüber Universitäten rechtfertigen müssen. Neutrale Formen externer Bewertung könnten hierzu einen Beitrag leisten, die tatsächlich statthabenden oder ausbleibenden Effekte des Programms zu erkunden. Somit könnte auch ein Beitrag zur Zielsetzung des Programms der Theorie-Praxis-Verbindung – was auch immer man praxistheoretisch davon halten mag – geleistet werden.

### 7.3 Limitation und Desiderat

Die vorliegende Untersuchung konnte einen Beitrag zum Verstehen des organisatorischen Problemlösungshandelns der Zentren für LehrerInnenbildung leisten, die sie bei der Darstellung ihrer Evaluationsaktivitäten bewältigen müssen. Zu beachten gilt allerdings, dass das Sampling sich nur auf den Geltungsbereich des Programms in NRW beschränkt und politische Rahmenkonzeptionen anderer Bundesländer, die das Programm installiert haben, hierbei unberücksichtigt bleiben. Die untersuchten Datenarten konnten keine vollständige Datenlage des Programmbereichs innerhalb des Bundeslands gewährleisten. Hingegen konnte mit dem Sampling exemplarisch rund ein Drittel des potenziell verfügbaren Datenmaterials innerhalb des Untersuchungsbereichs abgedeckt werden.

Der gegenwärtige Blick auf Transformationen im Bereich des Programmfeldes zeigt, dass der Stand der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen als noch immer aktuell gilt. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass es sich im Fall des Datenmaterials dieser Arbeit daher um die „erste Welle“ handelte, die beobachtet und untersucht werden konnte, nachdem das Programm in NRW implementiert wurde. Mittlerweile ist zu vermuten, dass die Universitäten im Bereich des Programms Praxissemester Routinen und informale Strukturen ausgebildet haben, die zur Stabilisierung der Kopplungen und wechselseitiger Berechenbarkeit geführt haben. Unterminiert werden die Kopplungen allerdings, sofern diese auf persönlichen Beziehungen beruhen, durch die häufige Fluktuation und Rotationen von WissenschaftlerInnen, besonders im Bereich des Lehramtsstudiums.

Aufgrund der geringen Fallzahlen im Sampling war es nicht möglich, eine Typologisierung der Strategien und des Handelns vorzunehmen. Dies wäre dann möglich, wenn ein vollständiger Zugriff auf die notwendigen Daten gewährleistet werden könnte und auch ähnliche Analysen in anderen Bundesländern mit ähnlichen Programmstrukturen durchgeführt würden. Hierdurch könnte eine bessere Vergleichbarkeit erfolgen. Die vorliegende Untersuchung setzte stattdessen auf eine Kontrastierung der auffindbaren Strategien. Diese stehen stellvertretend für typische Reaktionen auf typische Problemstellungen der Zentren für LehrerInnenbildung an Hochschulen.

Im Sinne des hier verwendeten Zugriffs auf die Grounded Theory kann davon ausgegangen werden, dass weitere auffindbare Strategien zu einer optimalen Erweiterung der Theorie über den Untersuchungsgegenstand als eine Art Soziologie des Praxissemesters führen würden. Zu vermuten ist, dass sich diese ebenfalls in den herausgearbeiteten Unterscheidungsdimensionen des Problemlösungshandelns zwischen Dienstleistung und Wissenschaft befinden würden. Ein externer Feldzugang unterliegt im Hinblick auf weitergehende Untersuchungen deutlichen Restriktionen und gewährt keinen umfassenden Einblick in hochschulinterne Vorgänge. Umso mehr verweist das hier vorliegende Datenmaterial auf dessen Exklusivität.

Ob Zentren für LehrerInnenbildung überhaupt eine geeignete Organisationsform an Hochschulen darstellen, um solche Programme zu steuern, und ob sie die dargestellten Anforderungen an eine Evaluation des Studienprogramms zielführend bewältigen können, unterliegt weiteren Diskursen und Interessenlagen innerhalb der LehrerInnenbildung. Sofern sie Parallelstrukturen zu anderen Bereichen der Hochschulen bilden, wäre als Anschluss zu untersuchen, in welcher Weise Evaluationsberichte zwischen den Zentren und dem jeweiligen Hochschulmanagement verarbeitet werden. Das heißt, wo verlaufen Grenzziehungen der Zuständigkeiten für Evaluationen des Programms und wie werden diese ausgehandelt. Grenzziehungsprozesse sind und wären des Weiteren auch im Hinblick auf Forschungsaktivitäten zwischen Zentren und Lehrstühlen zu beobachten und zu untersuchen. Darüber hinaus auch, in welcher Weise Evaluationsergebnisse von föderaler Bildungspolitik aufgenommen, gedeutet und letztlich verarbeitet werden. Oder an-

ders: Was wird überhaupt als Evaluation (!) akzeptiert. Dies tangiert auch die Theorie- und Befundlage von Evaluationen zwischen Bildungspolitik und Hochschulen, besonders im Hinblick auf das hier untersuchte Programm. Auch scheinen derzeit noch keine Diskussionen darüber zu existieren, in welcher Weise sich das Verhältnis von Evaluationsaktivitäten zwischen Selbst- und Fremdevaluation des Programms in den Bundesländern vollzieht. Der Sonderfall des Programms Praxissemester zeigt diese Relation in idealtypischer Weise.

Die vorliegende Analyse tangiert somit zum einen die Diskussionen um die Effektivität von Zentren für LehrerInnenbildung an Universitäten zur Durchführung von Evaluation ebenso wie die Frage nach der Organisation und Zielerreichung des Programms Praxissemester. Letztlich kann der Untersuchungsgegenstand des Programms „Praxissemester NRW im Lehramtsstudium“ an sich als Ausdruck von zugleich Entwicklung und Öffnung und gleichzeitig Stagnation und Restriktion in der LehrerInnenbildung gesehen werden.

## Literatur

Alkin M. C., C. A. Christie, M. Rose 2013: Communicating Evaluation. In: Shaw I. F., J. C. Greene, M. M. Mark (Hrsg.): Handbook Of Evaluation. Policies, Programs an Practices. Sage: Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC. S. 384-403.

Amann, K., S. Hirschauer 1997 (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie. Suhrkamp: Frankfurt a. M.

Arnold, K.-H., T. Hascher, R. Messner, A. Niggli, J.-L. Patry, S. Rahm 2011: Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung. Kinkhardt: Bad Heilbrunn.

Bach, A., S. Brodhäcker, K.-H. Arnold 2010: Entwicklung allgemeindidaktischer Kompetenzen in Schulpraktika. Erfassung der Kompetenzen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3, Vol. 2. S. 158-178.

Bachmann, G., 2009: Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl et. al (Hrsg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 248-271.

Ball J. S. 2017: Introduction. Education, governance, and the tyranny of numbers. In: (ders.): Governing by Numbers: Education, governance, and the tyranny of numbers. Routledge: NY. S. 1-3.

Barsch, S, M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann, P. Ortmanns 2014 : Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte. ZfL Köln: Universität Köln

Bauman, Z. 2005: Moderne und Ambivalenz. Hamburger Edition: Hamburg.

Baumert, J. 2001: PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske & Budrich: Opladen.

Baumert, J., W. Bos, R. Lehmann 2000a: TIMSS/II. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Leske & Budrich: Opladen.

Baumert, J., W. Bos, R. Lehmann 2000b: TIMSS/II. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit. Leske & Budrich: Opladen.



- Beck, U., A. Giddens, S. Lash 1996: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse 6. Aufl. (2014). Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Beck, U. 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Beck, U., W. Bonß, C. Lau 2004: Entgrenzung erzwingt Entscheidung: Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung. In: (ders.) (Hrsg.): Entgrenzung und Entscheidung. Was ist neu an der Theorie reflexiver Modernisierung? Frankfurt a. M. S. 13-62.
- Bellmann, J. 2006: Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, Heft 4. S. 478-504.
- Berger, P. L., B. Berger, H. Kellner 1975: Das Unbehagen in der Modernität. Campus: Frankfurt a. M.
- Berger, P. L., T. Luckmann 1969: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 24. Aufl. (2012), Fischer: Frankfurt a. M.
- Beywl, W., H. Bestvater, V. Friedrich 2011: Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren. Waxmann: Münster.
- BMBF 1999: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. (Onlinezugriff, 31.08.2017: [https://www.bmbf.de/files/bologna\\_deu.pdf](https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf))
- BMBF 2015: Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012-2015 in Deutschland (Onlinezugriff, 31.08.2017: [https://www.bmbf.de/files/Bericht\\_der\\_Bundesregierung\\_zur\\_Umsetzung\\_des\\_Bologna-Prozesses\\_2012-2015.pdf](https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012-2015.pdf))
- Bodensohn, R., C. Schneider 2008: Was nützen Praktika? Evaluation der Block-Praktika im Lehramt – Erträge und offene Fragen nach sechs Jahren. In: Empirische Pädagogik 22, Vol. 3. S. 274-304.
- Boudon, R. 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. John Wiley & Sons: New York/ London/ Sydney/ Toronto.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Klett-Cotta: Stuttgart.
- Bourdieu, P. 1998: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Suhrkamp: Frankfurt am M.
- Breidenstein, G., S. Hirschauer, H. Kalthoff, B. Nieswand 2013: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. UVK: Konstanz.
- Brunsson, N. 1989: The organization of hypocrisy: Talk, decisions, and action in organizations. Wiley: Somerset.

- Bryson, J. M., M. Q. Patton, R. A. Bowman 2011: Working with evaluation stakeholders: A rationale, step-wise approach and toolkit. In: Evaluation and Program Planning 34 (2011). S. 1-12.
- Bryson, J. M. 2004: Strategic Planning for public and nonprofit organizations (3. Aufl.), Jossey-Bass: San Francisco CA.
- Burns, T. 1961: Micropolitics: Mechanisms of Institutional Change. Administrative Science Quarterly (6). S. 257-281.
- Bröckling, U. 2004: Evaluation. In: U. Bröckling, S. Krasmann, T. Lemke (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Brüsemeister, T., K.-D. Eubel 2008: Evaluationsbasierte Steuerung, Wissen und Nichtwissen – Einführung in die Thematik. In: ders. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 7-16.
- Christensen, K. 1993: Teaching savvy. In: Journal of Planning Education and Research, Vol. 12. S. 202-212.
- Corbin, J., A. Strauss 1990: Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative. In: Zeitschrift für Soziologie 19 (6). S. 418-427.
- Cousins, J. B. 2003: Utilization Effects of Participatory Evaluation. In: Kellaghan, T., D. L. Stufflebeam (Hrsg.): International Handbook of Educational Evaluation. Kluwer: Dordrecht/Boston/London. S. 245-265.
- Cramer, C. 2010: Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender. Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen in der Lehrerbildungsforschung. In: Gehrman, A., U. Hericks, M. Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 85-97.
- Dahler-Larsen, P. 2019: Quality. From Plato to Performance. Palgrave Macmillan (Springer): Cham.
- Dahler-Larsen, P. 2015: The Evaluation Society: Critique, Contestability And Scepticism. In: SpazioFilosofico 2015, Vol. 1, Numero 13. S. 21-36.
- Dahler-Larsen, P. 2012: The Evaluation Society. Stanford University Press: Stanford, California.
- Dahler-Larsen, P. 2011: Evaluation as a field and as a source of reflection: comments on how QAE restructures education now and in the future. In: Ozga, J. et al. (Hrsg.): Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe. Routledge: London/New York. S. 150-159.
- Dahler-Larsen, P. 1998: Beyond Non-utilization of Evaluations: An Institutional Perspective. In: Knowledge, Technology, and Policy, Vol. 11, No. 1 & 2. S. 64-90.

- Dederichs, A. M., M. Florian 2004: Felder, Organisationen und Akteure – eine organisationssoziologische Skizze. In: Ebrecht, J., F. Hillebrandt (Hrsg.): Bourdieus Theorie der Praxis. Aufklärungskraft – Anwendungen – Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Dellwing, M. 2014: Zur Aktualität von Goffman. Springer VS: Wiesbaden.
- Dellwing, M., R. Prus 2012: Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) 2016: Standards für Evaluation. Onlinedokument, Zugriff 23.01.2018: [https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards\\_fuer\\_Evaluation.pdf](https://www.degeval.org/fileadmin/Publikationen/DeGEval-Standards_fuer_Evaluation.pdf)
- Dieck, M., D. Kucharz, O. Küster, K. Müller, R. Rosenberger, S. Schnebel 2010: Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ durch die PH Weingarten. In: Gehrmann, A., U. Hericks, M. Lüders (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn. S. 99-110.
- DiMaggio, P. J., W. W. Powell 1983: The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review* 48. S. 147-160.
- Döring, N., J. Bortz 2016: Forschungsmethoden- und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl., Springer Verlag: Berlin/Heidelberg.
- Eisewicht, P. 2015: Die Kunst des Reklamierens. Beitrag zum Verständnis von Konsum als Handlungsproblem. Springer VS: Wiesbaden.
- Endruweit, G. 2004: Organisationssoziologie. 2. Aufl., Lucius & Lucius: Stuttgart.
- Esser, H. 1999: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Campus: Frankfurt a. M./New York.
- Fitzpatrick, J. L., J. R. Sanders, B. R. Worthen 2004: Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (3rd ed). Allyn & Bacon: Boston.
- Flick, U. 2006: Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: ders. (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen. Rowolt: Reinbek b. Hamburg. S. 9-32.
- Foucault, M. 2004: Die Gouvernementalität. In: Bröckling, U., S. Krasmann, T. Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Suhrkamp: Frankfurt a. M. S.: 41-67.
- Foucault, M. 1977: Überwachen und Strafen. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Frankfurt, H.G. 2006: Bullshit. Suhrkamp: Frankfurt a. M.

- Frese, E., M. Graumann, L. Theuvsen 2012: Grundlagen der Organisation. Entscheidungsorientiertes Konzept der Organisationsgestaltung. 10. Aufl., Gabler Springer: Wiesbaden.
- Frey, A., R. S. Jäger, 2009: Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2, Vol. 2. S. 346-360.
- Frey, B. S. 2003: Publishing as prostitution? – Choosing between one's own Ideas and Academic Success: Public Choice (116): S. 205-223.
- Furubo, J.-E. 2019: Understanding the Evaluation Enterprise. In: Furubo, J.-E., N. Stame (Hrsg.): The Evaluation Enterprise. A Critical View. Routledge: New York/London. S. 3-31.
- Froncek, B., A. Rohmann 2019: „You Get the Great Feeling That You're Being Heard But in the End You Realize That Things Will Be Done Differently and in Others' Favor“: An Experimental Investigation of Negative Effects of Participation in Evaluation. In: American Journal of Evaluation. Sage: Thousand Oakes CA. S. 19-34.
- Froschauer, U. 2012: Organisationen in Bewegung. Beiträge zur interpretativen Organisationsanalyse. Facultas: Wien.
- Garfinkel, H. 1973: Studien über die Routinegrundlagen von Alltagshandeln. In: Steinert, G.: Symbolische Interaktion: Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie. Klett: Stuttgart. S. 280-293.
- Geertz, C. 2011: Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. 12. Aufl., Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Gemsa, C., M. Wendland 2011: Das Praxissemester an der Universität Potsdam. In: Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 1. S. 213-237.
- Giannone, D. 2016: Neoliberalization By Evaluation. Explaining the Marketing of Neoliberal Evaluative State. In: Partecipazione e Conflitto, Issue 9(2) 2016. S. 495-516.
- Giddens, A. 1995: Konsequenzen der Moderne. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Giddens, A. 1988: Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Campus: Frankfurt a. M.
- Glaser, B., A. Strauss 1967: The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Aldine: Chicago.
- Goffman, E. 1983: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. (14. Aufl. 2014) Piper: München/Zürich.

- Goffman, E. 1983: The Interaction Order. American Sociological Association, 1982 Presidential Adress. In: American Sociological Review, Vol. 48 (1). S. 1-17.
- Goffman, E. 1977: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Goffman, E. 1967: Interaction rituals: essays on face-to-face behaviour. Anchor: Garden City, N.Y.
- Goffman, E. 1972: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Gray et al. 2011: Teachers' perceptions of quality assurance and evaluation. In: Ozga, J. et al. (Hrsg.): Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe. Routledge: London/New York. S. 127-149.
- Greene, J. C. 2005: Stakeholders. In: Mathison, S. (Hrsg.): Encyclopedia of evaluation. Sage: Thousand Oakes CA. S. 397-398.
- Gröschner, A., C. Schmitt, T. Seidel 2013: Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (1-2), 2013, S. 77-86
- Gröschner, A., T. Seidel 2012: Lernbegleitung im Praktikum – Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Schubarth, W., K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, M. Krohn (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Springer VS: Wiesbaden. S. 171-184.
- Gröschner, A., C. Schmitt 2012: Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnissen einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 5 (2012) 2. S. 112-128.
- Gröschner, A., C. Schmitt 2011: Kompetenzentwicklung und Lernerfahrung im Praktikum (KLiP). Abschlussbericht der Längsschnittstudie. München/TUM School of Education und Jena/Institut für Psychologie.
- Gröschner, A., C. Schmitt 2010: Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In: Erziehungswissenschaft 21 (2010) 40. S. 89-97
- Göhlich, M. 2008: Schulentwicklung als Machbarkeitsvision. Eine Re-Vision im Horizont professioneller Ungewissheit. In: Helsper, W., S. Busse, M. Hummrich, R.-T. Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. VS Verlag: Wiesbaden. S.: 263-274.
- Hamann, C., M. Kießling 2017: Going Native. In: Götsche, D. et al. (Hrsg.): Handbuch Postkolonialismus und Literatur. Springer Verlag: Wiesbaden. S. 149-153).

- Handler, R. 2012: What's up, Doctor Goffman? Tell us where the action is! In: Journal of the Royal Anthropological Institute (N.S), Vol. 18. S.: 179-190.
- Hascher, T., G. H. Neuweg 2012: Forschung zur Lehrerbildung. Band 8. Lit: Wien/Berlin.
- Hascher T. 2011: Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11, Vol. 3. S. 8-16.
- Hascher T. 2006: Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, Vol. 51. S. 130-148.
- Hasse R., G. Krücken 2005: Neo-Institutionalismus. 2. Aufl.. Transcript: Bielefeld.
- Haugen, J. S., J. A. Chouinard 2018: Transparent, Translucent, Opaque: Exploring the Dimension of Power in Culturally Responsive Evaluation Contexts. In: American Journal of Evaluation, doi: 10.1177/1098214018796342, Sagepub. S. 1-19.
- Heinrich, M., G. Klewin 2018: Forschendes Lernen im Praxissemester – Governanceanalysen eines bildungspolitischen Programms. Zum forschungsmethodischen Programm analytisch-rekonstruktiver Governaceforschung jenseits bildungspolitisch geforderter Programmevaluation. In: Ukley, N., B. Gröben (Hrsg.): Forschendes Lernen im Praxissemester. Bildung und Sport (13). Springer: Wiesbaden. S. 3-9.
- Helmke, A., W. Hornstein, E. Terhart 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Zeitschrift für Pädagogik., 41. S. 7-14.
- Hericks, K. 2017: Rationalitätsmythos – ein Konzept. Nano-Papers: Institution – Organisation – Gesellschaft. Paper No. 4. DOI: 10.14459/2017md1356416
- Hermanns, H. 2010: Interviewen als Tätigkeit. In: Flick et al. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. (8. Aufl.), Rowohlt: Reinbek b. Hamburg. S. 360-368.
- Hitzler, R. 2010: Der Goffmensch. In: Honer, A., M. Meuser, M. Pfadenhauer (Hrsg.): Fragile Sozialität. Inszenierungen, Sinnwelten, Existenzbastler. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 18-34.
- Hitzler, R., A. Hohner 1993: Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse. In: Flick, U et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung. Beltz: München. S. 382-384.
- Hofstetter, C. H., M. C. Alkin 2003: Evaluation Use Revisited. In: Kellaghan, T., D. L. Stufflebeam (Hrsg.): International Handbook of Educational Evaluation. Kluwer: Dordrecht/Boston/London. S. 197-222.
- Horlacher, T. 2016: „Sauber und dreckig zugleich“ – Zum Verhältnis von Feldstruktur und Beobachterperspektive in einem Kleingartenverein, In (Hrsg.):

Hitzler, Kreher, Pofertl, Schröder. Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung. Oldip: Essen. S. 113-124.

Hornborstel, S. 2010: (Forschungs-)Evaluation. In: Simon, D. et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 293-309.

Jepperson, R., J. Meyer 1991: The Public Order and the Construction of Formal Organisations. A In: Powell, W., P. DiMaggio (Hrsg.): The New Institutionalism in Organisational Analysis. The University of Chicago Press: Chicago/London.

Kaufmann, F.X. 1986: The Relation Between Guidance, Control and Evaluation. In: (Kaufmann F.X., G. Majone, V. Ostrom (Hrsg.): Guidance, Control, and Evaluation in the Public Sector. de Gruyter: Berlin/New York. S. 211-228.

Kaufman, J. 1986: Making planners more effective strategists. In: Checkway, B. (Hrsg.): Strategic perspectives on planning practice. Lexington Books: Lexington MA.

Kelle, U. 2010: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl., VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Keuffer J. 2010: Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung. In: Erziehungswissenschaft 21, Vol. (40). S. 51-67.

Klemm, K. 2016: Die PISA-Studien: Ihre Präsentation und Interpretation im Lichte der Evidenzbasierung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2016) (Suppl. 1) 19. Springer: Wiesbaden. S. 163-177

Kloke, K., G. Krücken 2012: „Der Ball muss dezentral gefangen werden.“ – Organisationssoziologische Überlegungen zu den Möglichkeiten und Grenzen hochschulinterner Steuerungsprozesse am Beispiel der Qualitätssicherung in der Lehre. In: Wilkesmann, U., C. J. Schmid (Hrsg.) Hochschule als Organisation. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 311-324.

KMK 2005: Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden.

KMK/HRK 2008: Empfehlung der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz zur Vergabe eines Masterabschlusses in der Lehrerbildung bei vorgesehener Einbeziehung von Leistungen des Vorbereitungsdienstes. (Onlinezugriff 31.08.2017: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_06\\_12-Empfehlung-Master-Lehrer-Vorbereitung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_06_12-Empfehlung-Master-Lehrer-Vorbereitung.pdf))

Kneuper, D. 2010: PISA und die Bildungsadministration. Bildungspolitische Verarbeitungs- und Entscheidungsprozesse zur Schulstrukturfrage nach PISA 2000. Der andere Verlag: Tönning

Knoblauch, H., 2014: Wissenssoziologie. 3. Aufl. (2005), UVK: Konstanz

- Kohler, J. 2004: Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband der Deutschen Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: S. 5-15.
- Krippendorff, K. 2019: Content Analysis: An introduction to its methodology. 4. Aufl. Sage: Thousand Oakes, CA.
- Kromrey, H. 2001: Evaluation – ein vielschichtiges Konzept: Begriff und Methodik von Evaluierung und Evaluationsforschung; Empfehlungen für die Praxis. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 24 (2001), Vol. 2. S. 105-131.
- Kruse, J. 2014: Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Aufl. Beltz Juventa: Weinheim/Basel.
- Kurz, T., M. Pfadenhauer (Hrsg.) 2010: Soziologie der Kompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- König J., M. Rothland 2018: Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In: König, J. et al. (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Springer: Wiesbaden. S. 1-62.
- Kühl, S. 2016: Strategien entwickeln. Eine kurze organisationstheoretisch informierte Handreichung. Springer VS: Wiesbaden.
- Kühl, S. 2011: Organisationen. Eine sehr kurze Einführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- LaVelle, J.M. 2019: Educating Evaluators 1976-2017: An Expanded Analysis of University-Based Evaluation Education Programs. In: American Journal of Evaluation, doi: 10.1177/1098214019860914. Sage: Thousand Oakes S.1-16.
- Law, J. 2008: Actor-Network Theory and Material Semiotics. In: Turner, B. S. (Hrsg.): The New Blackwell Companion to Social Theory. Blackwell: Oxford. S. 141-158.
- Lawn, M., R. Rinne, S. Grek 2011: Changing spatial and social relations in education in Europe. In: Ozga, J. et al. (Hrsg.): Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe. Routledge: London/New York. S. 11-18.
- Lehmann-Grube, S. 2010: Stationen der Theorie- und Modellentwicklung im Forschungsfeld „Lehrerkompetenzen“ – ein integrierendes Modell und Perspektiven für zukünftige Entwicklungen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 3. S. 52-70.
- Lind, G. 2011: Verbesserung des Unterrichts durch Selbstevaluation. Ein Plädoyer für unverzerrte Evidenz. In: Bellmann, J., T. Müller (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 173-195.



- Lueger, M., U. Froschauer 2018: *Artefaktanalyse. Grundlagen und Verfahren*. Springer: Wiesbaden.
- Lueger, M. 2000: *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Methodologie – Organisierung – Materialanalyse*. WUV: Wien.
- Luhmann, N. 1964: *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Duncker & Humblot: Berlin.
- Mason, S., A. Hunt 2018: *So What Do You Do? Exploring Evaluator Descriptions of Their Work*. In: *American Journal of Evaluation*, doi:10.1177/1098214018767049. Sage: Thousand Oakes. S. 1-19.
- Matthies, H., D. Simon, A. Knie (2004): „Gefühlte“ Exzellenz – Implizite Kriterien der Bewertung von Wissenschaft als Dilemma der Wissenschaftspolitik. In: (ders.) (Hrsg.): *Wissenschaft unter Beobachtung – Effekte und Defekte von Evaluationen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 331-344.
- Mayring, P. 2008: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 8. Aufl., Beltz (UTB): Weinheim/Basel.
- McAlidon, K, J. Watling Neal, Z. P. Neal, K. J. Mills, J. Lawlor 2018: *The BOND Framework: A Practical Application of Visual Communication Design and Marketing to Advance Evaluation Reporting*. In: *American Journal of Evaluation*, doi:10.1177/1098214018771219. Sage: Thousand Oakes. S. 1-15.
- Mensching, A. 2006: *Zwischen Überforderung und Banalisierung – zu den Schwierigkeiten der Vermittlungsarbeit im Rahmen qualitativer Evaluationsforschung*. In: Flick, U. (Hrsg.): *Qualitative Evaluationsforschung*. Rowohlt: Hamburg. S. 339-362.
- Merkens, H. 2005: *Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung mit Zukunft?* In: (ders.) *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Merzyn, G, 2004: *Lehrerausbildung – Bilanz und Reformbedarf*. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Mester, S. 2015: *Das schulische Praxissemester in NRW: Konzept und Innovation am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster*. In: *Bildung & Forschung*, Band 4, Heft 1. Barbara Budrich: Opladen/Berlin/Toronto
- Meyer, J. W., B. Rowan 1977: *Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony*. *American Journal of Sociology* 83, S. 340-363.
- Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen 2017: *Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 16.09.2014 (Stand 14.09.2017)*, § 30 Absatz 1. (Onlinezugriff, 24.09.2017: [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_detail?sg=0&menu=1&bes\\_id=28364&anw\\_nr=2&aufgehoben=N&det\\_id=385584](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=28364&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=385584))

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2010: Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang. MFSW: Düsseldorf

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009: Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG. Ritterbach: Erfstadt

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009: Lehramtszugangsverordnung (LZV) vom 18.06.2009 (GV. NRW. S. 344). MFSW: Düsseldorf

Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie 2007: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlung der Expertenkommission zur Ersten Phase. MIWFT: Düsseldorf.

Montrosse-Moorhead, B., A. P. Bellara, A. J. Gambino 2017: Communicating about evaluation: A conceptual model and case example. In: Journal of Multidisciplinary Evaluation, Vol. 13(29). S. 16-30.

Müller, T. 2016: Evaluation im Spannungsfeld von Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis. In: Griese, C., H. Marburger, T. Müller (Hrsg.): Bildungs- und Bildungsorganisationsevaluation. Ein Lehrbuch. De Gruyter: Oldenburg. S. 42-58.

Müller, T., F. Waldow 2011: Expertenwissen für Bildungsreformen. Beziehungen zwischen Bildungsforschung und Bildungspolitik in Schweden und Deutschland. In: Bellmann, J., T. Müller (Hrsg.): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 235-255.

Müller, K. 2010: Das Praxisjahr in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zur Wirksamkeit studienintegrierter Langzeitpraktika. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Münch, R. 2017: Die Macht der Zahlen in der Evaluation wissenschaftlicher Forschung. Eine soziologische Erklärung. In: J. Hamann et al. (Hrsg.): Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Springer: Wiesbaden.

Münch, R. 2007: Die akademische Elite. Suhrkamp: Frankfurt a. M.

Nittel, D. 2000: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. wbv: Bielefeld.

Ortmann, G. 1988: Macht, Spiel, Konsens. In: Küpper, W., G. Ortmann (Hrsg.): Mikropolitik. Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Westdeutscher Verlag: Opladen. S. 13-26.

Ozga, J. 2009: Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. In: Journal of Education Policy, Vol. 24, No. 2. S. 149-162.

- Patton, M. Q. 2003: Utilization-Focused Evaluation. In: Kellaghan, T., D. L. Stufflebeam (Hrsg.): International Handbook of Educational Evaluation. Kluwer: Dordrecht/Boston/London. S. 223-244.
- Plessner, H. 1981: Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie. DeGruyter: Berlin.
- Power, M. 1997: The Audit Society: Rituals of Verification. Oxford: Oxford University Press.
- Priesching, M. 2019: Bluff-Menschen. Selbstinszenierung in der Spätmoderne. Belz Juventa: Weinheim.
- Przyborski, A., M. Wohlraab-Sahr 2014: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 4. Aufl., Oldenbourg Verlag/De Gruyter: München.
- Rist, R. C. 2011: Postscript: Evaluators in the Land of Oz – Dealing with Hard and Soft Power. In: Eliadis, P., J.-E. Furubo, S. Jacob (Hrsg.): Evaluation: Seeking Truth or Power? Comparative Policy Evaluation (17). Transaction Publishers: New Brunswick/New Jersey. S. 227-230.
- Rosenthal, G. 2011: Interpretative Sozialforschung. 3. Aufl., Juventa: Weinheim.
- Rossi, P.H., M.W. Lipsey, H.E. Freeman 2004: Evaluation. A systematic Approach. Sage: Thousand Oakes.
- Schaeper, H., A. Wolter 2008: Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) (2008) (11). S. 607-625 (DOI 10.1007/s11618-008-0054-y)
- Schaeper, K. 2008: Lehrerbildung nach Bologna. Wie neue Anforderungen an die Lehrerbildung umgesetzt werden können. In: Lütgert, W., A. Gröschner, K. Kleinespel (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien Rahmenbedingungen, Forschungsbeispiele. Beltz: Weinheim/Basel. S. 27-35.
- Schmid, C. J. 2015: Ethnographische Gameness. Reflexionen zu extra-methodologischen Aspekten der Feldarbeit im Rockermilieu. In: R. Hitzler, M. Gothe (Hrsg.): Ethnographische Erkundungen. Springer: Wiesbaden. S. 273-294.
- Schroer, M. 2009: Theorie reflexiver Modernisierung. In: Kneer, G., M. Schroer (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 491-515.
- Schröer, N. 1999: Intersubjektivität, Perspektivität und Zeichenkonstitution. Kommunikation als pragmatische Abstimmung perspektivengebundener Deutungsmuster. In: Hitzler, R., J. Reichertz, N. Schröer (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Standpunkte zur Theorie der Interpretation. UVK: Konstanz. S. 187-212.

- Schubarth, W., K. Speck, A. Seidel 2012: Einführung in den Band. In: Schubarth, W., K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, M. Krohn (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Springer VS: Wiesbaden. S. 9-18
- Schubarth, W., K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, M. Krohn 2012: Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? Zur Wirksamkeit des Praxissemesters im Land Brandenburg. In: Schubarth, W., K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, M. Krohn (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Springer VS: Wiesbaden. S. 137-169.
- Schwandt, T. A. 2009: ‚Globalization influences on the western evaluation imaginary‘. In: Ryan, K. E., J. B. Cousins (Hrsg.): The Sage International Handbook of Educational Evaluation. Sage: Thousand Oaks CA. S. 19-36.
- Schütz, A. 2003: Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: (ders.) Theorie der Lebenswelt (Bd. 1 hrsg. von Endres, M, I. Srubar). UVK: Konstanz. S. 17-247.
- Schütz, A. 1971: Gesammelte Aufsätze. Band 1. Den Haag.
- Scriven, M. 1980: The logic of evaluation. EdgePress.
- Stockmann, R., W. Meyer 2014: Evaluation. Eine Einführung. 2. Aufl, Barbara Budrich: Opladen/Toronto.
- Strauss, A. L. 1994: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. W. Fink/UTB: München.
- Stucke, A. 2010: Staatliche Akteure in der Wissenschaftspolitik. In: Simon, D. et al. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 363-376.
- Szyszka, P. 2012: Goffmans Erbe. Authentizität und Inszenierung als Probleme der Organisationskommunikation. In: (ders.) Alles nur Theater. Authentizität und Inszenierung in der Organisationskommunikation. Herbert v. Halem: Köln. S. 26-55.
- Terhart, E. 2005: Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merrens, H. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Terhart, E. 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (i.A. der Kommission hrsg. von E. Terhart). Beltz: Weinheim/Basel.
- Thomas, W. I. 1965: Person und Sozialverhalten. Luchterland: Neuwied/Berlin.
- Thomas, W. I., D. S. Thomas 1928: The child in America; behavior problems and programs. Knopf: New York.

- Tillmann, K.-J., K. Dederling, D. Kneuper, C. Kuhlmann, A. Nessel 2008: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. VS Verlag: Wiesbaden.
- Torres, R. T., H. Preskill. M. E. Piontek 2005: Evaluation Strategies for Communicating and Reporting. Enhancing Learning in Organizations. 2. Aufl. Sage: Thousand Oakes CA.
- Ulrich, I., F. Klingebiel, A. Bartels, R. Staab, S. Scherer, A. Gröschner 2020: Wie wirkt das Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: Ulrich, I., A. Gröschner (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkung auf Studierende. Springer VS: Wiesbaden. S.: 1-66.
- Vedung, E. 1999: Evaluation im öffentlichen Sektor. Böhlau: Wien.
- Wanzer, D. L. 2020: What Is Evaluation? Perspectives of How Evaluation Differs (or Not) From Research. In: American Journal of Evaluation, doi:10.1177/1098214020920710. Sage: Thousand Oakes CA. S. 1-19.
- Weber, M. 1992: Wissenschaft als Beruf. In: Gesamtausgabe/Max Weber, Abt. 1 Schriften und Reden, Bd. 17 (hrsg. von Mommsen W. J., W. Schluchter). Mohr: Tübingen.
- Wehrhöfer, U. 2014: Vorwort. In: Barsch, S., M. Dziak-Mahler, M. Hoffmann, P. Ortmanns (Hrsg.): Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte. ZfL Köln: Universität Köln.
- Weik, K. E. 1976: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly, 21, S. 1-19.
- Wetzel, D. J. 2013: Soziologie des Wettbewerbs. Eine kultur- und wirtschaftssoziologische Analyse der Marktgesellschaft. Springer VS: Wiesbaden.
- Weyland, U., E. Wittmann 2011: Zur Einführung von Praxissemestern: Bestandsaufnahme, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen. In: Faßhauer, U., B. Fürstenau, E. Wuttke (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Budrich: Opladen/Berlin/Farmington Hills. S.: 49-60
- Wiesenthal, H. 1996: Einheitsmythen. Zur kognitiven ‚Bewältigung‘ der Transformation Ostdeutschlands. In: Clausen, L. (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch. Verhandlungen des 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Halle an der Saale 1995. Campus: Frankfurt a. M./New York.
- Wildavsky, A. 1979: The Art and Craft of Policy Analysis. MacMillan: Hampshire/London.
- Wilkesmann, U. 2019: Methoden der Hochschulforschung. Eine methodische, erkenntnis- und organisationstheoretische Einführung. Beltz/Juventa: Weinheim/Basel.

Willems, H. 1998: Inszenierungsgesellschaft? Zum Theater als Modell, zur Theatralität von Praxis. In: Willems, H., M. Jurga (Hrsg.): Inszenierungsgesellschaft. Ein Handbuch. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 23-80.

Winde, M. 2010: Einleitung. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Von der Qualitätsmessung zum Qualitätsmanagement. Praxisbeispiele an Hochschulen. Essen. S. 4-9.

Wollmann, H. 2010: Politikevaluierung. In: Nohlen, D., R.-O. Schultze (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaften. Bd. 2, Beck: München. S. 751-754.

Zou, Y., X. Du, P. Rasmussen 2012: Quality of higher education: organisational or educational? A content analysis of Chinese university self-evaluation reports. In: Quality in Higher Education, Vol. 18, No. 2, July 2012. S. 169-184.

## **Analysierte Evaluationsberichte**

Bonner Zentrum für Lehrerbildung (BZL): Evaluation des Praxissemesters in der Bonner Ausbildungsregion. Ergebnisse aus den Befragungen der ersten beiden Kohorten (WS 15/16 und WS 16/17) zu Prozessen und Rahmenbedingungen des Praxissemesters. Bonner Zentrum für Lehrerbildung: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. (Online-Zugriff am 17.08.2018: <https://www.bzl.uni-bonn.de/praxiselemente/Praxissemester/dokumente/1evaluation-des-praxissemesters-in-der-bonner-ausbildungsregion.pdf>).

Seipp, B. 2017: Praxissemester NRW – Standort Dortmund, Kohorte 4 (Sommersemester 2016 – Wintersemester 2016/17). Auswertung der Fragebogenerhebung bei Studierenden. TU Dortmund: DoKoLL. (Onlinezugriff am 17.08.2018: [https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschungs\\_u\\_entwicklungsprojekte/evaluation\\_ps/kohorte4/Auswertung-Kohorte-4-Zeitpunkte-1-bis-3.pdf](https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschungs_u_entwicklungsprojekte/evaluation_ps/kohorte4/Auswertung-Kohorte-4-Zeitpunkte-1-bis-3.pdf))

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) Köln: Evaluation des Praxissemesters in der Ausbildungsregion Köln. Ausgewählte Ergebnisse aus der Prozessevaluation des Praxissemesters. ZfL: Universität Köln. (Onlinezugriff am 17.08.2018: [https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Prozess-Evaluation\\_Ergebnisse\\_PS.pdf](https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Prozess-Evaluation_Ergebnisse_PS.pdf)).

Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) Münster: Evaluation des Praxissemesters. Dokumentation der Ergebnisse und Empfehlungen des Fachlichen Qualitätszirkels. ZfL: Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Online-Zugriff am 17.08.2018: <https://www.uni-muenster.de/Lehrerbildung/kooperation/kooperationmitpraxissemesterpartnern/evaluation.html>).

ZLB Universität Duisburg-Essen 2017a: Evaluation des Praxissemesters Teil 1: Workloaderhebungen – Aufbereitung für die erste Sitzung der ständigen AG Lehrerbildung am 14.02.2017 (Fassung vom 18.04.2017). Zfl: Universität Duisburg-Essen.

ZLB Universität Duisburg-Essen 2017b: Evaluation des Praxissemesters Teil 2: Studierendenbefragung – Aufbereitung für die erste Sitzung der Ständigen AG Lehrerbildung am 14.02.2017 (Fassung vom 18.04.2017). Zfl: Universität Duisburg-Essen.

ZLB Universität Duisburg-Essen 2017c: Das Praxissemester aus Sicht der Schulen. Auswertung der Schulbefragung in der Evaluation des Praxissemesters nach dem ersten Durchlauf im Sommersemester 2015 – Rückmeldung an die beteiligten Schulen – Stand 20.04.2017. Zfl: Universität Duisburg-Essen. (Online-Zugriff auf 2017a,b,c am 13.09.2018: <https://zlb.uni-due.de/evaluation-praxissemester/>)



## Anhang

Tabellarische Übersicht der Content-Analyse zu der Selbstvaluationsberichte

<i>Hochschule</i>	<b>Themen der Selbstevaluationsberichte</b>				
	<b>Universität Bonn</b>	<b>Universität Duisburg-Essen</b>	<b>Westfälische Wilhelms-Universität Münster</b>	<b>Universität Köln</b>	<b>Technische Universität Dortmund</b>
<i>Kategorien</i>					
<b>(C1) Eig. Rolle der Hochschule im Rahmen des Programms</b>	Prozessanpassung	EvaluatorIn/VerfasserIn/ForscherIn des Berichts	Rechenschaftspflicht (extern), Weiterentwicklung (intern)	Anpassung und Weiterentwicklung	Rechenschaftspflicht
<b>(C2) Indikatoren der Qualitätssicherung</b>	Studentische Programmakzeptanz (Gesamteinschätzungen, Arbeitsaufwand, Nutzen, subjektive Planerfüllung d. Lehrkräfte)	[Subjektive Programmakzeptanz <i>LehrerInnen</i> an Schulen (Angebots-, Kooperations- u. Informationsbewertung, Arbeitsaufwand, Programmzielerreichung)] Programmakzeptanz StudentInnen (Benchmarking mit Landeswerten und Abgleich mit Vorgaben) Arbeitsaufwand/Belastung, Zielerreichung, Informationsbewertung, Zufriedenheit)	(nicht öffentlich. zugänglich, lediglich benannt) Eigener schriftlicher Orientierungsrahmen, Programmakzeptanz von StudentInnen	Allgemeine Programmakzeptanz, (Zufriedenheit, „sehr positive“ Gesamteinschätzung) Arbeitsaufwand, Kooperation)	Studentische Programmakzeptanz Überprüfung von Lehrfächern zu den Inhalten: Kompetenzmessung Standardüberprüfung Bewertungen von Programmabschnitten
<b>(C3) Ansätze zur Zielerreichung von Qualität</b>	Reduzierung des studentischen Arbeitsaufwands, Intensivierung der Organisationskooperationen mit Programmakteuren	[Überprüfungen und Ausbau virtueller und realer Informationsangebote, Kooperationsangebote, Reduzierung Arbeitsaufwand, Zusammenarbeit, Überzeugungsarbeit]	Einsatz von Qualitätszirkeln, Aussprechen von Empfehlungen, Appelle und Vorschläge (z. B. Orientierung an „Good-Practice-Beispielen“, Belastungsreduktion,	Programmzielsetzung im „Bewusstsein“ der Akteure verstärken, Modifikation der Zeitabläufe, Begriffsklärungen	(n. n)

			Synergieeffekte, Forcierung von Akzeptanz der Programminhalte, Sensibilisierung der Akteure), Forderung nach weiteren Arbeitsgruppen und spezielle interne Untersuchungen		
<b>(C4) Symbolisierung von Qualität</b>	Überwiegende Notenverteilung von studentischer Leistung als Outcome zwischen den Noten ,1‘ und ,2‘ (Balkendiagramm)	(n.n.)	Einsatz eines „Qualitätszirkels“ und „runden Tisches“, Maßnahmenpräsentation	Erfahrung, Lernzuwachs, Start eines Forschungsprojekts, beständige Arbeit an Konzeptionen, Curricula und Good-Practice-Modellen.	Zyklische Kontrolle und Beobachtung der Fächer

Quelle: eigene Darstellung

## Eidesstattliche Versicherung

---

Name, Vorname

---

Matrikel-Nr.

Hiermit erkläre ich an Eides statt gemäß § 11 PromO vom 05.11.2020,

1. dass die Dissertation in der gegenwärtigen oder in einer anderen Fassung oder in Teilenweder an der TU Dortmund noch an einer anderen Hochschule in Zusammenhang miteinander staatlichen oder akademischen Prüfung bereits vorgelegt wurde;
2. dass ich die Dissertation selbstständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt habe. Die den herangezogenen Werken wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen sind als solche gekennzeichnet;
3. dass mir der „Ratgeber zur Verhinderung von Plagiaten“ und die „Regeln guter wissenschaftlicher Praxis der Technischen Universität Dortmund“ bekannt und von mir in der vorgelegten Dissertation befolgt worden sind (der Text ist auf der Homepage der TU Dortmund hinterlegt).

Titel der Dissertation:

Wie stellen Zentren für LehrerInnenbildung an Universitäten Ergebnisse aus Evaluationsaktivitäten auf ihrer Vorder- und Hinterbühne dar? Ein ethnografischer Näherungsversuch an die Problemlösungsstrategien im Fall des Programms „Praxissemester NRW“

---

Ort, Datum

---

Unterschrift