



Reflexion durch Evaluation?

Erfahrungen und Perspektiven der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung

Monika Fiegert und Ingrid Kunze

Bereits seit der Jahrtausendwende (Wissenschaftsrat 2001, S. 34) wird gefordert, dass Lehramtsstudierende „forschend lernen“ sollen. Mit Forschendem Lernen werden unterschiedliche Zielsetzungen verbunden (Huber, 2009), von denen hier nur die für unseren Kontext relevanten genannt werden (ausführlich z. B. Fiegert, Kunze & Ossowski, 2010, S. 35–38). Durch das Konzept Forschenden Lernens sollen Studierende befähigt werden, die notwendige Differenz von Theorie- und Praxiswissen zu reflektieren und im zukünftigen Berufsfeld bearbeitbar zu machen. Sie sollen eine „reflexive Verknüpfungskompetenz [erwerben], [...] die die herkömmlichen Brüche zwischen Theorie und Praxis, wissenschaftlicher Disziplin und Profession überwinden hilft“ (Fiegert, Kunze & Ossowski, 2010, S. 38). Schließlich ist mit Forschendem Lernen die Anbahnung von Reflexionskompetenz verbunden (Fiegert & Kunze, 2017, S. 30). Inwieweit diese Zielsetzungen tatsächlich erreicht werden können, wird anhand der Angebote der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung aufgezeigt, in der die Studierenden Evaluationsprojekte im Kontext von Schulentwicklung durchführen.

1 Ziele und Entwicklung des Konzepts

Die Forschungswerkstatt Schulentwicklung an der Universität Osnabrück wurde 2009 in Anlehnung an die Bielefelder Forschungswerkstatt mit der Zielsetzung eingerichtet, Lehramtsstudierenden das Forschende Lernen zu ermöglichen. Studierende des Masterstudiengangs Lehramt an Gymnasien konnten hier das zu dieser Zeit im bildungswissenschaftlichen Studienanteil verpflichtende „Forschungsmodul“ absolvieren: In einer einsemestrigen Veranstaltung (zum Konzept ausführlich Fiegert & Wischer, 2010; Fiegert & Kunze, 2017) mit intensiver Betreuung durch Lehrende führten sie in Kleingruppen von vier Personen Evaluationsprojekte zur Schulentwicklung an ausgewiesenen Kooperationsschulen durch. Regelmäßig durchgeführte Evaluationen dieser Lehrveranstaltung (Fragebogen und Analyse studentischer Präsentationen) zeigten rasch, dass die angestrebten Zielstellungen, insbesondere hinsichtlich des Erwerbs von Reflexionskompetenz, allenfalls marginal erreicht wurden, obwohl die Zufriedenheit der Studierenden mit der Veranstaltung insgesamt relativ hoch war. An einer Online-Befragung hatten von den insgesamt 175 Studierenden, die in der Zeit von Sommersemester 2010 bis Sommersemester 2012 die Veranstaltung belegten, 104 Studierende (Rücklauf ca. 60 %) teilgenommen. Zentrale Ergebnisse¹ der Befragung waren unter anderem, dass

- die eigentliche Arbeit im schulischen Feld bei den Studierenden gut ankam, während die praxisvorbereitende Seminararbeit mit der Grundlegung der notwendigen theoretischen Vorkenntnisse eher weniger beliebt war,
- das Modul nahezu einstimmig als zu arbeitsintensiv in Relation zum sehr geringen Workload (sechs ECTS-Punkte, 180 Stunden) angesehen wurde, womit auch die fehlende vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der von der Schule gewünschten Forschungs-/Evaluationsfrage aufgrund eines immensen Zeitdrucks erklärt werden kann,
- die Studierenden sich einig darüber waren, Evaluationskompetenz erworben zu haben, die sie nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass in Niedersachsen für die Schulen die Pflicht besteht, sich einmal pro Jahr selbst zu evaluieren (§ 32a Nds. SchG), als wichtig für ihre zukünftige berufliche Tätigkeit ansahen.

Damit wird auch deutlich, dass in dieser Veranstaltung bei den Studierenden wohl in erster Linie das Verwertungsinteresse im Vordergrund stand. Besonders problematisch war, dass die Studierenden eher die Beschäftigung mit aktuellen Problemen der Schulpraxis und den Erwerb von *Evaluationskompetenz* als den intendierten

1 Ein Teil der Ergebnisse ist dokumentiert in Katenbrink und Wischer (2015, S. 229).

Erwerb von *Forschungs-* und *Reflexionskompetenz* und einer distanziert-kritischen Haltung präferierten.

Es waren nicht zuletzt diese Erkenntnisse, die im Wintersemester 2014/15 dazu führten, das Konzept dahingehend zu verändern, dass die nunmehr „Forschungsprojekt“ genannte Veranstaltung nur noch Wahlpflichtveranstaltung, also freiwillig, ist und für sie nun zwei Semester und ein mehr als verdoppelter Workload (13 ECTS-Punkte, 390 Stunden; seit Wintersemester 2016/17 sogar 15 ECTS-Punkte) zur Verfügung stehen.² Die Anforderungen an die Studierenden wurden in Richtung eines vollständigen Forschungsprojekts verändert und erhöht, ohne dass die ursprüngliche Zielsetzung verändert wurde.³ Allerdings wurde der Fokus der Projekte verstärkt auf den Erwerb von Reflexionskompetenz gelegt (zur Problematik des Begriffs Reflexionskompetenz vgl. Fiegert & Kunze, 2017, S. 30–31; kritisch Katenbrink & Wischer, 2015, S. 213), deren Erwerb die Studierenden im Projektabschlussbericht dokumentieren sollen.⁴ Damit unterscheidet sich das revidierte Konzept vom alten in mehrerer Hinsicht:

- Die Vorbereitung der Studierenden im Rahmen des Seminars wird intensiviert und umfasst mit 17 bis 20 Sitzungen unter anderem einen „Crashkurs Schulentwicklung“, eine Einführung in theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Evaluation, mindestens vier semesterbegleitende Workshops zum Erwerb von Forschungsmethodenkompetenz (Interview, Fragebogen, Beobachtung als Methode, Möglichkeiten der Auswertung) sowie mehrere Sitzungen zur Präsentation und Diskussion von (Zwischen-)Ergebnissen.
- Die Formulierung der Forschungsfrage erfolgt in enger Absprache mit der beteiligten Schule, die lediglich ein Rahmenthema vorgibt, und wird zusätzlich

2 Alternativ haben die Studierenden nunmehr die Möglichkeit, drei Wahlpflichtkomponenten zu wählen, deren Zielsetzung allerdings nicht identisch mit dem Kompetenzerwerb des Forschungsprojekts ist (ein Seminar zu „Grundlagen des empirischen Erkenntnisgewinns“ und zwei weitere frei wählbare Veranstaltungen).

3 Verfügbar unter http://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/ordnungen/Modulbeschreibungen_KCL_2015-10.pdf [09.09.2019].

4 Die Studierenden sollen mit dem Abschlussbericht zeigen, dass sie die angestrebten Qualifikationsziele des Forschungsprojekts tatsächlich erreicht haben. Das sind im Einzelnen: Kenntnis der Phasen eines Forschungsprozesses; praktische Erfahrungen in ausgewählten Forschungstätigkeiten; Fähigkeit zur methodischen Reflexion von Forschungsprozessen und -ergebnissen; Kenntnis über typische Forschungsfehler; Reflexionsfähigkeit über Wirkung und Risiken von Forschung; Erwerb von Reflexionskompetenz im Hinblick auf das eigene Tun (in diesem Fall Forschen); Erkennen der Verzahnung von Theorie und Praxis; Fähigkeit zur Entwicklung eigener Forschungsfragen; Erwerb eines forschenden Habitus bzw. Entwicklung von Forschungskompetenz.

vom betreuenden Lehrendenteam bestätigt, weil sich gezeigt hatte, dass häufig der Anspruch der Schulen mit den Möglichkeiten der Studierenden nicht kompatibel war.

- Die Vorgaben für feste Seminarzeiten, regelmäßigen Aufenthalt in der Schule (Hospitationen und Datenerhebung) sowie eigenständige Arbeit im Team (Entwicklung eines Forschungsdesigns und Datenauswertung) werden beibehalten, allerdings wird die regelmäßige Beratung durch die Lehrenden intensiviert.
- Neu ist darüber hinaus die Art der Ergebnisrückmeldung an die Kooperationschulen durch die Studierendenteams. Zum verpflichtenden Teil gehört nunmehr neben dem wissenschaftlichen Abschlussbericht eine mündliche Präsentation der Ergebnisse vor dem (Teil-)Kollegium der Kooperationsschule (Fachleitung, Teilkonferenz o. Ä.), in der die für die Schule wichtigsten Erkenntnisse anschaulich aufbereitet werden (PowerPoint, Plakat etc.) und – wenn gewünscht – Vorschläge zu Anknüpfungspunkten für die Schulentwicklung gemacht werden. Dieser Teil fließt mit 50 % in die Bewertung der Gesamtleistung des Projekts ein.
- Der Abschlussbericht muss einen (Selbst-)Reflexionsteil (über den Forschungsprozess inklusive eingesetzter Methoden, Stolperfallen, Stärken und Grenzen, Aussagekraft der gewonnenen Ergebnisse usw.) enthalten, der die erworbene Reflexionskompetenz dokumentiert.

Auch das erweiterte Konzept wurde mit einem an die neuen Ansprüche angepassten Online-Fragebogen evaluiert. Erfasst wurden bislang die Durchgänge ab dem Sommersemester 2015 bis Wintersemester 2016/17. An diesen vier Durchgängen nahmen insgesamt 100 Studierende teil, von denen sich 75 an der Evaluation beteiligten (Rücklaufquote 75 %). Als zentrale Ergebnisse sind zu nennen: Insgesamt rund 90 % der Befragten ...

- halten den Workload nun für angemessen. Die mit dem Projekt verbundene Zielsetzung, Forschungs- und Reflexionskompetenz aufzubauen, wird ebenso wie der persönliche Gewinn als sehr bedeutsam angesehen. Die Verdoppelung der zur Verfügung stehenden Zeit entschleunigt den gesamten Ablauf.
- würden sich, wenn sie erneut vor der Wahl stünden, das Forschungsprojekt oder alternativ die drei Wahlpflichtkomponenten zu wählen, wieder für die erste Variante entscheiden.
- sehen die Konzeption des Forschungsprojekts als eine sinnvolle Ergänzung zu herkömmlichen Praktika der Universität an.
- gaben zudem an, das Forschungsprojekt gerne absolviert und viel für den Schulalltag gelernt zu haben.

Eindeutige Ergebnisse liefern darüber hinaus Analysen der von den Teams vorgelegten Abschlussberichte: Darin wird deutlich, dass Evaluationskompetenz nicht nur angebahnt, sondern erworben wird. Die Vorgabe, dass die Studierenden im Bericht das eigene (forschende) Handeln reflektieren sollen, wird von nahezu allen Teams erfüllt. Darüber hinaus zeichnet sich in Absetzung zum ursprünglichen Konzept eine deutlich höhere intrinsische Motivation ab.

2 Erwartungen an das neue Lehr-Lern-Format und vorläufiges Fazit

Forschendes Lernen im Rahmen von schulbezogenen Evaluationsprojekten soll dazu beitragen, Schule und Unterricht zu verbessern, und steht somit im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsforschung (Fichten, 2014, S. 55). Dass Studierende sehr wohl dazu in der Lage sind, Innovationsprozesse an Schulen zu unterstützen, lässt sich nicht nur an den Projektabschlussberichten festmachen, deren Erkenntnisse zur Schulentwicklung der Kooperationsschulen beitragen, indem sie tatsächlich von den Schulen aufgegriffen und genutzt werden. Das zeigen zudem zahlreiche Masterarbeiten, die aus den Projekten hervorgehen oder an diese vertiefend anschließen.⁵

Derart aufgestellte Forschungsprojekte sind nicht nur dazu in der Lage, Wirkungen auf systemischer Ebene (Schul- und Unterrichtsentwicklung) zu erzielen (Hollenbach & Tillmann, 2009, S. 8), sondern auch auf der individuellen Ebene (Reflexionskompetenz) (Wischer, Katenbrink & Fiegert, 2014, S. 64–65). In dem revidierten Konzept zeigt sich eine verbesserte Akzeptanz und Kompetenzwahrnehmung der Studierenden; der Zeit- und Handlungsdruck konnte deutlich reduziert werden und die Zielsetzung, Reflexionskompetenz im Sinne von kritischer, die Evaluationsprozesse begleitender Reflexion anzubahnen, wird besser erreicht. Zudem spielt im neuen Konzept das Verwertungsinteresse im engeren Sinn nur noch eine untergeordnete Rolle.

5 Das neue Konzept ermutigt offensichtlich stärker, eine Masterarbeit anzuschließen: Während aus dem einsemestrigen Forschungsmodul mit insgesamt 336 Teilnehmenden (über einen Zeitraum von neun Semestern) im direkten Anschluss zwölf Masterarbeiten entstanden, sind es für den Zeitraum des zweisemestrigen Forschungsprojekts mit insgesamt 119 Teilnehmenden (hier wurden fünf Semester erfasst) bislang 24 Masterarbeiten.

3 Perspektiven: Was kann die Forschungswerkstatt (noch nicht) leisten?

Natürlich wird es auch in Zukunft „neuralgische Stellen“ (Idel & Thünemann, 2014, S. 81) in Forschungsprojekten geben, die einer besonderen Aufmerksamkeit und sensiblen Handhabung durch die Lehrenden bedürfen. So ist eine unbedingte Vertrauensbildung zwischen allen Beteiligten sowie die Herstellung von Verlässlichkeit und Verbindlichkeit Voraussetzung für eine gelingende Kooperation. Bestimmte sensible Fragestellungen sind für studentische Projekte unter Umständen ungeeignet (z. B. das Bild der Schule in der Öffentlichkeit, wenn ein schlechter Ruf bekannt und Bereitschaft zur Selbstkritik nicht vorhanden ist). Die Entwicklung einer fokussierten *kleinen und beantwortbaren* Forschungsfrage muss in Kooperation aller Beteiligten angegangen werden. Besonders sensibel gehandhabt werden muss auch weiterhin die Rückmeldung der Daten an die Schule und die Lehrkräfte; sie muss im Sinne einer „Bestandsaufnahme“ ohne beherrschende Untertöne stattfinden.

Insgesamt ist die Forschungswerkstatt Schulentwicklung mit ihrem jetzigen Konzept dazu in der Lage, dass Studierende

- lokal relevantes Wissen erwerben und anschlussfähige Ergebnisse für die Kooperationschulen erarbeiten;
- Kompetenzen bezüglich der Planung, Durchführung und Auswertung schulbezogener Evaluationen und der Ergebnispräsentation erwerben;
- lernen (können), sich reflexiv mit dem Projekt auseinanderzusetzen und eine „forschende Haltung“ entwickeln – bezogen auf inhaltliche Aspekte der evaluierten Praxis, Forschungsmethoden, die Organisation der Evaluation und die Rückmeldung an die Schule, den Aussagewert und die Grenzen der Evaluation/Forschung, auf empirische Ergebnisse und schulpädagogische Theorien sowie in Bezug auf die Selbstreflexion zur professionellen Entwicklung.

Insofern wurden die Erwartungen und Zielsetzungen an das neue Konzept erfüllt. Trotzdem gibt es noch eine Vielzahl offener Fragestellungen. So konnte zum Beispiel noch nicht geklärt werden,

- ob die Forschungswerkstatt tatsächlich das geeignetste Studienarrangement zum Erwerb von Reflexionskompetenz ist,
- was genau im Rahmen vom Forschenden Lernen unter „Reflexionskompetenz“ verstanden werden soll,
- wie die Einbindung in das gesamte (bildungswissenschaftliche) Studium gelingen kann,

- wie die forschende Tätigkeit von Studierenden im Zusammenhang mit ihrer späteren beruflichen Tätigkeit aussehen kann und
- wie auf Dauer die personalintensive Betreuung (pro Durchgang 25 bis 30 Studierende bei zwei Dozentinnen) gewährleistet werden kann.

Literatur

- Fichten, W. (2014). Spurensuche: Hat Praxisforschung systemische Wirkungen? *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 9(1), S. 55–73.
- Fiegert, M., Kunze, I. & Ossowski, E. (2010). Studierende als Mitwirkende bei schulischen Innovationsprozessen. In A. Krüger, Y. Nakamura & M. Rotermund (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulpraktische Studien – Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren?* (S. 34–73). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Fiegert, M. & Kunze, I. (2017). Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung: Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung – aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In M. Keckeritz, U. Graf, A. Brenne, M. Fiegert, E. Gläser & I. Kunze (Hrsg.), *Lernwerkstatt als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung* (S. 27–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fiegert, M. & Wischer, B. (2010). Schulische Praxis erforschen und entwickeln: Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In M. Fiegert & B. Wischer (Hrsg.), *Studien zum gemeinsamen Lernen: Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt* (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, Bd. 1) (S. 5–20). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Hollenbach, N. & Tillmann, K. (2009). Handlungsforschung – Lehrerforschung – Praxisforschung: Eine Einführung. In N. Hollenbach & K. Tillmann (Hrsg.), *Die Schule forschend verändern: Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive* (S. 7–20). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium: Aktuelle Konzepte und Erfahrungen* (S. 9–35). Bielefeld: UVW.
- Idel, T. & Thünemann, S. (2014). „Hineinstolpern ins Feld“ – Überlegungen zu möglichen Transfereffekten in der Pilotphase von Praxisforschung. *TriOS. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*, 9(1), S. 75–90.
- Katenbrink, N. & Wischer, B. (2015). „Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“ – Reflexivität als Herausforderung forschenden Lernens. In N. Katenbrink, I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem: 18. Jahrestagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung* (S. 211–231). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Wischer, B., Katenbrink, N. & Fiegert, M. (2014). Die schulische Praxis evaluieren und entwickeln – Forschendes Lernen in der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura (Hrsg.), *Forschendes Lernen in der Osnabrücker*

Lehrerausbildung: Konzepte und Erfahrungen (S.63–76). Münster: Mosenstein und Vannerdat.
Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Köln: Wissenschaftsrat.

Zu den Autorinnen

Dr. Ingrid Kunze ist Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung, Lehrerbildungsforschung und Deutschdidaktik. E-Mail: ikunze@uos.de

Dr. Monika Fiegert ist außerplanmäßige Professorin im Fachgebiet Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Osnabrück. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Allgemeine Didaktik, Schul-(entwicklungs-)forschung, Schulbegleitforschung, historische Schul-/Bildungsforschung. E-Mail: mfigert@uos.de

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

