

Fiegert, Monika; Kunze, Ingrid

Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung. Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung - aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung

Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 27-45. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Fiegert, Monika; Kunze, Ingrid: Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung. Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung - aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung - In: Kekeritz, Mirja [Hrsg.]; Graf, Ulrike [Hrsg.]; Brenne, Andreas [Hrsg.]; Fiegert, Monika [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kunze, Ingrid [Hrsg.]: Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2017, S. 27-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-264139 - DOI: 10.25656/01:26413; 10.35468/5547-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-264139>

<https://doi.org/10.25656/01:26413>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Monika Fiegert und Ingrid Kunze

Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung: Theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung – aufgezeigt am Beispiel der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung

Abstract

Die Einrichtung von Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung erfolgt mit dem Ziel, damit einen adäquaten Ort für den Erwerb komplexer berufsvorbereitender bzw. professioneller Kompetenzen zu etablieren. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Kompetenzen dies sein können und sollen, und entfaltet das in Bezug auf die Evaluations- und die Reflexionskompetenz. Dazu werden die grundsätzlichen Aufgaben von Forschungswerkstätten aufgezeigt und die Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung im Speziellen vorgestellt. Anhand von vier studentischen Projekten wird diskutiert, inwiefern die Studierenden hierbei Anlässe zur Reflexion wahrnehmen und ob es grundsätzlich möglich erscheint, neben der Evaluationskompetenz auch in ernstzunehmender Art und Weise zur Entwicklung von Reflexionskompetenz beizutragen.

Einleitung

Die Etablierung von Forschungswerkstätten¹ an Universitäten mit Lehrerbildung erfreut sich zunehmender Beliebtheit und der Trend zur Neugründung scheint ungebrochen (vgl. z.B. Roters u.a. 2009; Fiegert u.a. 2010, 42ff.; Mey & Mruck

¹ Im Folgenden soll es, wenn wir von Forschungswerkstätten sprechen, nicht um die Konzepte gehen, die auch unter dem Namen ‚Interpretationsforen‘ in der Tradition Anselm Strauss‘ bekannt sind, in denen Studierende eigene Forschungsfragestellungen zu unterschiedlichsten Themen verfolgen und sich untereinander austauschen (analog etwa zu Master- oder Promotionskolloquien usw.). Wir werden in unserem Beitrag ausschließlich die Konzepte/Werkstätten fokussieren, in denen Lehramtsstudierende durch aktive Teilhabe an fachlich bzw. professionsbezogen einschlägigen Forschungsaktivitäten Wissen über ihr zukünftiges Praxisfeld generieren (zur Konzeption dieser beiden unterschiedlichen Zugänge zur Forschungswerkstatt vgl. ausführlich Thünemann & Freitag in vorliegendem Band).

2014, 291ff.). Die Forschungswerkstätten zeichnen sich an den verschiedenen Standorten durch zahlreiche *Gemeinsamkeiten*, aber auch durch *unterschiedliche* Funktionen und Zielsetzungen, durch unterschiedliche Profile aus:

Allen Forschungswerkstätten *gemeinsam* ist zum Beispiel die Zielsetzung der Anbahnung von komplexen Kompetenzen, die sowohl einen Bezug zu professionellen Anforderungen im Lehrerberuf als auch zum Feld der Praxisforschung haben sollen. Die hier angebotenen Formate werden für die Studierenden zunehmend als (Wahl-)Pflichtangebote konzipiert und haben somit weitreichende Bedeutung innerhalb des Lehramtsstudiums. Dass die *Unterschiede* und vielfältigen Formate in ihrer lokalen Ausgestaltung eine große Spannweite umfassen, ist bekannt (verwiesen sei hier auf die ausführliche Darstellung in Koch-Priewe & Thiele 2009, 271ff.); dieser Tatsache soll aber an dieser Stelle angesichts der Fokussierung auf die Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung nicht weiter nachgegangen werden.

Viel wichtiger erscheint in diesem Kontext die Frage danach, *welche* Kompetenzen die Lehramtsstudierenden in Forschungswerkstätten überhaupt erwerben *sollen* (gibt es hinsichtlich der Zielsetzung einen Konsens?) und in der Folge, *welche* Kompetenzen sie an einem solchen Lernort erwerben *können* (ist die Umsetzung der Zielsetzung überhaupt möglich?). Und schließlich: *Was trägt* zum Erwerb welcher Kompetenzen *bei*?

Diesen Fragen wollen wir im Folgenden nachgehen. Im *ersten Teil* werden wir mit Blick auf die grundsätzlichen Aufgaben von Forschungswerkstätten in unserer Lesart (vgl. Fußnote 1) deren Schnittmenge herausarbeiten und uns mit den Begriffen ‚forschendes Lernen‘ (forschende Haltung entwickeln) und ‚Reflexionskompetenz‘ auseinandersetzen – diese beiden Termini tauchen im Zusammenhang mit dem Lernort Forschungswerkstatt immer wieder auf.

Der *zweite Teil* stellt das überarbeitete Konzept der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung vor und arbeitet heraus, inwiefern es dem kleinsten gemeinsamen Vielfachen entspricht und die beiden ‚Basisbegriffe‘ aufgreift.

Im *dritten Teil* werden wir aus der Praxis der Forschungswerkstatt Schulentwicklung an der Universität Osnabrück konkrete studentische Projekte vorstellen, die sich mit der Evaluation der Einführung von Inklusion an einer unserer Kooperationschulen beschäftigten. Wir zeigen daran, welche Anforderungen die Studierenden dabei bewältigen mussten, welche Kompetenzen sie erworben und was sie forschend gelernt haben. Im Zusammenhang damit werden die Grenzen eines möglichen Kompetenzerwerbs durch Forschungsprojekte herausgearbeitet.

Daran schließen sich im *Fazit* grundsätzliche Überlegungen dazu an, was Reflexionskompetenz im Zusammenhang mit forschendem Lernen bedeutet bzw. bedeuten kann, ob hierbei in einem Ansatz wie dem der schulbezogenen Evaluationsstudien ein eingeschränkter Reflexionsbegriff hilfreich und ob eine Fokussierung resp. Reduzierung auf den Erwerb von Evaluationskompetenz sinnvoll wäre.

1 Grundsätzliche Aufgaben von Forschungswerkstätten in der Lehrerbildung

Die Erfahrungen der vergangenen Jahre haben gezeigt, dass sich das mit Forschungswerkstätten implizierte forschende Lernen am besten in der Schulpraxis und hier im Zusammenhang mit Schulbegleitforschung realisieren lässt. Auf diese Weise gewonnene Erkenntnisse werden idealerweise im nächsten Schritt in Form von schulischen Innovationsprozessen umgesetzt, so dass Studierende in der Tat nicht nur forschend lernen, sondern auch in damit einhergehende Schulentwicklungsprozesse einbezogen sind: Es wird zur Selbstaufklärung der Schule beigetragen, quasi ‚lokales Wissen‘ mit der Option der Verbesserung der Praxis produziert, und es werden gleichermaßen Einsichten in generelle Zusammenhänge vermittelt (vgl. Horstkemper 2006, 123; Fiegert u.a. 2010, 38). Damit ist mit der „Hochwertvokabel“ des ‚forschenden Lernens‘ (Welbers 2011, 77) zumindest schon einmal die Zielsetzung des Erwerbs von *Evaluationskompetenz* als Erwerb der Fähigkeit, selbstständig kleine Schulbegleitforschungsprojekte zu konzipieren, Schulentwicklung zu begleiten u.v.a.m., verbunden. An dieser Stelle ist jedoch zu fragen, inwiefern der Erwerb von Evaluationskompetenz den Terminus des forschenden Lernens bereits ausschöpft.²

Dass es dem Begriff auch heute noch an einer Konkretisierung fehlt, zeigt Hubers Versuch einer ersten Präzisierung, die den Begriff freilich immer noch sehr ‚weit‘ fasst:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren.“ (Huber 2013, 11)

In diesem Kontext stellen sich Katenbrink & Wischer (2015) die u.E. nach berechtigter Frage, „*ob die daran beteiligten Akteure überhaupt dasselbe meinen bzw. die gleichen Ziele verfolgen, wenn sie Konzepte Forschenden Lernens für die Lehrerbildung fordern*“ (Katenbrink & Wischer 2015, 213). So gibt es z.B. allein für die Osnabrücker Lehrerbildung sechs unterschiedliche Konzepte forschenden

2 Folgt man allgemein anerkannten sozialwissenschaftlichen Definitionen von ‚Evaluation‘, die die explizite Verwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden unterstreichen und unter ‚Evaluationsforschung‘ z.B. die „systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung der Konzeption, Ausgestaltung, Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme“ verstehen (Meyer 2002, 2f.), so erscheint es legitim, in unserem Zusammenhang Evaluationskompetenz mit Forschungskompetenz nahezu gleichzusetzen.

Lernens, die an unterschiedlichen Fachbereichen und -disziplinen resp. -wissenschaften angesiedelt sind³ (vgl. Katenbrink & Wischer 2014, 109ff.). Sie können zudem in unterschiedlichsten Lernumgebungen stattfinden und sind beileibe nicht auf Forschungswerkstätten beschränkt (vgl. Huber 2013, 28ff.).

Einigkeit scheint indes in der scientific community darüber zu herrschen, dass die Förderung von Reflexivität eine *weitere zentrale Kompetenz*, wenn nicht gar das „zentrale Qualitätsziel“ (ebd.) für forschendes Lernen ist und dass eine aktive Beteiligung von Studierenden an (wie auch immer gelagerten) Forschungsprozessen zur Herausbildung von *Reflexionskompetenzen* beitragen *kann* (vgl. Fichten 2010, 139). Aber auch hier gilt (wie für den Terminus des forschenden Lernens), dass bis heute keine einschlägige Definition für den Begriff vorliegt und darunter sehr Unterschiedliches subsumiert wird. Einen Versuch einer Definition legte der Wissenschaftsrat (2001) im Zuge seiner Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung vor: Danach soll unter Reflexionskompetenz

„... die Fähigkeit, bereitstehendes theoretisches und methodisches Wissen sich nicht nur anzueignen, sondern es auch immer wieder auf seine Angemessenheit im Blick auf konkrete Adressaten und Situationen hin zu prüfen und gegebenenfalls weiter zu entwickeln“ (Wissenschaftsrat 2001, 12),

verstanden werden. Inzwischen ist mehrfach versucht worden, Reflexionskompetenz (insbesondere bezüglich des Unterrichts) genauer zu fassen und ihre jeweilige Qualität zu charakterisieren (vgl. z.B. Leonhard u.a. 2010; Roters 2012; Artmann u.a. 2013; Lüsebrink & Grimminger 2014). Die Reflexion kann sich danach sowohl auf die eigene Person in ihrem professionellen Handeln und ihren Haltungen beziehen (Selbstreflexion) als auch auf einzelne professionelle Handlungsfelder (wie z.B. Unterrichten), aber auch auf fachliche Inhalte oder empirische Befunde (vgl. Roters 2012, 62). Gemeinsam ist den Definitionsversuchen, dass sich (professionelle) Reflexionskompetenz auf vorangehende Erfahrungen bzw. Handeln bezieht, dass sie eine Fähigkeit zur Analyse meint und damit eine Distanzierung von der unmittelbaren Situation verlangt, dass sie auf die Entwicklung alternativer Sichtweisen und ggf. Handlungsmöglichkeiten zielt und Bezug auf wissenschaftliches Wissen nimmt (vgl. Leonhard u.a. 2010, 114; Artmann u.a. 2013, 135). Bei der Erfassung der Qualität der Reflexionskompetenz werden u.a. die Breite der berücksichtigten Faktoren und die Tiefe der Analyse betrachtet (vgl. Leonhard u.a. 2010, 114f.). Während nun aber forschendes Lernen untrennbar mit dem Anspruch des Erwerbs von Evaluationskompetenz gekoppelt zu sein

3 Aktuell sind sie angesiedelt in den Fachgebieten Physikdidaktik, Fremdsprachendidaktik, Kunstpädagogik und Erziehungswissenschaft (Sozialpädagogik, Schulpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik).

scheint, wird der Erwerb von Reflexionskompetenz nicht grundsätzlich mit forschendem Lernen assoziiert.

Zwar scheint Konsens darüber zu bestehen, dass sich Reflexivität nicht *automatisch* im Rahmen des Forschungsprozesses einstellt, jedoch wird davon ausgegangen, dass „*reflexive Momente in Forschungsprozesse gleichsam konstitutiv eingeschrieben seien*“ (Katenbrink & Wischer 2015, 213). Zum Erreichen der Reflexionskompetenz sind jedoch drei Voraussetzungen erforderlich:

- Forschungsvorhaben müssen von den Studierenden komplett durchlaufen werden, von der Entwicklung der Fragestellung bis hin zur Ergebnispräsentation (vgl. Huber 2013, 11).
- Forschungsvorhaben müssen authentisch sein (vgl. Fichten & Meyer 2014, 21).
- Forschungsvorhaben müssen theoretisch eingebettet sein, d.h., bereits vorliegende empirische Ergebnisse zur Fragestellung aus anderen Kontexten müssen rezipiert, einbezogen, verglichen werden und insbesondere eine wissenschaftstheoretische Vertiefung unter Verwendung von einschlägiger Fachliteratur muss im reflexiven Nachgang von den Studierenden geleistet werden.

Wie forschendes Lernen mit der Zielsetzung der Vermittlung von Evaluations- und Reflexionskompetenz formal in Osnabrück in das Studium eingebunden ist, soll im folgenden Kapitel gezeigt werden.

2 Die Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung – ein überarbeitetes Konzept

Der Fokus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung, deren Konzept im Jahr 2009 nach dem Vorbild der Bielefelder Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung (vgl. z.B. Klewin & Kneuper 2009)⁴ entwickelt worden ist, liegt gegenwärtig auf zwei *Ebenen*: Auf der *individuellen* Ebene (Studierende, die forschend lernen) sollen Evaluations- und Reflexionskompetenz erworben werden und studentische Haltungen und Einstellungen z.B. durch Reflexion über den eigenen Forschungsprozess herausgebildet bzw. verändert werden. Auf der *systemischen* Ebene (beteiligte Schulen, Lehrerinnen und Lehrer) werden (studentische) Forschung(-sergebnisse) und (schulische) Entwicklung zusammengebracht und in der Folge nach einer angemessenen (räumlichen und zeitlichen) Distanz transferiert: Das auf der individuellen Ebene Gelernte, Entdeckte, die gewonnene Erkenntnis wird (durchaus gemeinsam mit den beteiligten Lehrkräften) transferiert, für die Schule ‚anwendungsfähig‘ gemacht (vgl. Fichten 2014, 55-73) und

⁴ Als weitere Vorbilder können die Oldenburger Teamforschung (vgl. z.B. Fichten u.a. 2004), das Konzept des Aktionsforschungsansatzes (vgl. Altrichter & Posch 1994) und das Hamburger Forschungsmodell (vgl. z.B. Bastian 2000) genannt werden.

Prozesse der Schulentwicklung werden angebahnt resp. umgesetzt. Damit besteht für Universität und Kooperationsschulen eine Win-Win-Situation.

Die zwei zentralen *Zielsetzungen* für die individuelle Ebene lauten somit: Zunächst sollen (und müssen!) konkrete Handlungskompetenzen angebahnt werden: Schulinterne Evaluation setzt ein breites Spektrum an Kompetenzen voraus, die sich wie andere Handlungskompetenzen (wie etwa Unterrichten) im Prinzip erst im praktischen Tun entwickeln lassen. Gleichzeitig soll forschendes Lernen aber nicht bei einer Aneignung von Handlungskompetenzen stehen bleiben. Das grundsätzliche – und auch für uns zentrale – Ziel besteht in der Entfaltung einer Reflexionskompetenz als einem Kernmerkmal professionellen Handelns (vgl. Wischer u.a. 2014, 64f.).

Konkret sieht das ursprünglich einsemestrig angelegte Osnabrücker Konzept, das seit dem Wintersemester 2014/15 über zwei Semester angeboten wird, was für alle Beteiligten (Schulen, Studierende und Dozentinnen) zu einer großen Entlastung beiträgt, wie folgt aus⁵:

- Zentrales Element ist eine enge Kooperation mit Schulen aus der Region, die Fragestellungen bzw. Evaluationsaufträge formulieren und an denen die Evaluationsprojekte durchgeführt werden. Diese werden zuvor auf gemeinsamen Treffen mit Vertreterinnen und Vertretern der Schule in Form von Rahmenthematen festgelegt.
- Die Forschung findet in Teams mit in der Regel vier Studierenden statt. Hintergrund dafür ist neben der Notwendigkeit, personelle Ressourcen zu bündeln (noch kleinere Gruppen haben höhere Betreuungszeiten zur Konsequenz), die Tatsache, dass auf diese Weise die für Schulentwicklungsaktivitäten erforderlichen Kompetenzen für Teamarbeit erworben werden sollen.
- Das Konzept wird gegenwärtig von zwei Dozentinnen in Kooperation verantwortet. Jede Dozentin betreut pro Semester in der Regel vier studentische Projekte und die Schulen, an denen diese Projekte stattfinden. Beide sind dabei zugleich Ansprechpartnerinnen der Schule und stimmen Themen und Fragestellungen im Vorfeld ab.

Der Ablauf des Begleitseminars ist wie folgt strukturiert: In einer Blockveranstaltung, die vorgelagert zum Semester in der vorlesungsfreien Zeit stattfindet, erhalten die Studierenden eine knappe Einführung in die theoretischen und konzeptionellen Überlegungen zur Evaluation als Instrument zur Schulentwicklung. Idealerweise sollen sie am Ende des Blocks wissen, dass

- Evaluationen sich in ihren Funktionen (Kontrolle, Entwicklung, Reflexion etc.) unterscheiden und divergierende Ziele (Beteiligung, Legitimation, Erkenntnis) verfolgt werden können;

⁵ Das hier verkürzt und sehr komprimiert dargestellte Osnabrücker Konzept ist ausführlich beschrieben in Fiegert & Wischer 2009, 5ff., sowie Wischer u.a. 2014, 63-76.

- unterschiedliche Akteure (Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern) involviert bzw. ‚betroffen‘ sein können – je nachdem, welche Ausschnitte der pädagogischen Praxis (etwa der Trainingsraum, das Schulklima oder das AG-Angebot der Schule etc.) im Fokus stehen und wer dabei wen evaluiert;
- die Reichweite von Evaluationsergebnissen immer begrenzt ist und kritisch hinterfragt werden muss, was die Befunde über pädagogische Praxis aussagen können bzw. ob pädagogische Praxis überhaupt ‚objektiv‘ zu erfassen ist;
- Evaluationen neben den erwünschten Wirkungen auch nicht-intendierte ‚Nebenwirkungen‘ haben und durchaus auch soziale Brisanz entfalten können.

Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Phasen einer Evaluation und den Instrumenten und Methoden findet begleitend zur Praxisphase statt: bei regelmäßigen gemeinsamen Treffen zur Diskussion aktueller Fragen der jeweiligen Teams, die von einer Dozentin betreut werden, und in Methodenworkshops, die je nach Vorhaben von den Studierenden besucht werden können. In drei bis vier Workshops, die ebenfalls die Dozentinnen anbieten, werden Methoden und Instrumente, die für schulinterne Evaluationen gemeinhin empfohlen werden und deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie vergleichsweise einfach und mit überschaubarem Aufwand zu handhaben sind (vgl. z.B. Altrichter 1998), vermittelt.⁶

Bevor die eigentliche Praxisphase beginnt, bilden sich die Teams in einer Plenumsveranstaltung, indem sich die Studierenden den dort vorgestellten, mit den Schulen zuvor verabredeten Evaluationsprojekten zuordnen. Die praktische Durchführung, die kontinuierlich durch gemeinsame Treffen jeder Dozentin mit den von ihr betreuten Teams begleitet wird, lässt sich chronologisch in vier Arbeitsschritte unterteilen:

Kontaktaufnahme und Absprache mit den Schulen: Die Praxisphase beginnt mit der Kontaktaufnahme zu den im Vorfeld festgelegten Ansprechpartnern der Schule, um das weitere Vorgehen zu konkretisieren. Das Ziel liegt in einer Schärfung des Evaluationsinteresses der Schule und in einer Klärung der Rahmenbedingungen.

Explorationsphase: In dieser Phase, die im Idealfall bis zu vier Wochen umfasst, machen sich die Studierenden über Hospitationen im Unterricht oder bei anderen für den Evaluationsbereich relevanten Aktivitäten, über Gespräche mit Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften wie auch über Einsicht in Dokumente mit der Situation vor Ort vertraut und erproben den Einsatz von Datenerhebungsmethoden. Gleichzeitig lesen sie sich in den wissenschaftlichen Hintergrund des Rahmenthemas ein und loten aus, inwiefern bereits andere empirische Studien zur Fragestellung existieren, um eine Vergleichsebene für die spätere Auswertung und Interpretation zu haben.

⁶ Hier lernen die Studierenden z.B., wie Fragebögen, qualitative Interviews und Beobachtungsbögen entwickelt und in der Folge ausgewertet und die Ergebnisse interpretiert werden.

Datenerhebung und Auswertung: In der Regel werden entweder qualitative, leitfadengestützte Interviews geführt, es wird forschend beobachtet unter Zuhilfenahme von (teil-)standardisierten Beobachtungsbögen oder es werden eigens für die zu untersuchende Fragestellung entwickelte Fragebögen eingesetzt. Das notwendige know how konnten die Studierenden in den oben erläuterten Workshops erwerben. Außerdem haben sie Zugriff auf Materialien, die in der Forschungswerkstatt einzusehen sind: Neben mehr als 100 Fragebögen zu den unterschiedlichsten Fragestellungen sind hier auch alle bereits entstandenen Forschungsberichte und Ergebnispräsentationen seit der Einrichtung der Forschungswerkstatt im Jahr 2009 archiviert, außerdem alle Masterarbeiten, die in Fortführung der Forschungsprojekte entstanden sind; letztere können für die vergleichende Perspektive herangezogen werden.⁷

Ergebnispräsentation: Abgeschlossen wird die Evaluationsarbeit durch die Überlegung, wie die Ergebnisse der Schule zurückgemeldet werden können. Waren anfangs noch Forschungsberichte für alle Teams vorgesehen (vgl. Fiegert & Wischer 2009, 5ff.), so wurden diese zwischenzeitig wegen des immensen Zeitdrucks, der bei den Studierenden entstand, abgeschafft. Im Rahmen des neuen Konzepts, das seit dem Wintersemester 2014/15 auf zwei Semester ausgeweitet wurde (nunmehr allerdings ‚nur noch‘ Wahlpflichtkomponente ist), gibt es neue Vorgaben für die Studierenden: Neben der Rückmeldung an die Schule, die in Form einer ca. 20-minütigen Präsentation mit den zentralen Ergebnissen der Evaluation vor der schulischen Öffentlichkeit stattfinden soll (das kann eine Gesamt-, Fach- oder Teilkonferenz sein, die Schulleiterrunde oder ein Treffen betroffener Lehrkräfte), sind die Studierenden gehalten, *alle* gewonnenen Ergebnisse zu ‚visualisieren‘, also graphisch so aufzubereiten, dass die Schule mit den Erkenntnissen die eigene schulische Entwicklung vorantreiben kann. Neu ist in diesem Zusammenhang, dass von allen Teams (erneut) ein Abschlussbericht vorgelegt werden muss, in dem neben einem wissenschaftlichen Vertiefungsteil, in dem ein Bezug zur allgemeinen fachlichen Diskussion hergestellt werden soll, eine Begründung und Darstellung der Forschungsfrage und des Forschungsvorgehens erwartet werden. Darüber hinaus sollen die Studierenden im Forschungsbericht ihre erworbenen Kompetenzen dokumentieren: Das sind insbesondere die

„... Fähigkeit zur methodischen Reflexion von Forschungsprozessen und -ergebnissen; Kenntnis über typische Forschungsfehler; Reflexionsfähigkeit über Wirkung und Risiken von Forschung [...], Fähigkeit zur Entwicklung eigener Forschungsfragen“ (vgl. Modulbeschreibung Forschungsprojekt 2016).

7 Die Homepage der Forschungswerkstatt Schulentwicklung (hier sind auch die Titel aller archivierten Materialien einsehbar) ist unter <http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/index.php/de/einrichtungen/lern-und-forschungswerkstatt/schulforschungswerkstatt> abrufbar.

Inwieweit diese Kompetenzen tatsächlich erworben worden sind, kann daran gemessen werden, ob es den Studierenden gelingt, den gesamten Evaluationsprozess in der Retrospektive zu reflektieren, Gelingensbedingungen und Fallstricke zu beschreiben und insbesondere über die Reichweite ihrer gewonnenen Erkenntnisse – auch im Hinblick auf bereits vorliegende oder weiter zurückliegende vorgeschaltete Untersuchungen – nachzudenken. Dabei geht es gleichermaßen um die Dokumentation der Reflexionskompetenz als Fähigkeit, sich bereitstehendes Wissen anzueignen, es zu prüfen und weiterzuentwickeln (Wissenschaftsrat 2001, 12) als auch sich selbst im Handeln zu reflektieren (Roters 2012, 62). Reflexionskompetenz wird also in diesem Kontext von uns auch als die Fähigkeit verstanden, sich von der unmittelbaren Forschungssituation mit einem quasi-neutralen Blick von außen zu distanzieren und eine neue Betrachterperspektive einzunehmen. Es dürfte spätestens an dieser Stelle deutlich geworden sein, dass es sich bei dem Osnabrücker Modell um ein in mehrfacher Hinsicht sehr ambitioniertes Konzept handelt, das die Studierenden, die Schulen, aber auch die Lehrenden gleichermaßen herausfordert. Obwohl die Zeit für die Vorbereitung und Einarbeitung der Studierenden angesichts der konzeptionell angelegten Breite nach wie vor recht knapp ist, ist die Lehr-Lernsituation aufgrund der zur Verfügung stehenden Zeit von nunmehr zwei Semestern deutlich entspannter. Darüber hinaus konnten zahlreiche Kinderkrankheiten aus den Anfangszeiten der Forschungswerkstatt, z.B. unterschiedlichen Erwartungen der Kooperationspartner, zu hohe Ansprüche von Seiten der Schule (objektive Messbarkeit von Wirkungen schulischer Praxis) und der Studierenden (schnell zu bearbeitende Fragestellungen, die sich gut in ihren sonstigen Studienbetrieb integrieren lassen) dadurch ausgeräumt werden, dass längerfristig angelegte Kooperationen umgesetzt wurden, in denen sich beide Parteien einfach besser ‚verstehen‘.

Gelingt es nun aber den Studierenden wirklich, wie angestrebt, Evaluationskompetenz zu erwerben und Reflexionskompetenz anzubahnen? Katenbrink & Wischer (2015, 234ff.) konstatieren in ihrem Zwischenresümee aus ihrer Evaluation der Forschungswerkstatt aus dem Jahr 2012, dass bzgl. der Anbahnung von Reflexionskompetenz die Forschungswerkstatt ihren Anspruch nicht einlöst. Dieses ‚Scheitern‘ erklären sie neben dem hohen Anspruch, der mit Reflexivität generell verbunden ist, mit dem immensen Zeitdruck und mit dem Handlungsdruck, der im Rahmen eines Projekts mit Ernstcharakter entsteht und durch die konkreten Erwartungen der schulischen Akteure noch verstärkt wird.

Im folgenden Kapitel soll anhand konkreter Praxisprojekte nachgezeichnet werden, inwiefern die mit den Forschungsprojekten angestrebten Kompetenzen (forschendes Lernen mit der Zielsetzung des Erwerbs von Evaluations- und Reflexionskompetenz) unter den Bedingungen des veränderten Konzepts erworben werden können.

3 Aus der Praxis der Forschungswerkstatt

Die Forschungswerkstatt kooperiert seit Beginn u.a. mit der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück, einer kooperativen Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, die immer wieder Themen für studentische Forschungsarbeiten vorschlägt, die sich auf durchaus strittige aktuelle Fragen der Schulentwicklung beziehen. Es liegt dabei in der Verantwortung der Studierenden, aus einem größeren Problembereich zunächst – in Absprache mit den schulischen Akteuren – eine bearbeitbare Fragestellung abzuleiten. Im Zeitraum 2013 bis 2016 war einer dieser Problembereiche die Einführung der Inklusion. Die Gesamtschule Schinkel führt seit vielen Jahren integrative Klassen, deshalb war sie nach der Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen⁸ dafür prädestiniert, eine solche zu werden. Ab dem Schuljahr 2013/14 gibt es eine große Nachfrage durch Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

In der Forschungswerkstatt wurden in der Einführungsphase der Inklusion vier Forschungsprojekte durchgeführt, an die sich zwei Masterarbeiten von Mitgliedern der Projektteams anschlossen. Über diese Projekte wird im Folgenden kurz berichtet, wobei das Hauptaugenmerk nicht auf den gewonnenen Erkenntnissen für die Schulentwicklung liegt, sondern darauf, wie die Studierenden vorgegangen sind und welche Kompetenzen dabei erworben werden konnten. Wir greifen dazu neben den Projektdokumentationen auf die schriftlichen und mündlichen Berichte der Studierenden über ihre Forschungspraxis und auf unsere Erkenntnisse aus der kontinuierlichen Begleitung der Projektgruppen und aus gemeinsamen Reflexionsgesprächen zum Forschungsprozess zurück.

Projekt Bestandsaufnahme zur Arbeit in den inklusiven Klassen

Parallel zum Start der ersten inklusiven Klassen im 5. Jahrgang begann ein Projektteam mit einer Bestandsaufnahme (vgl. Kniefelkamp; Remark & Siebert 2014). Das Frageinteresse der Studierenden richtete sich zunächst grob darauf, wie die Praxis in diesen Klassen aussieht und welche Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten notwendig sind. Die Studierenden begannen mit freien Beobachtungen, um die ausgewählte Klasse kennenzulernen. Ein ‚Aha-Erlebnis‘ war dabei, dass sich nicht alle Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf anhand ihres beobachtbaren Lern- und Arbeitsverhaltens identifizieren ließen, jedoch bei anderen Lernenden ein Unterstützungsbedarf vermutet wurde. In einem zweiten Schritt beobachteten die Studierenden die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unter-

⁸ Mit der Novelle des Niedersächsischen Schulgesetzes vom 23.3.2012 wurden alle Schulen zu inklusiven Schulen erklärt; es liegt in der Entscheidung der Eltern, welche Schule ihre Kinder besuchen (vgl. § 4 NSchG).

stützungsbedarf gezielt mit Hilfe eines selbst entwickelten Beobachtungsbogens bezüglich ihrer Integration in das Unterrichtsgeschehen und der Interaktion mit den Lehrkräften, wobei zwischen zielgleich und zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern unterschieden wurde. Die Studierenden setzten sich dabei intensiv mit Schwierigkeiten bei der Operationalisierung ihrer Fragestellungen auseinander sowie mit vielfältigen Faktoren, die ihre Beobachtungen und deren Aussagekraft beeinträchtigten. Diese Beobachtungen und informelle Gespräche bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines Leitfadens für Interviews mit den involvierten Lehrkräften, die sich auf die Erfahrungen in der inklusiven Klasse, auf die Arbeit mit zielgleich und zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schülern sowie auf die erforderlichen Rahmenbedingungen bezogen, wobei für die Studierenden besonders das Ergebnis eindrücklich war, dass die Lehrkräfte die Bedingungen an ihrer Schule als sehr förderlich, die schulpolitischen Gegebenheiten aber als völlig unzureichend charakterisierten. Die Reflexionen der Studierenden bezogen sich in dieser Gruppe insbesondere auf die Entwicklung und Anwendung der Erhebungsmethoden und auf Problembereiche der zu evaluierenden schulischen Praxis.

Projekt Befragung des Gesamtkollegiums

An die Ergebnisse dieser ersten Studie wurde in mehrfacher Weise angeknüpft.⁹ Unmittelbar im Anschluss konzipierten zwei Studentinnen eine Befragung des gesamten Kollegiums der Gesamtschule Schinkel, weil davon auszugehen war, dass immer mehr Klassen in die Inklusion einbezogen werden und dabei auch Lehrkräfte zum Einsatz kommen, die sich – anders als jene im ersten Turnus in den 5. Klassen – dafür nicht speziell bereiterklären (vgl. Wilming 2014). Dazu wurden zunächst die vorliegenden Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet, um auf dieser Basis und unter Nutzung weiterer Informationen einen Fragebogen zu entwickeln. Für die Studentinnen wurde besonders deutlich, dass sich die Interviewdaten gut eignen, um daraus zielgenaue Fragen und gehaltvolle Items abzuleiten, und dass sich auf diese Weise qualitative und quantitative Herangehensweisen (im Sinne von mixed methods) sinnvoll ergänzen. Die Fragen bezogen sich u.a. auf die Vorerfahrungen der befragten Lehrkräfte, auf ihre Einstellungen und Haltungen zum Thema Inklusion, auf die erforderlichen Rahmenbedingungen, den Fortbildungsbedarf und auf Chancen, die sich für die Schule ergeben. Die beteiligten Studierenden gewannen durch das Projekt insbesondere Kenntnisse über

⁹ Zwei Jahre später wurde die Interviewstudie im Rahmen einer Masterarbeit (Fock 2016) wiederholt. Im Vergleich der Daten beider Erhebungszeitpunkte zeigt sich, dass bei prinzipiell weiter hoher Befürwortung der Inklusion von den Lehrkräften die Schwierigkeiten stärker betont werden, da die räumlichen, zeitlichen und personellen Ressourcen der Schule nicht mit dem schnellen Anwachsen der Zahl inklusiver Klassen mithalten können.

die Konzipierung von Fragebögen, über ‚Fallstricke‘ bei der Konstruktion und Erhebung, über die Auswertung qualitativer und quantitativer Daten sowie über die Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen der Erhebungsmethoden. Reflexionen in inhaltlicher Hinsicht knüpften u.a. an dem Befund an, dass einerseits die Erfahrungen des Kollegiums mit Inklusion bzw. Integration und die Haltungen dazu sehr heterogen waren, andererseits aber eine hohe Übereinstimmung bestand bei der Einschätzung, dass insbesondere die unzureichenden Förderschullehrerstunden und die Klassengrößen die Inklusion erschweren und Förderschulen (als eine Option der Schulwahl) erhalten bleiben sollten. In diesem Projekt berücksichtigten die Reflexionen sowohl (vielfältige) Aspekte des Forschungsprozesses als auch der inklusiven Praxis an der Schule.

Projekt Arbeitsbelastung

Die Ergebnisse der durchgeführten Forschungsprojekte wiesen in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur darauf hin, dass die in inklusiven Klassen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen eine erhöhte Arbeitsbelastung empfinden. Die Studierenden nahmen diese Situationsbeschreibung durchaus mit persönlicher Betroffenheit wahr, da sie als Ausblick auf die eigene berufliche Tätigkeit gedeutet wurde. In der Auseinandersetzung mit der zum Thema Lehrbelastung reichlich vorliegenden Literatur entwickelte die Projektgruppe zunächst für sich einen theoriebasierten Ansatz zum Verständnis von Belastung im Lehrerberuf generell und wandte sich dann der Frage zu, wie sich die Spezifik der Belastungen für Lehrkräfte in inklusiven Settings erfassen lässt (vgl. Schulz u.a. 2015). Dazu führte die Gruppe eine Hospitationsphase durch und entschied sich dann für ein Erhebungsinstrument mit zwei Methoden: Die Lehrkräfte aus zwei inklusiven Klassen wurden gebeten, zwei Wochen lang zu protokollieren, wie viel Zeit sie für welche Tätigkeiten und Vorbereitungen benötigten, die speziell für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgeführt wurden. Die Auswertung dieser ‚Wochenpläne‘ diente als Grundlage für die Konzipierung und Durchführung qualitativer, halboffener Interviews mit den Lehrkräften, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. In der Reflexion hoben die Studierenden u.a. ihr gewachsenes Bewusstsein dafür hervor, wie vielfältig die Belastungsmomente sind, dass ein- und dieselbe Tätigkeit, z.B. Elterngespräche, zugleich Be- und Entlastung sein kann und dass sich verallgemeinernde Aussagen nur schwer treffen lassen (z.B. aufgrund der Individualität jedes Einzelfalls). Die Kombination der Untersuchungsmethoden schärfte bei den Studierenden den Blick für deren jeweilige Funktionen und Besonderheiten. Die Reflexionen bezogen sich auch hier auf den Forschungsprozess, besonders auf methodische Aspekte, sowie auf Fragen der zu evaluierenden Praxis, wobei die inhaltliche Auseinandersetzung

in dieser Gruppe auch eine personenbezogene Seite aufwies (Werde ich den Belastungen einer inklusiven Schule standhalten können?).

Projekt Schülerinnen- und Schülersicht

Lag bei den bisherigen Projekten das Augenmerk auf den Lehrkräften, so soll abschließend über ein Projekt berichtet werden, das sich der Sicht der Schülerinnen und Schüler zuwandte (Fock u.a. 2015). Die Studierendengruppe ging von der Problematik aus, dass unklar ist, wie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf oder ohne einen solchen die Inklusion in ihren Klassen und ihre persönliche Situation einschätzen. Sensibilisiert durch freie Beobachtungen entwickelten die Studierenden einen Fragebogen zu den Aspekten Klassenklima und Wahrnehmung von Heterogenität, Unterrichtssituation (gegenseitige Hilfe, Passung, gerechter Umgang) und Lernumgebung (Differenzierung, Unterstützungsangebote). Dabei lernten sie, vorhandene Instrumentarien zu nutzen und der spezifischen Untersuchungssituation anzupassen. Bei der Auswertung wurde die Problemsicht erweitert, boten doch die neben der prinzipiell positiven Einschätzung der Befragten ebenfalls vorhandenen Unterschiede Anlass zur Reflexion, ebenso die zutage getretenen Methodenprobleme.¹⁰ Auch in dieser Gruppe standen forschungsmethodische Reflexionen im Mittelpunkt, zugleich war eine Sensibilisierung für die Herausforderungen, die eine inklusive Schule an die Lernenden stellt, erkennbar.

Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb der Studierenden

Eine Zusammenschau der vier Projekte zeigt, dass der Kompetenzerwerb vornehmlich in zwei Bereichen lag:

- Die Studierenden setzten sich mit einer Thematik der Schulentwicklung und Unterrichtsgestaltung auseinander, die für die Untersuchungsschule von besonderer Relevanz und Brisanz ist und die auch in der künftigen Berufspraxis der Studierenden von Bedeutung sein wird. Dabei war es zunächst nicht für alle Beteiligten das ‚Wunschthema‘, denn bei der Themenvergabe erschienen andere Themen oft als ‚einfacher‘ bzw. als bedeutsamer für das Referendariat und den Berufsstart. Studierende für das Lehramt an Gymnasien waren (und sind) oft noch der Meinung, dass Inklusion an ihrer Schulform nicht oder nur marginal vorkommen werde bzw. für die eigene professionelle Entwicklung erst einmal nicht vordringlich sei. Die Auseinandersetzung mit der Realität inklusiver Klassen führte bei den Beteiligten, so der durchgehende Befund, zur Erweiterung

¹⁰ Die Studie wurde im Rahmen einer Masterarbeit (Höfer 2016) fortgeführt, in der in denselben Klassen im 7. Jahrgang Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erneut befragt wurden.

des eigenen Wissens, zum Überdenken der eigenen Haltung und Vorbehalte sowie – durchaus auch – zur Vertiefung des Bewusstseins von der Größe und Ambivalenz der Aufgabe Inklusion.

- Die Studierenden erwarben Kenntnisse und Kompetenzen zur Durchführung von Evaluationen an Schulen. Diese bezogen sich u.a. auf die Auswahl von Erhebungsinstrumenten, auf deren passgenaue Adaption oder Entwicklung, auf die Durchführung von Erhebungen und die dabei auftretenden Probleme, auf die Auswertung der Daten und den sensiblen Umgang mit diesen, auf die kritische Reflexion von Befunden und Methoden und auf die Präsentation von Daten vor einem schulischen Publikum, das nicht nur Adressat der Ergebnisse, sondern auch Akteur im Feld ist. Dazu gehörte auch die Erfahrung, dass diese Akteure nicht immer über das Wissen verfügen, das zum Verständnis solcher Evaluationen erforderlich ist, was sich z.B. in der kritischen Nachfrage von Lehrkräften zeigte, welchen Aussagewert denn die Befragung an nur einer Schule habe.

Die studentischen Reflexionen bezogen sich auf beide Bereiche, jedoch von Gruppe zu Gruppe mit unterschiedlichen Akzenten, auch in unterschiedlicher Breite und einem unterschiedlichen Grad der theoretischen Fundierung und Reflexionstiefe. Die Reflexionstätigkeit erfolgte dabei, so lassen es die Berichte der Studierenden und unsere Beobachtungen vermuten, tatsächlich auch prozessbegleitend. Der ‚Zwang‘, einen ausführlichen Forschungsbericht zu schreiben, scheint dabei – so kann nach unseren derzeitigen Erfahrungen mit aller Vorsicht vermutet werden – die Fundiertheit der Reflexionen zu befördern. Auffällig ist, dass das bei Katenbrink & Wischer (2015, 231ff.) konstatierte enge Verwertungsinteresse für die eigene (unterrichtliche) Tätigkeit in diesen Projekten von den Studierenden nicht artikuliert wurde.

Zu fragen ist auch, welche Facetten von Reflexionskompetenz in diesen Projekten *nicht* erworben wurden bzw. nicht erkennbar waren. Dies betrifft erstens die Selbstreflexion, die meist nur am Rande thematisiert wird, z.B. bezüglich der eigenen Haltung zu Inklusion und des Umgehens mit Belastungen. Die Studierenden verhalten sich hier insofern wie ‚Evaluator/innen‘ oder ‚Forscher/innen‘, als dass sie vorrangig den Evaluations- bzw. Forschungsprozess kritisch analysieren, nicht die eigene Person, die hinter diesen zurücktreten soll. Ob dies als Grenze forschenden Lernens betrachtet werden muss, bleibt zu diskutieren. Eine diesbezügliche professionsbezogene Selbstreflexion bedarf möglicherweise des Bezugs auf eine Praxis ‚forschender Lehrerinnen und Lehrer‘, die den Studierenden in der Realität bislang nur selten begegnet. Zweitens finden wir in diesen Projekten nur am Rande eine Reflexion empirischer Befunde. Die kritische Analyse der vorhandenen wissenschaftlichen Literatur und Forschungszugänge wird von den Studierenden sehr pragmatisch auf die eigene Problemstellung eingegrenzt. Das erwächst auch aus dem Handlungsdruck des konkreten Projekts, ist aber, so mei-

nen wir, dem in der Forschungswerkstatt geschaffenen Setting angemessen (und wäre es auch in der Praxis einer ‚forschenden Lehrkraft‘). Die Fähigkeit, sich in einem umfassenden Sinne mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand kritisch auseinanderzusetzen, muss im Studium an anderer Stelle erworben werden. In der Forschungswerkstatt kann und muss darauf zurückgegriffen werden.

4 Fazit und Ausblick

Eine Zielsetzung der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung besteht darin, in den in Kooperation mit Schulen angelegten Forschungs-/Evaluationsprojekten lokal relevantes Wissen und anschlussfähige Ergebnisse für die Kooperationsschulen zu gewinnen. Die Studierenden erwerben dabei Kompetenzen bezüglich der Planung, Durchführung und Auswertung schulbezogener Evaluationen und der Präsentation ihrer Ergebnisse. Diese Zielsetzungen werden auch, so konnten die Beispiele zeigen, in der Forschungspraxis erreicht. Darüber hinausgehende Auswirkungen zeigen sich in dreifacher Weise, was in den regelmäßig stattfindenden Gesprächen mit den Verantwortlichen der Kooperationsschulen bestätigt wird. Erstens nutzen die beteiligten Lehrkräfte Erkenntnisse für die eigene Professionalisierung, indem sie in der eigenen Schule Wissenschaftspraxis kennen lernen (vgl. Hellmer 2013, 205), und zweitens kommt die Einzelschule auf verhältnismäßig ‚bequeme‘ Weise ihrer Pflicht zur jährlichen Selbstevaluation¹¹ nach und nutzt die in Kooperation mit den Studierenden gewonnenen Ergebnisse für die eigene Schulentwicklung. Drittens erhalten die Studierenden die Chance, sich im Zuge der Einbindung von und des Vergleichs mit bereits vorliegenden ähnlichen Untersuchungen, die gleichermaßen aus dem lokalen Umfeld, aber auch aus größeren Forschungszusammenhängen stammen können, sowie der wissenschaftlichen Literatur im laufenden Prozess und im Nachgang reflexiv mit dem Projekt auseinanderzusetzen. Die auf diese Weise angeregte ‚forschende Haltung‘ (‚forschender Habitus‘) kommt in den hier vorgestellten Projekten zumindest ansatzweise zum Vorschein. Wir fragen allerdings in unserem Beitrag mit Bezug auf konkrete studentische Projekte, inwiefern der letztgenannte Anspruch eingelöst werden kann, was Reflexionskompetenz im Kontext einer Forschungswerkstatt bedeutet und ob es angesichts erkennbarer Probleme nicht angebracht wäre, sich hierbei auf den Erwerb von Evaluationskompetenz zu beschränken.

Die Analyse ausgewählter studentischer Projekte zeigte, dass sich die reflektierenden Bemühungen einerseits auf den Evaluations- bzw. Forschungsprozess bezüglich seiner Methoden, seines Ertrags und des Aussagewerts der Ergebnisse bezogen und andererseits auf inhaltliche Fragen des evaluierten schulischen Handlungs-

11 vgl. § 32 NSchG seit 2007

bereichs. Erkennbar seltener geht es – zumindest in den vorgestellten Projekten – um Selbstreflexion, was – neben der Tatsache, dass es sich um Gruppenarbeiten handelt – u.E. damit zusammenhängt, dass die Studierenden die Haltung von Forschenden einüben oder imitieren, die sich als Personen wenig exponieren. Die Reflexion ist weitgehend auf das konkrete Projekt bezogen, d.h., sie berücksichtigt forschungsmethodische, schultheoretische, didaktische und professionsbezogene Fragestellungen und vorliegende empirische Ergebnisse nur in dem Maße, wie es den Studierenden für das eigene Vorhaben von Relevanz erscheint. Zu dieser Begrenzung von Reflexionskompetenz sollte man sich bekennen; es ist darüber nachzudenken, wie die Forschungswerkstatt und das forschende Lernen generell besser in das Studium einzubetten sind, um es den Studierenden zu ermöglichen, diese Grenze zu überschreiten.

Nicht unterschätzt werden sollte allerdings die Tatsache, dass die forschende Tätigkeit der Studierenden grundsätzlich im Zusammenhang mit dem späteren Berufsfeld steht. Damit aber steht das im Forschungsprojekt erworbene Wissen auch in einem berufsvorbereitenden Kontext. So werden nicht nur Informationen über das Berufsfeld erarbeitet, sondern es wird zugleich der Handlungsrahmen forschend betrachtet. Folgt man Hellmer (2013, 214), so nehmen Studierende auf diese Weise gleichsam eine Metaperspektive ein, durch die sie die Relevanz und die Anwendung von Fachwissen in einem Handlungsfeld auch in Bezug auf ihre spätere Berufspraxis reflektieren können. Auch dies ist eine Reflexionskompetenz, wenn man den Begriff entsprechend weiter fasst.

Damit soll unsere eingangs aufgeworfene Frage, was Reflexionskompetenz im Zusammenhang mit Forschungskompetenz bedeutet, ob ein eingeschränkter Reflexionsbegriff hilfreich ist und eine Fokussierung/Reduzierung auf den Erwerb von Evaluationskompetenz legitim wäre, nicht endgültig beantwortet werden: Die Arbeit in der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung erlaubt es Studierenden, Evaluationskompetenz und durchaus auch Reflexionskompetenz zu erwerben, wobei letztere zunächst immer im Kontext der konkreten Projekte steht und erst im Zusammenspiel mit anderen Lerngelegenheiten im Studium, im Referendariat und in der Berufseinstiegsphase in Breite und Tiefe auf einem Niveau entwickelt werden kann, wie es für professionelle Lehrende als angemessen gilt. Dabei ist immer auch zu bedenken, dass die Reflexionskompetenz, der gegenwärtig so große Aufmerksamkeit gilt, nicht einen Wert an sich darstellt, sondern als Teil professioneller Kompetenzen zu sehen ist. Diese können in der Lehrerbildung allesamt nur schrittweise aufgebaut werden.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1994): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Altrichter, Herbert (1998): Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: Herbert Altrichter; Wilfried Schley & Michael Schratz (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck: StudienVerlag, 263-335.
- Artmann, Michaela; Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus & Proske, Matthias (2013): Wissen über Unterricht – Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In: Axel Gehrmann; Barbara Kranz; Sascha Pelzmann & Andrea Reinartz (Hrsg.): Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 134-150.
- Bastian, Johannes (2000): Forschungswerkstatt Schulentwicklung – Skizze eines Experiments. In: Andreas Feindt & Hilbert Meyer (Hrsg.): Professionalisierung und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der LehrerInnenbildung. Oldenburg: Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum, 203-208.
- Fichten, Wolfgang; Gebken, Ulf & Meyer, Hilbert (2004): Forschendes Lernen im Rahmen einer Teamarchitektur. In: Sybille Rahm & Michael Schratz (Hrsg.): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck: StudienVerlag, 194-209.
- Fichten, Wolfgang (2010): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Ulrike Eberhard (Hrsg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Wiesbaden: Springer-Verlag für Sozialwissenschaften, 127-182.
- Fichten, Wolfgang & Meyer, Hilbert (2014): Skizze einer Theorie forschenden Lernens in der Lehrer_innenbildung. In: Ewald Feyerer; Katharina Hirschenhauser & Katharina Soukop-Altrichter (Hrsg.): Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung. Münster: Waxmann Verlag, 11-42.
- Fichten, Wolfgang (2014): Spurensuche: Hat Praxisforschung systemische Wirkung? In: TRIOS (Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation), 9. Jg. 1/2014 (Transformation von Praxisforschungsergebnissen), 55-73.
- Fiegert, Monika; Kunze, Ingrid & Ossowski, Ekkehard (2010): Studierende als Mitwirkende bei schulischen Innovationsprozessen. In: Anne-Katrin Krüger; Yoshiro Nakamura, & Manfred Rotermund (Hrsg.): Schulentwicklung und Schulpraktische Studien – Wie können Schulen und Lehrerbildung voneinander profitieren? Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 34-73.
- Fiegert, Monika & Wischer, Beate (2009): Schulische Praxis erforschen und entwickeln – Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Monika Fiegert & Beate Wischer (Hrsg.): Studien zum gemeinsamen Lernen. Erste Ergebnisse aus der Forschungswerkstatt. Osnabrück: Universität Osnabrück, 5-20.
- Fock, Hinrich (2016): Inklusion an der Gesamtschule Schinkel Osnabrück – Status quo und Entwicklungsperspektiven. Eine qualitative Studie. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Osnabrück.
- Fock, Hinrich; Gerdes, Maria; Höfer, Sina & Teich, Julian (2015): Wahrnehmung der Inklusion an der Gesamtschule aus Schülersicht. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Osnabrück.
- Hellmer, Julia (2013): Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingensbedingungen. In: Ludwig Huber; Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. 2. Aufl. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 200-223.
- Höfer, Sina (2016): Auswirkungen des Inklusiven Unterrichts auf das Klassenklima. Eine empirische Studie an der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Horstkemper, Marianne (2006): Warum soll man im Lehramtsstudium forschen lernen? In: Alexandra Obolenski & Hilbert Meyer (Hrsg.) (2006) : Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, 117-130.

- Huber, Ludwig (2013): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Ludwig Huber; Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, 9-35.
- Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2014): Konzepte forschenden Lernens in der Osnabrücker Lehrerbildung – Versuch einer Einordnung und Reflexion. In: Nora Katenbrink; Beate Wischer & Yoshiro Nakamura (Hrsg.): *Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen*. Münster: MV-Wissenschaft, 109-131.
- Katenbrink, Nora & Wischer, Beate (2015): „Zum Glück hatte mein Projekt ja was mit Geschichte zu tun“ – Reflexivität als Herausforderung forschenden Lernens. In: Nora Katenbrink; Ingrid Kunze & Claudia Solzbacher (Hrsg.): *Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem*. 18. Jahrestagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung. Münster: MV Wissenschaft, 211-231.
- Klewin, Gabi & Kneuper, Daniel (2009): Forschend lernen in der Fallstudienwerkstatt Schulentwicklung. In: Bianca Roters; Ralf Schneider; Barbara Koch-Priewe; Jörg Thiele & Johannes Wildt (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 63-85.
- Koch-Priewe, Barbara & Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Bianca Roters; Ralf Schneider; Barbara Koch-Priewe; Jörg Thiele & Johannes Wildt (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 271-292.
- Knefelkamp, Jonas; Remark, Marina & Siebert, Corinna (2014): *Inklusion: Evaluation an der Gesamtschule Schinkel*. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Osnabrück.
- Leonhard, Tobias; Nagel, Norbert; Rihm, Thomas; Strittmatter-Haubold, Veronika & Wengert-Richter, Petra (2010): Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden. In: Axel Gehrmann; Uwe Hericks & Manfred Lüders (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, 111-127.
- Lüsebrink, Ilka & Grimminger, Elke (2014): Fallorientierte Lehrerbildung evaluieren – Überlegungen zur Modellierung von unterrichtsbezogener Reflexionskompetenz. In: Irene Pieper; Peter Frei; Katrin Hauenschild & Barbara Schmidt-Thieme (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 201-211.
- Mey, Günter & Mruck, Katja (2014): *Forschungswerkstätten – Programme, Potenziale, Probleme, Perspektiven. Eine Diskussion unter Beteiligung von Tilman Allert, Bettina Dausien, Günter Mey, Jo Reichertz und Gerhard Riemann*. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 291-316.
- Meyer, Wolfgang (2002): *Was ist Evaluation?* (CEval-Arbeitspapiere 5). Saarbrücken. Centrum für Evaluation.
- Modulbeschreibung Forschungsprojekt Erziehungswissenschaft. In: *Modulbeschreibungen für den überfachlichen Teil „Kerncurriculum Lehrerbildung“ vom 19.10.2015*. Universität Osnabrück, 10f. Online unter: http://www.uni-osnabrueck.de/fileadmin/documents/public/ordnungen/Modulbeschreibungen_KCL_2015-10.pdf (Abrufdatum: 26.05.2016).
- Niedersächsisches Schulgesetz (Letzte Änderung Juni 2015). Online unter: http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24742&article_id=6520&psmand=8 (Abrufdatum: 26.05.2016).
- Roters, Bianca; Schneider, Ralf; Koch-Priewe, Barbara; Thiele, Jörg & Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik Professionalisierung Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

- Roters, Bianca (2012): Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität. Münster: Waxmann Verlag.
- Schulz, Martin; Sölter, Alexandra; Ulnyrow, Valentina & Hünteler, Ellen (2015): Inklusion an der Gesamtschule Schinkel: Zusätzliche Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte? Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Osnabrück.
- Thünemann, Silvia & Freitag, Christine (2015): Die Bedeutung von Forschungswerkstätten in der Bearbeitung des Theorie-Praxisverhältnisses in der Lehrer/innenbildung. In: Nora Katenbrink; Ingrid Kunze & Claudia Solzbacher (Hrsg.): Brücken bauen – Praxisforschung zu Übergängen im Bildungssystem. 18. Jahrestagung des Nordverbundes Schulbegleitforschung. Münster: MV Wissenschaft, 200-210.
- Welbers, Ulrich (2011): Forschendes Lernen als Verfahren von Menschwerdung und Wissenschaft. Eine Verzauberung. In: Markus Weil; Mandy Schiefner; Balthasar Eugster & Kathrin Futter (Hrsg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs. Münster: Waxmann Verlag, 77-91.
- Wiling, Eva (2014): Umfrage zum Thema Inklusion. Eine Bestandsaufnahme an der Gesamtschule Schinkel in Osnabrück. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Universität Osnabrück.
- Wischer, Beate; Katenbrink, Nora & Fiegert, Monika (2014): Die schulische Praxis evaluieren und entwickeln. Forschendes Lernen in der Forschungswerkstatt Schulentwicklung. In: Nora Katenbrink; Beate Wischer & Yoshiro Nakamura (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerausbildung. Konzepte und Erfahrungen. Münster: MV Wissenschaft, 63-76.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin. Online unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf> (Abrufdatum: 26.05.2016).