

Forschung und Schulentwicklung

Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung

Carmen Bietz^{1,*}, Barbara Asbrand²,
Felix Weichsel¹ & Matthias Martens³

¹ *Helene-Lange-Schule*

² *Goethe-Universität Frankfurt am Main*

³ *Universität zu Köln*

* *Kontakt: Helene-Lange-Schule,
Langenbeckstr. 6–18, 65189 Wiesbaden,
c.bietz@helene-lange-schule.de*

Zusammenfassung: In diesem Beitrag stellen wir die Helene-Lange-Schule als Versuchsschule des Landes Hessen und ihr Konzept der wissenschaftlichen Begleitung vor. Dabei gehen wir auf den Prozess der Institutionalisierung und die organisatorischen Bedingungen der Zusammenarbeit ein und skizzieren die Erträge der Zusammenarbeit zu ausgewählten Themen (Lernen mit digitalen Medien, Lernen außerhalb der Schule und Individualisierung im Unterricht). Die Verzahnung von Versuchsschulauftrag, Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozessen sowie Rückmeldungen aus der wissenschaftlichen Begleitung stehen im Zentrum des Beitrags. Die wissenschaftliche Begleitung konzipieren wir als arbeitsteiligen Prozess, in dem die Partner*innen auf Augenhöhe zusammenarbeiten. Umgesetzt als dokumentarische Evaluationsforschung ergeben sich aus der wissenschaftlichen Begleitung fruchtbare Anchlüsse an die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung und die Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Schlagwörter: Schulentwicklung, Versuchsschule, dokumentarische Evaluationsforschung, Schulforschung, Unterrichtsforschung, wissenschaftliche Begleitung



English Information

Title: Research and School Development. Collaboration between School and University at the Helene Lange School and Its Scientific Support

Abstract: This paper presents the Helene Lange School as an experimental school of the state of Hesse and its concept of scientific support. We look at the process of institutionalization and the organizational conditions of cooperation and outline the results of cooperation on selected topics (learning with digital media, learning outside of school, and individualization in the classroom). The interlocking of the experimental school mission, school and classroom development processes as well as feedback from the scientific support are the focus of the paper. We conceive the scientific support as a process based on the division of labor, in which the partners work together as equals. When implemented as documentary evaluation research, the scientific monitoring results in fruitful connections to basic educational research and school and classroom development.

Keywords: school development, experimental school, documentary evaluation research, school research, teaching research, scientific monitoring

1 Die Helene-Lange-Schule als Versuchsschule

Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden ist seit 1995 Versuchsschule des Landes Hessens und somit seit vielen Jahren dauerhaft mit der Erprobung und Weiterentwicklung von schulpädagogischen Fragestellungen betraut. Im hessischen Schulgesetz heißt es dazu: „Versuchsschulen dienen der Weiterentwicklung des Schulwesens durch Erprobung von Veränderungen und Ergänzungen in Didaktik, Methodik und Aufbau einer Schule.“ (HSchG § 14, Abs. 2)¹ Die Kontinuität des Status einer Versuchsschule ermöglicht es, eine notwendige Struktur von Gremien und beteiligten Personen aufzubauen, zu erhalten und systematisch weiterzuentwickeln.

Auftraggeber ist das hessische Kultusministerium, das in Versuchsschul-Erlassen Entwicklungsschwerpunkte verfasst, welche die Schule in einem definierten Zeitraum bearbeitet. Die hieraus generierten Erkenntnisse werden systematisch dokumentiert und veröffentlicht. Es erfolgen in regelmäßigen Abständen Revisionsgespräche, an denen neben Vertreter*innen des Kultusministeriums auch das Staatliche Schulamt, der Schulträger, die wissenschaftliche Begleitung und ausgewählte Mitglieder der Schulgemeinde (Kolleg*innen, Eltern- und Schülervertreter*innen) teilnehmen. Sie bieten dem Auftraggeber die Möglichkeit, die Ergebnisse zu bewerten und eventuelle Anpassungen an zukünftige Aufträge vorzunehmen.

Die Schule hat den Auftrag, sich interessierten Besucher*innen zu öffnen und ihre Alltagspraxis vorzustellen. Pro Schuljahr können sich hunderte von interessierten Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen und anderen Bildungsinteressierten in einem jeweils angepassten Hospitationsformat vor Ort einen Einblick verschaffen. Die Schule nutzt die Rückmeldungen der Besucher z.T. zur externen Evaluation ihrer Vorhaben und Aufträge. Vor allem die Einbindung in unterschiedliche Netzwerke – u.a. die Deutsche Schulakademie, die UNESCO-Projektschulen, die Club of Rome-Schulen, das Netzwerk „Blick über den Zaun“ und der regelmäßige Austausch der Gesamtschulen in Hessen (GGG-Hessen) – spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle: Die Schule öffnet sich nicht nur gegenüber Besucher*innen, sondern versucht, Erkenntnisse aus unterschiedlichen bildungspolitischen Kontexten in ihre Arbeit zu integrieren, indem sie einerseits Kolleg*innen innerhalb der Netzwerke als Multiplikator*innen für sich nutzt

¹ In Hessen besitzen neben der Helene-Lange-Schule drei weitere Schulen den Status einer Versuchsschule: die Offene Schule Kassel-Waldau, die Reformschule Kassel und die Steinwaldschule Neukirchen. Vgl. auch den Beitrag von Hofmann, Koch & Kuhn, S. 62–76 in diesem Band.

und andererseits externe Rückmeldungen im Sinne eines *critical friendship* als ein Teil der Evaluation ihrer Pädagogik ansieht.

Die Aufträge des hessischen Kultusministeriums unterwerfen die Schule einem Projektmanagementsystem, welches einzelne Teilprojekte aus dem allgemeinen Versuchsschulerauftrag definiert, durchführt und evaluiert. Jedes Teilprojekt wird einer Schulentwicklungs-AGs zugeordnet, die sich personell aus Kolleg*innen speist und mit unterschiedlichen Gremien in Kontakt steht (siehe Abb. 1).

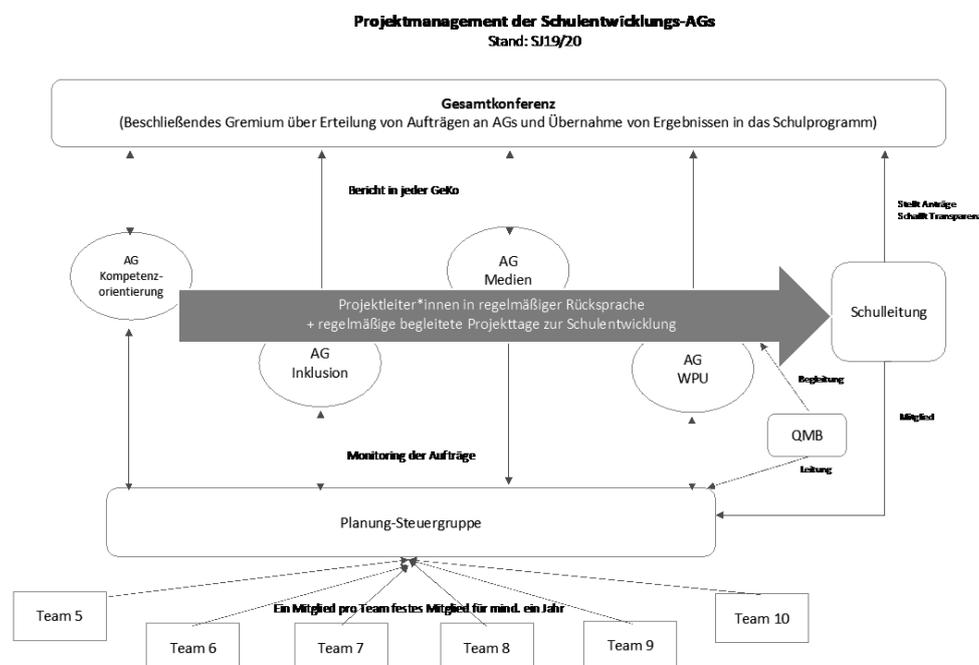


Abbildung 1: Organigramm des Schulentwicklungsprozesses

Als oberstes beschließendes Gremium erteilt die Gesamtkonferenz den einzelnen Schulentwicklungs-AGs ihre beantragten Teilprojektaufträge. Jede AG benennt eine*n Projektleiter*in, der bzw. die für das Projektmanagement innerhalb der AG verantwortlich ist und hierbei von der Steuergruppe, dem Qualitätsmanagementbeauftragten der Schule² und der Schulleitung in ihrem Monitoring unterstützt wird. Sind Teilprojekte nach einer internen Evaluation der AGs erfolgreich abgeschlossen, werden diese als Anträge zur Übernahme in das Schulprogramm der Gesamtkonferenz zur Abstimmung vorgelegt.

In Abbildung 1 sind im Titel der AGs die Themenbereiche des aktuellen Versuchsschülerlasses von 2019 angedeutet. Folgende Themenbereiche sind Bestandteil in den momentanen Schulentwicklungsprojekten:

- Entwicklung und Erprobung schüler*innenzentrierter und kompetenzorientierter Lernformen,
- Entwicklung und Erprobung kompetenzorientierter Diagnoseinstrumente (Raster und Profile) in den Jahrgängen 5/6 zur fachlichen und überfachlichen Rückmeldung im Rahmen der Zeugnisgespräche,
- Anpassung des bestehenden Medienkonzepts an Herausforderungen im Bereich Binnendifferenzierung und Inklusion,
- Ausbau und Verständigung über die Zusammenarbeit mit der Schule für Erziehungshilfe und dem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) in der inklusiven Beschulung,

² Qualitätsmanagementbeauftragter (QMB): Funktionsstelle zur Unterstützung der Schulleitung bei Schulentwicklung, Lehrerprofessionalisierungsmaßnahmen, Fortbildungen und Gremienarbeit.

- Konkretisierung eines Förderkonzepts hochbegabter und hochleistender Schüler*innen,
- Erprobung jahrgangsübergreifender Projektphasen im Bereich der Fremdsprachen und nicht-sprachlicher Angebote des Wahl-Pflichtunterrichts (WPU).

Die Erkenntnisse der AGs sind neben der Weiterentwicklung der innerschulischen pädagogischen Fragestellungen auch Bestandteil der Lehrerfortbildung in Hessen. Die Schule nimmt im Zusammenhang mit dem in Hessen auf Antrag möglichen Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung in allen Fächern einer Integrierten Gesamtschule die Aufgabe wahr, ihre Expertise im Rahmen von Fortbildungsformaten anderen hessischen Schulen zur Verfügung zu stellen. Sie richtet u.a. gemeinsam mit den anderen Versuchsschulen des Landes Hessens und Arbeitsgruppen des hessischen Kultusministeriums einen jährlichen Fachtag zu Themen des binnendifferenzierten Unterrichtens aus und ist an einer Arbeitsgruppe beteiligt. Des Weiteren berät die Helene-Lange-Schule auf Anfrage Fachbereiche, Steuergruppen und Schulleitungen anderer Schulen zu den genannten Themen und auch zu allgemeineren systemischen Herausforderungen im Bereich der partizipativen Schulentwicklung und Gremienarbeit.

Als Versuchsschule des Landes Hessen ist die Helene-Lange-Schule zu einer wissenschaftlichen Begleitung verpflichtet (HSchG § 14); allerdings ist dieser Auftrag eher allgemein gehalten, und weder das Schulgesetz noch die Versuchsschul-Erlasse des Kultusministeriums formulieren Vorgaben zur Ausgestaltung dieser Kooperation mit der Universität. Wie sich diese Zusammenarbeit gestaltet, ist Gegenstand der folgenden Kapitel.

2 Versuchsschulaufträge in der Schulentwicklungspraxis

Als Versuchsschule betreibt die Helene-Lange-Schule Schulentwicklung entlang der Versuchsschulaufträge, die mit weiteren Schulentwicklungsvorhaben koordiniert und verzahnt werden. Dabei nutzen die schulischen Akteur*innen Evaluationsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Durch die hohe Passung der wissenschaftlichen Vorgehensweise und des Vorgehens und der Ziele der Schulentwicklungsprojekte sind anschlussfähige Rückmeldungen möglich. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Impulse für die Schulentwicklung aus einer Irritation stammen, die aus dem System der Schule selbst kommt. Dabei ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Universität davon geprägt, dass beide Partnerinnen profitieren (s.u. Kap. 3).

Am Beispiel dreier Schulentwicklungsprojekte, die in Zusammenhang mit den Versuchsschulaufträgen stehen, wird im Folgenden die Arbeit der Helene-Lange-Schule als Versuchsschule im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung aufgezeigt. In den letzten zehn Jahren hat sich die Helene-Lange-Schule, neben anderen Themen, intensiv mit Konzepten zum Lernen mit digitalen Medien (s. Kap. 2.1), zum Lernen außerhalb der Schule (s. Kap. 2.2) und zum selbstständigen, individualisierten Lernen (s. Kap. 2.3) befasst. Dies betrifft die Entwicklung von Konzepten, deren Erprobung und Evaluation in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung. Erkenntnisse dieser Arbeit wurden in Veröffentlichungen, im Rahmen von Workshops und Vorträgen und bei Schulbesuchen an der Helene-Lange-Schule weitergegeben.

2.1 Lernen mit digitalen Medien

Das Vermitteln von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in unserer medial geprägten Lebenswelt ermöglichen, ist kein leichtes Unterfangen, zumal es kein eigenes Schulfach „Medienkompetenz“ gibt, sondern diese in den Fachunterricht, in den Projektunterricht und in andere schulische Vorhaben integriert angebahnt werden soll. Es

geht hierbei nicht nur um das Bedienen sich stetig verändernder digitaler Endgeräte, sondern auch um selbstbestimmte, aktive und demokratische Teilhabe, um Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, um den eigenen Schutz, um Problemlösungsfähigkeiten, um Kooperation und Kommunikation, Recherche, Produzieren und Präsentieren. Kolleg*innen der Helene-Lange-Schule haben ein Medienkompetenz-Konzept entwickelt, das all diese Bereiche für alle Jahrgänge abbildet und die verschiedenen schulischen Vorhaben in allen Jahrgängen einbindet. Dieses Konzept wird – das liegt in der „Natur“ der Sache – kontinuierlich weiterentwickelt, da sich die Anforderungen und Realitäten ständig ändern.

Ein Bestandteil dieses Konzeptes ist ein Kurs zur Stärkung der Medienkompetenz, der in den Jahrgängen 5 und 6 seit vielen Jahren und in mehrfach veränderter Form durchgeführt wird. In diesem Kurs lernen die Schüler*innen nicht nur alles, was sie wissen müssen, um die schulische IT gewinnbringend für ihren eigenen Lernprozess zu nutzen und ihre Ergebnisse überzeugend zu präsentieren, sondern es geht auch um Netikette, die Nutzung sozialer Medien usw. Der Kurs für unsere jüngsten Schüler*innen wird teilweise von Schüler*innen der 9. und 10. Klassen im Rahmen von deren Wahlpflichtunterricht durchgeführt. Grundlage hierfür ist die Erfahrung, dass ältere Schüler*innen viel näher an den digitalen Erfahrungen der jüngeren Schüler*innen sind als erwachsene Lehrer*innen. Inwieweit es zielführend ist, dass Peers einen Teil der Medienkompetenzschulung übernehmen und welche Kompetenzen die Schüler*innen tatsächlich anbahnen, wurde durch die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen eines Forschungsmethoden-Seminars im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft und einer von der Schule beauftragten kleineren Evaluationsstudie untersucht. In der Folge wurde der PC-Kurs als Medienkompetenzschulung erneut angepasst, so dass wir nun zweigleisig fahren: Einerseits erhalten alle fünften und sechsten Klassen einen von Lehrer*innen gestalteten Medienvormittag pro Schulhalbjahr; andererseits gestalten die Schüler*innen der höheren Klassen einen Mediennachmittag pro Schulhalbjahr für die Jüngeren. Dabei arbeiten sie auch mit externen Expert*innen zusammen und bereiten die Nachmittage mit ihren Lehrer*innen inhaltlich und methodisch sorgfältig vor und nach.

Für die Zukunft bleiben in diesem Bereich noch viele Themenbereiche weiter zu bearbeiten: Wie gestaltet sich Digitalisierung in der Bildung und wie Bildung in der Digitalisierung? Wie lässt sich Green-IT als Zukunftsmodell in der Schule etablieren? Was gilt es im Rahmen der inklusiven Schule im Bereich der Medienbildung zu beachten? Wie lässt sich Medienbildung differenzieren bzw. wie lässt sich mit digitalen Medien differenzieren? Diese Fragen betreffen hauptsächlich die Verzahnung der Bemühungen um Medienkompetenzerwerb mit anderen Bereichen der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

2.2 Lernen außerhalb der Schule

Das Lernen außerhalb des Unterrichts hat an der Helene-Lange-Schule eine lange Tradition, sei es in verschiedenen Praktika, in Projekten, die an Unterrichtsfächer angedockt sind, oder in Film- und Theaterproduktionen. Auch in den letzten zehn Jahren haben Kolleg*innen weiter an Konzepten zum Lernen außerhalb der Schule gearbeitet („Herausforderungen“, „Rauszeit“, „Entschulung“ sind hier die Stichworte). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung wurden diese Vorhaben (z.B. die Film- und Theaterprojekte, das Sozial- und das Kindergartenpraktikum, ein Spielplatz-Bau-Projekt in Mazedonien) evaluiert. Im Fokus dieser Evaluationen stand für die Schule immer die Frage, was genau die Schüler*innen lernen an außerschulischen Lernorten oder bei Projekten. Dabei kam immer die Frage auf nach der Passung der Lernziele oder beabsichtigten Kompetenzerweiterungen und der gewählten Methode sowie der Nachhaltigkeit des Gelernten.

Im Zuge der Evaluation der außerunterrichtlichen Projekte der Helene-Lange-Schule durch die wissenschaftliche Begleitung haben die schulischen Akteur*innen gelernt,

dass – bei allen Bemühungen, das Lernangebot anders als im „klassischen“ Unterricht zu gestalten – für die Schüler*innen in den meisten Fällen die schulische Rahmung ihrer Projekte bestehen bleibt. Es zeigt sich, dass auch außerhalb des unterrichtlichen Rahmens Anforderungen als schulische wahrgenommen und entsprechend bearbeitet werden. Die Praxis zeigt aber auch, dass es möglich sein kann, im Rahmen eines Schulprojektes echte Herausforderungen zu erleben und zu meistern, der Gefahr des Scheiterns zu begegnen und an die eigenen Grenzen zu kommen. Dies ist beispielsweise beim Bau eines Spielplatzes in Kavardaci, Mazedonien, beobachtbar gewesen: Hier haben Schüler*innen ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und Eigenverantwortlichkeit erlebt – und die Lehrer*innen wurden von den Schüler*innen tatsächlich nur an der Peripherie des Vorhabens erlebt (vgl. Bietz, Asbrand & Rosenberger, 2019; Rosenberger & Asbrand, 2020). Für die außerunterrichtlichen Projekte, die die Helene-Lange-Schule anbietet, heißt das, dass die Schule den Schüler*innen weiterhin echte Erfahrungen außerhalb der Schule und des Unterrichts ermöglicht, aber nicht davon ausgeht, dass außerunterrichtliche Projekte automatisch auch als außerschulisch und als in besonderer Weise persönlich bedeutsam von den Schüler*innen angesehen werden.

Des Weiteren wurde den schulischen Akteur*innen durch die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse die Bedeutung der Vor- und Nachbereitung außerunterrichtlicher Projekte in der Schule klarer, denn die gemeinsame Reflexion von Erfahrungen, die außerhalb der Schule gemacht wurden, ist genauso hilfreich wie eine sorgfältige Vorbereitung dessen, was die Schüler*innen außerhalb des Stundenplans an einem anderen Ort (in einem anderen Land, im Theater, im Kindergarten, mit einem älteren Menschen etc.) erwartet. So wurde beispielsweise das Projekt „Jung und Alt“, bei dem Schüler*innen der 8. Klassen über mehrere Monate hinweg einen älteren Menschen besuchen, nach der Evaluation angepasst: Es gibt nun beispielsweise gemeinsame Veranstaltungen der Schüler*innen mit den älteren Menschen, die den Beginn und das Ende des Projektes markieren, und das Projekt wird noch stärker zum intergenerationellen Lernen genutzt (vgl. Asbrand & Bietz, 2019).

In den letzten Jahren wurde im Bereich des Lernens an außerschulischen Orten im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses viel entwickelt und vieles Neues erprobt. Einige konzeptionelle Versuche sind auch gescheitert, denn das Spannungsfeld zwischen der Passung von Ziel (echte, neue, herausfordernde Erfahrungen, Begegnungen und Problemlösung – mit der Möglichkeit des Scheiterns) und der Methode (schulisches Projekt) ist herausfordernd. Mit Blick auf die Sustainable Development Goals und die große Bedeutung der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist jedoch klar: Schule muss ihren Schüler*innen die Möglichkeit geben, nicht nur Kompetenzen fachlicher und überfachlicher Art zu erwerben; Schule muss auch ermöglichen, echte Verantwortung zu übernehmen, echte Probleme zu lösen, Menschen aus verschiedenen Kulturen kennen zu lernen.

2.3 Individualisiertes Lernen

Am Umgang mit Heterogenität in Lerngruppen arbeitet die Helene-Lange-Schule seit vielen Jahren. Dies spiegelt sich beispielsweise am „Offenen Lernen“ im Projektunterricht und am „Selbstständigen Lernen“ im Fachunterricht wider. Das „Offene Lernen“ ist ein Unterrichtsblock von vier Unterrichtsstunden, der von der Klassenleitung, teilweise doppelt besetzt, begleitet wird und in dem an überfachlichen Kompetenzen orientiert und auch außerhalb der Schule fächerverbindend bzw. -übergreifend und projektorientiert gearbeitet wird. Die Jahrgangsteams verständigen sich dabei auf große Projektthemen, wie z.B. „Wasser“, „Wald“, „Jugend“, „Revolutionen“, „Globalisierung“. Diese Themen werden nicht nur in möglichst vielen Fächern, sondern auch im „Offenen Lernen“ projektorientiert bearbeitet, was vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten eröffnet.

Auch im Rahmen des Fachunterrichts wird das selbstständige Lernen gefördert. An der Helene-Lange-Schule gibt es kein Band oder kein Fach, das „Selbstständiges Lernen“ o.ä. heißt, sondern ein Großteil des Unterrichts wird dezentral organisiert, in Lernarrangements, die das selbstständige Lernen fördern. Dabei kommt dem kompetenzorientierten Unterricht eine besondere Bedeutung zu, u.a. da hier eine hohe Transparenz hergestellt werden kann, was nächste Lernschritte und Leistungserwartungen angeht, so dass die Schüler*innen mit passenden Instrumenten (wie Kompetenzprofilen) in die Lage versetzt werden, selbstständig zu arbeiten. Kompetenzorientierter Unterricht macht auch eine passende Form der Leistungsrückmeldung erforderlich. Seit vielen Jahren wird an der Helene-Lange-Schule in den 5. und 6. Klassen auf Ziffernnoten verzichtet; die Schüler*innen und ihre Eltern erhalten Rückmeldungen in Form eines Lernentwicklungsgesprächs, das auf dem Portfolio der Schüler*innen aufbaut. Momentan arbeiten Kolleg*innen der Helene-Lange-Schule daran, diese Lernentwicklungsgespräche kompetenzorientiert zu gestalten, und arbeiten passend dazu an kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten und Kompetenzprofilen. Der Bedarf nach genauerer fachlicher und überfachlicher Rückmeldung in den „Zeugnisgesprächen“ wurde im Rahmen einer durch die wissenschaftliche Begleitung durchgeführten Befragung von Eltern und Schüler*innen deutlich. Leistungsrückmeldung ohne Noten und passend zum Lernprozess – das ist ein Entwicklungsgebiet, das für viele Schulen von großer Bedeutung ist. Durch die Rückmeldungen der wissenschaftlichen Begleitung wurde deutlich, dass sich die Schüler*innen insbesondere im fünften Jahrgang mit den selbstständigen Lernformen und auch mit der differenzierten, kompetenzorientierten Leistungsrückmeldung identifizieren. In den Befragungen zeigten sie eine deutlich reflexive Haltung gegenüber ihrem Lernprozess und ein Bewusstsein für die Veränderbarkeit ihrer Leistungen und ihres schulischen Verhaltens. Gleichzeitig thematisierten die Schüler*innen das selbstständige Arbeiten und hier insbesondere die Regulierung des Arbeitsprozesses und ihrer Motivation als Herausforderung. In Bezug auf die individualisierte Lernkultur der Helene-Lange-Schule konnte auf der Grundlage der Rückmeldungen der wissenschaftlichen Begleitung das Verhältnis von fachlichem und selbstständigem Lernen neu justiert werden. Die Qualität der Aufgaben und Strukturierungsangebote für das selbstständige Lernen wurde in den Blick genommen. In Bezug auf die kompetenzorientierte Leistungsrückmeldung zeigte sich in Gesprächen mit den Schüler*innen, dass diese als sinnvoll, aber komplex wahrgenommen wird. Die Tendenz der Schüler*innen, dieser Komplexität durch eine Umformulierung der Kompetenzbeschreibungen in Ziffernnoten zu begegnen, hat die Aufmerksamkeit auf eine noch konsequentere Abkehr von den Ziffernnoten sowie eine schüler*innenorientierte Kommunikation der Lern- und Leistungsergebnisse gelenkt.

3 Wissenschaftliche Begleitung der Versuchsschule

3.1 Institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen

Im Vergleich zu den Bielefelder Versuchsschulen (Laborschule und Oberstufen-Kolleg; vgl. die Beiträge von Textor, Devantić, Dorniak, Gold, Zenke & Zentarra, S. 77–97, sowie von Fiedler-Ebke & Klewin, S. 98–120 in diesem Band). ist die Helene-Lange-Schule keine Universitätsschule im eigentlichen Sinn. Vielmehr sieht das hessische Schulgesetz vor, dass für die hessischen Versuchsschulen eine wissenschaftliche Begleitung verpflichtend ist (HSchG § 14). Zu der Frage, wie diese wissenschaftliche Begleitung organisatorisch, finanziell und inhaltlich ausgestaltet ist, gibt es allerdings keine Vorgaben und Regelungen. Die Zusammenarbeit zwischen der Helene-Lange-Schule und dem Arbeitsbereich der Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik und Schulentwicklung der Goethe-Universität Frankfurt am Main (Prof. Dr. Barbara Asbrand) gestaltete sich deshalb zunächst informell. Für die Wissenschaftler*innen gibt es keinen Auftrag, die Schule wissenschaftlich zu begleiten – weder

durch das hessische Kultusministerium oder die Schulaufsicht noch durch die Universität. Zum einen ermöglicht dies den Akteur*innen in Schule und Universität eine offene und freie Aushandlung über die Themen und Gegenstände der wissenschaftlichen Begleitung und damit eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Zum anderen bedeutet dies aber auch, dass die wissenschaftliche Begleitung an der Universität nicht institutionalisiert ist und daher nicht über eine finanzielle oder personelle Ausstattung verfügt. Sie muss vielmehr in die Tätigkeit der Wissenschaftler*innen integriert werden, die im Arbeitsbereich ohnehin stattfindet. Dabei kommt uns zugute, dass die Goethe-Universität seit einigen Jahren dem Wissenschaftstransfer und der Kooperation mit Praxisakteur*innen als „third mission“, also als dritte Säule neben Forschung und Lehre, mehr Gewicht einräumt und diese Aktivitäten durch die Universitätsleitung wohlwollend betrachtet werden.

Die Evaluationen von schulischen Projekten innerhalb der wissenschaftlichen Begleitung werden also notwendigerweise mit solchen Lehr- und Forschungsaktivitäten verbunden, die im Sinne des wissenschaftlichen Relevanzsystems von Interesse sind (Forschungsschwerpunkte der Professur, Aktivitäten in der Lehre, Qualifikationsarbeiten wissenschaftlicher Mitarbeiter*innen), weil sie sonst nicht durchführbar wären. Ressourcen, die dabei regelmäßig genutzt werden, sind:

- *Lehrforschungsprojekte im Rahmen des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaften*: Im Rahmen eines umfangreichen Moduls des Studiengangs erhalten Studierende einen forschungsorientierten Zugang zu relevanten pädagogischen Handlungsfeldern und erlernen bzw. vertiefen Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und empirischer Forschung. Dabei beteiligen sich die Studierenden an der Erhebung und Auswertung von empirischen Daten, die als Grundlage für Rückmeldung in der wissenschaftlichen Begleitung dienen.
- *Master- und Staatsexamensarbeiten*: Aus den Lehrforschungsprojekten ergeben sich in der Regel Interessen, die dort aufgeworfenen Fragestellungen in Masterarbeiten zu vertiefen. In den Abschlussarbeiten werden Daten aus der Helene-Lange-Schule dann mit Daten aus anderen pädagogischen Feldern kontrastiert. Diese Fallvergleiche bilden die Grundlage für eine vertiefte Rückmeldung.
- *Wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten und Forschungsprojekte*: Die Forschungsaktivitäten am Arbeitsbereich werden (wenn inhaltlich möglich bzw. sinnvoll) synergistisch mit den Evaluationsinteressen verbunden. Die Schule ermöglicht einen Feldzugang, die Wissenschaftler*innen melden Ergebnisse zurück. Auch hier gewinnt die Rückmeldung durch die weiteren Fallvergleiche im Sample der Forschungsprojekte und durch die fortschreitende Theoriebildung an Qualität. Vorteilhaft ist, dass Schule und Wissenschaft im Rahmen dieses Arrangements mittel- bis langfristig thematische Interessen teilen und ein kontinuierlicher Austausch zu diesen Themen möglich wird.

Durch die Verknüpfung der Evaluation der schulischen Projekte mit erziehungswissenschaftlicher Schul- und Unterrichtsforschung wird es möglich, dass die Datenerhebung und -auswertung in weiten Teilen nicht allein für die wissenschaftliche Begleitung der Schule erfolgen muss, sondern in erster Linie im Rahmen von Forschungs- und Lehrforschungsprojekten stattfindet, die die Wissenschaftler*innen im Rahmen ihrer Aufgaben in Forschung und Lehre ohnehin durchführen. Die spezifische Art und Weise, wie wir die praxisnahe Schulbegleitforschung und die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung miteinander verbinden und die wir in den folgenden Abschnitten beschreiben, ist also *auch* einem pragmatischen Umgang mit den institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen geschuldet.

Informalität bestimmte den Beginn der Zusammenarbeit von Schule und Universität: Der erste Kontakt kam zufällig in der Kaffeepause bei einer Tagung des Deutschen Schulpreises im Herbst 2010 zustande; die Zusammenarbeit haben wir von Beginn an

als „Win-win-Situation“ verstanden. Das bedeutet, dass die Schule den Wissenschaftler*innen Feldzugang ermöglicht, an der Helene-Lange-Schule also unproblematisch Daten für die Forschungsprojekte des Arbeitsbereichs erhoben werden können. Die Universität profitiert von dem kontinuierlichen Kontakt zu einer innovativen Schule außerdem durch die Einbindung der schulischen Praxis in die Lehrer*innenbildung. Der „Win-Faktor“ der Schule besteht darin, dass die Schulleitung und die Lehrer*innen Rückmeldungen aus den empirischen Analysen des Unterrichts oder schulischer Projekte erhalten, die für den Schulentwicklungsprozess nutzbar gemacht werden können.

Nach einigen Jahren der Zusammenarbeit ergaben sich allerdings auf schulischer Seite spezifische Fragestellungen bzw. Interessen an Evaluationen, die sich nicht umstandslos und pragmatisch in Forschungsprojekte der universitären Kooperationspartner*innen integrieren ließen. Bei zwei Projekten wurden die Datenerhebung und erste Analysen des empirischen Materials mit Studierenden des Masterstudiengangs Erziehungswissenschaften in einem Forschungsmethodenseminar und einem Lehrforschungsprojekt durchgeführt. Diese studentische Forschung wurde um kleinere, auf konkrete Vorhaben begrenzte Honoraraufträge ergänzt, die von der Helene-Lange-Schule finanziert wurden. Dies ermöglichte es einem Nachwuchswissenschaftler und einer Nachwuchswissenschaftlerin, die Analysen der Studierenden zu vertiefen und die Rekonstruktionsergebnisse den schulischen Akteur*innen zurückzumelden. Die wissenschaftliche Begleitung wurde auf diese Weise mit (bescheidenen) Ressourcen ausgestattet, behielt aber ihren informellen Charakter.

Einen ersten Schritt in Richtung Institutionalisierung der Zusammenarbeit unternahmen wir im Jahr 2016 mit einem ersten Kooperationsvertrag. Auch hier waren ein klar umrissenes Evaluationsinteresse der Schule und eine im schulischen Kontext entwickelte Forschungsfrage der Ausgangspunkt. Im Zuge der Weiterentwicklung des Lernens an außerschulischen Lernorten hatte die Schule das Spielplatzprojekt in Kavardaci, Mazedonien, als Pilotprojekt im Sinne einer weitergehenden „Entschulung“ durchgeführt. Nachdem bereits die bisherigen außerunterrichtlichen Projekte evaluiert worden waren, sollten nun auch die Lernerfahrungen und der Kompetenzerwerb der Schüler*innen in dem Pilotprojekt untersucht werden, um auf Seiten der Schule eine Entscheidungsgrundlage für die Weiterentwicklung der Projekte zu haben. Für dieses Projekt wurde die Evaluation zum Gegenstand eines Kooperationsvertrags zwischen Universität und Schule gemacht, der allerdings noch zeitlich befristet und auf das konkrete Vorhaben begrenzt war. Nun konnten vor allem studentische Hilfskräfte, die die Evaluation unterstützten, aus Mitteln finanziert werden, die von der Schule an die Universität flossen.

Aktuell streben wir an, die Zusammenarbeit in einer vertraglichen Vereinbarung dauerhaft zu institutionalisieren. Ein Kooperationsvertrag, dessen Laufzeit der Laufzeit des aktuellen Versuchsschülerlasses des hessischen Kultusministeriums entspricht und der parallel zu zukünftigen Versuchsschulaufträgen verlängert werden soll, ist in Arbeit.

3.2 Schulforschung und Schulentwicklung: Zusammenarbeit auf Augenhöhe

Aus der Verabredung, die wissenschaftliche Begleitung so zu gestalten, dass sie für beide Seiten ein Gewinn ist, wurde ein Kooperationsverhältnis, in das beide Seiten ihre jeweilige Expertise einbringen. Unser Modell der Zusammenarbeit basiert darauf, dass beide Seiten das machen, was sie am besten können: Wissenschaftler*innen forschen, Lehrpersonen und Schulleitung sind die Expert*innen für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Da wir die praxisnahe Schulbegleitforschung mit erziehungswissenschaftlicher Grundlagenforschung verbinden, müssen die Wissenschaftler*innen über entsprechende forschungsmethodische Kompetenz verfügen und forschend tätig sein; hierin sind die Grenzen der Beteiligung von Studierenden an der praxisnahen Schulforschung, z.B. im Rahmen von Lehrforschungsprojekten oder Abschlussarbeiten, begründet. Die Wissen-

schaftler*innen sehen wir nicht in der Rolle, über die pädagogische Konzeption schulischer und unterrichtlicher Maßnahmen besser Bescheid zu wissen als die Lehrpersonen, selbst wenn die Erkenntnisse der Wissenschaft auf empirischen Rekonstruktionen basierten bzw. „evidenzbasiert“ wären. Die an die Schule zurückgemeldeten Befunde aus empirischen Studien verstehen wir als Reflexionswissen, das auf Handlungsprobleme der Schulpraxis bezogen ist. Welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden und ob bzw. welche Veränderungen der Schulpraxis sich aus der Forschung ergeben, ist Sache der Schule und entscheidet sich innerhalb des schulischen Systems (vgl. Asbrand & Bietz, 2019). Im Unterschied zur Praxisforschung sind die Lehrpersonen also nicht als Forscher*innen, sondern als Professionelle der Schulpraxis in die Zusammenarbeit von Schulforschung und Schulentwicklung involviert.

An dieser arbeitsteiligen Vorgehensweise, in der die Partner*innen ihre jeweilige Expertise einbringen und sich in ihren unterschiedlichen Rollen gegenseitig anerkennen, wird deutlich, dass wir versuchen bzw. anstreben, auf Augenhöhe zu kommunizieren. Hierbei kommt uns entgegen, dass wir in den Forschungsprojekten mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014) arbeiten und uns bei den Evaluationen der schulischen Projekte am Konzept der dokumentarischen Evaluationsforschung (vgl. Bohnsack, 2006; Bohnsack & Nentwig-Gesemann, 2010; Lamprecht, 2012) orientieren. Dies ist zum einen die Grundlage dafür, dass die auf die Weiterentwicklung der schulischen Praxis ausgerichtete Evaluation und die erziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung miteinander verknüpft werden können. Denn die dokumentarische Evaluationsforschung zeichnet sich u.a. dadurch aus, sich auch in Evaluationsprojekten an den Qualitätsstandards der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zu orientieren (vgl. Bohnsack, 2006). Zum anderen ist die Überzeugung, dass die Wissenschaft im Verhältnis zur Alltagspraxis nicht über ein „Besserwissen“ verfügt, auch grundlegend für die Methodologie der Dokumentarischen Methode. Mit der „genetischen Analyseinstellung“ bezeichnet Mannheim (1980, S. 88) den Fokus der Forschenden auf die Art und Weise, wie die Beforschten in der Alltagspraxis sprechen und handeln, verbunden mit der Enthaltbarkeit der Wissenschaftler*innen hinsichtlich normativer Bewertungen der beforschten Praxis. Während sich Lehrpersonen an den pädagogischen Programmatiken und Konzepten der Praxis orientieren, interessiert sich die Wissenschaft für den *Modus Operandi* dieser Praxis und ist auf wissenschaftliche Theorien im Sinne der Beobachtung zweiter Ordnung ausgerichtet (Bohnsack, 2014, S. 65). Wissenschaft nimmt somit keine höherwertige, sondern eine *andere* Perspektive ein als die Praxis. Das Mannheim'sche Prinzip der „Einklammerung des Geltungscharakters“ (1980, S. 88) besagt im Blick auf eine praxisnahe Schulforschung also nichts anderes, als dass die Forschenden zwar den *Modus Operandi* der schulischen und unterrichtlichen Praxis auf der Ebene der habitualisierten Routinen rekonstruieren, die Praxis des Unterrichts und der Schulentwicklung aber nicht bewerten und folglich als *Forschende* keine Ratschläge zu ihrer Verbesserung geben.

Das Potenzial der Dokumentarischen Methode, welches sich auch für Evaluationen als sehr nützlich erwiesen hat, liegt des Weiteren in der Möglichkeit, *implizites* Wissen, welches das Alltagshandeln bestimmt, in der Regel aber in der Handlungssituation nicht reflexiv zugänglich ist, empirisch zu rekonstruieren. Die Evaluation soll dazu führen, die *expliziten* Bewertungen der schulischen Akteur*innen und die expliziten programmatischen Ziele der Praxis mit den rekonstruierten impliziten Wissensbeständen ins Verhältnis zu setzen und auf diesem Weg das implizite Wissen und die habitualisierten Routinen der Reflexion und der Veränderung zugänglich zu machen (Bohnsack, 2006). Dieser Forschungs- und Evaluationszugang ist anschlussfähig an ein Verständnis von Schul- und Unterrichtsentwicklung als professioneller Praxis, in der Lehrpersonen im Modus des kollegialen Austausches bisherige, aber nicht mehr funktionale habitualisierten Routinen reflektieren und Neues erproben (Bastian, Combe & Reh, 2002).

Darüber hinaus bedeutet Kooperation auf Augenhöhe, dass sich die wissenschaftliche Begleitung mit Fragestellungen beschäftigt, die in der Schulpraxis emergiert sind und von den schulischen Akteur*innen formuliert wurden. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass das im Rahmen der Evaluationsforschung generierte Reflexionswissen auf Handlungsprobleme der Schulpraxis bezogen ist, die innerhalb der Schule nach Problemlösungen verlangen, weil bisherige schulische Routinen fragwürdig geworden sind. Ob die Ergebnisse der Evaluationsforschung in der Schulpraxis anschlussfähig sind und für die Lehrpersonen einen Reflexionsanlass darstellen, entscheidet sich nach unserer Erfahrung zuletzt *auch* an der Frage, wie die Forschungsergebnisse innerhalb der schulischen Organisation kommuniziert werden. In unserer Zusammenarbeit entscheidet deshalb die Schulleitung, in welcher Form, in welchem schulischen Gremium und zu welchem Zeitpunkt die Forscher*innen ihre Ergebnisse präsentieren und zur Diskussion stellen und welche Lehrpersonen an den Rückmeldegesprächen teilnehmen. Je näher die Forschungsfragen an den konkreten Handlungsproblemen der Schulpraxis und je größer die Passung zwischen Rückmeldung der Forschungsergebnisse und den schulischen Kommunikationsprozessen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Forschung für den Schulentwicklungsprozess der Schule fruchtbar gemacht werden kann und nicht als etwas wahrgenommen wird, das von außen an die Schule herangetragen wird. Dabei sind sich die beteiligten Wissenschaftler*innen der Unterschiedlichkeit der Systemreferenzen von Schulpraxis und Wissenschaft bewusst; sie wissen darum, dass Veränderung von Schule innerhalb des Systems der Einzelschule emergiert, und akzeptieren, dass Rückmeldegespräche auch scheitern können, wenn nämlich die Befunde der Forschung für die Schulpraxis nicht anschlussfähig sind (vgl. Asbrand, Demmer, Heinrich & Martens, 2019).

3.3 Formen der Integration von Forschung und wissenschaftlicher Begleitung

Eine Spannung besteht zwischen dem Anspruch, im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung Fragestellungen zu bearbeiten, die sich aus der Schulpraxis und den Herausforderungen der Schulentwicklung ergeben, und der Notwendigkeit, die Evaluationen mit Grundlagenforschung zu verknüpfen, die sich an Fragestellungen orientiert, die aus wissenschaftlicher Sicht von Interesse sind. Im Folgenden stellen wir vier verschiedene Varianten vor, wie wir die thematischen Schnittmengen von Forschung und Evaluation bisher hergestellt haben.

(1) *Ausgangspunkt Forschung*: Den Beginn unserer Zusammenarbeit bildeten Forschungsprojekte, die im Arbeitsschwerpunkt unserer dokumentarischen Unterrichtsforschung (vgl. im Überblick Martens & Asbrand, 2018; Asbrand & Martens, 2018) – unabhängig von der wissenschaftlichen Begleitung – durchgeführt wurden. Im Rahmen dieser Studien, deren Sampling Daten von mehreren unterschiedlichen Schulen umfasste, konnten auch Daten (Unterrichtsvideografien) an der Helene-Lange-Schule erhoben werden. Aus den empirischen Rekonstruktionen, die auf umfangreichen Fallvergleichen basierten, für Forschungszwecke durchgeführt wurden und an gegenstandsbezogenen Fragestellungen der Unterrichtsforschung orientiert waren, wurden Teilergebnisse ausgewählt, die als Rückmeldung für die schulischen Akteur*innen gemäß deren Evaluationsanliegen von Interesse waren. Dies war möglich, da Unterrichtsvideografien die Unterrichtsinteraktion in ihrer Komplexität zum Datum und der empirischen Analyse zugänglich machen (vgl. Asbrand & Martens, 2018, S. 153ff.) und deshalb meist vielfältige Aspekte des Unterrichtsgeschehens zum Gegenstand der dokumentarischen Interpretation werden. Es gab also eine gewisse Orientierung an Fragestellungen der Schule; allerdings wurden die Evaluationsergebnisse aus den Forschungsprojekten generiert und beschränkten sich auf das, was im Rahmen der Forschungsprojekte „nebenbei“ leistbar war. Im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit wurden die Forschungs-

projekte um einige Abschlussarbeiten von Lehramtsstudierenden ergänzt. Diese bearbeiteten auf der Basis ergänzender Datenerhebungen oder mittels Analyse des in den Forschungsprojekten bereits vorliegenden empirischen Materials spezifische Fragestellungen, die die schulischen Akteur*innen formuliert hatten. Dabei konnten die Studierenden von den Wissenschaftler*innen im Rahmen des größeren Forschungskontextes betreut werden. So entstanden beispielsweise drei studentische Abschlussarbeiten zum Kompetenzerwerb im Projektunterricht, die in einem Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt zum kompetenzorientierten Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung (Wettstädt & Asbrand, 2014) standen, aber nicht darin aufgingen. In einem Forschungsprojekt zur Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts entstanden ebenfalls zwei studentische Abschlussarbeiten, die alternative Formen der Leistungsrückmeldung aus Schüler*innenperspektive und den Erwerb von Fach- und Lernkompetenzen im Offenen Unterricht vertiefend in den Blick nahmen und damit die Interessen der Schule im Rahmen des Forschungsprojektes zu erfüllen halfen (vgl. im Überblick Martens, 2018).

(2) *Auftragsforschung*: Bei zwei Evaluationsprojekten wurde das Interesse an der Evaluation der schulischen Projekte von Seiten der Schule geäußert. Dabei handelte es sich um Fragestellungen, die sich aus den Schwerpunkten der Schulentwicklung ergaben und zu denen es (zunächst) keine Entsprechung bei den Forschungsaktivitäten der universitären Partner*innen gab. In diesen Fällen nutzten die Wissenschaftler*innen zwar ein Forschungsmethoden-Seminar und ein Lehrforschungsprojekt im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft, um mit den Studierenden an der Schule Daten zu erheben und erste Interpretationen durchzuführen. Das war für die Studierenden attraktiv, ermöglichte doch die Kooperation mit der Versuchsschule auch ihnen einen unproblematischen Feldzugang für ihre ersten Gehversuche in der qualitativ-rekonstruktiven Forschung. Gleichzeitig war jedoch von Beginn an klar, dass von Studierenden, die in den Seminaren forschungsmethodische Kompetenz ja erst erwerben sollten, nicht erwartet werden konnte, dass sie eine Evaluationsstudie durchführen und die Ergebnisse für die Auftraggeberin aufarbeiten und an sie zurückmelden. Deshalb wurden durch die Schule ergänzend kleinere Honorarverträge an Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen vergeben, die die Daten und die ersten Interpretationen der Studierenden bündelten, weiter vertieften und daraus Evaluationsergebnisse entwickelten.

(3) *Ausgangspunkt Schulpraxis*: Im Fall des außerunterrichtlichen bzw. informellen Lernens Jugendlicher im schulischen Kontext entwickelte sich aus der wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule ein Forschungsschwerpunkt im Arbeitsbereich von Barbara Asbrand. Forschungsfragen, die durch die Praktiker*innen der Schule formuliert worden waren, stellten sich auch als wissenschaftlich relevant heraus – konkret die Frage nach dem Potenzial schulischer Lernangebote außerhalb des Unterrichts wie außerunterrichtliche Projekte, das Lernen an außerschulischen Lernorten, kulturelle Bildung, Praktika, Herausforderungsprojekte oder andere Ganztagsangebote für den Kompetenzerwerb der jugendlichen Schüler*innen. Im Gefolge des im Sommersemester 2014 und Wintersemester 2014/15 durchgeführten Lehrforschungsprojektes im Masterstudiengang Erziehungswissenschaft entschieden sich zunächst drei Studentinnen, in ihren Masterarbeiten die Forschung zu Herausforderungsprojekten (Hoferer, 2015; Rosenberger & Asbrand, 2020), zu Theaterarbeit mit Jugendlichen (Casciaro, 2015) und zum Lernen in Praktika (Bergmann, 2015) zu vertiefen. Im Rahmen der Abschlussarbeiten wurden an anderen Schulen bzw. in anderen (außerschulischen) Projekten zusätzliche Daten erhoben; die thematischen Fokussierungen und die größeren Samples ermöglichten umfangreichere kontrastierende komparative Analysen und weiterführenden Erkenntnisgewinn. Im Anschluss konnte eine der Masterabsolventinnen als wissenschaftliche Mitarbeiterin gewonnen und die Forschung im Rahmen eines Dissertationsvorhabens zum informellen Lernen im schulischen Kontext (Rosenberger, in Vorb.) weitergeführt werden. Zusammen mit einem weiteren Forschungsprojekt im Feld der kulturellen Bildung (Krüger-Blum, in Vorb.) entstand somit ein Forschungsschwerpunkt

im Arbeitsbereich, der seinen Ausgang in der wissenschaftlichen Begleitung der Versuchsschule hatte. Schließlich kam es in diesem Forschungsfeld zu einer weiteren Kooperation mit der Helene-Lange-Schule und neuen Synergieeffekten: Im Gefolge der ersten Evaluation der außerunterrichtlichen Projekte waren im Schulentwicklungsprozess neue Projekte entwickelt und erprobt und eines davon, der Spielplatzbau in Mazedonien, erneut im Rahmen einer Evaluationsstudie begleitet worden (s.o.; vgl. Bietz et al., 2019). Die für die Evaluation erhobenen Daten können wiederum für das laufende Dissertationsprojekt von Desirée Rosenberger (geb. Hoferer) genutzt werden.

(4) *Suche nach Schnittmengen*: Angesichts begrenzter Ressourcen und vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse (Forschungsfragen müssen für die Wissenschaftler*innen und die Praktiker*innen aus der Schule gleichermaßen relevant sein; Daten und Analysen können für Evaluationsstudien und für Forschungsprojekte genutzt werden) besteht unsere aktuelle Vorgehensweise darin, aktiv nach Schnittmengen zwischen Forschungsinteressen und schulischen Fragen zu suchen. Hierfür ist es von Vorteil, wenn die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule in einem gewissen Rahmen institutionalisiert ist, d.h., dass die Akteur*innen sich in einem regelmäßigen Kontakt befinden, die Ansprechpartner*innen benannt sind und Orte für das Gespräch und den gegenseitigen Austausch existieren. Als eine solche Schnittmenge kristallisiert sich aktuell das Thema Leistungsbewertung heraus, das wir zukünftig schulpraktisch und forschend weiterverfolgen werden.

Literatur und Internetquellen

- Asbrand, B., & Bietz, C. (2019). Wissenschaftliche Begleitung und Versuchsschule: Was man aus der Evaluation schulischer Projekte über Schulentwicklung lernen kann. *DDS – Die deutsche Schule*, 111 (1), 78–90. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.08>
- Asbrand, B., Demmer, C., Heinrich, M., & Martens, M. (2019). Praxisforschung revisited – zum Potenzial rekonstruktiver Zugänge. *WE_OS-Jahrbuch*, 2, 42–54. https://doi.org/10.4119/we_os-3185
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2>
- Bastian, J., Combe, A., & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417–435. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0059-x>
- Bergmann, A. (2015). *Lernen im Praktikum – Eine empirisch-rekonstruktive Studie zu unterschiedlichen pädagogischen Konzepten*. Unveröff. Masterthesis. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Bietz, C., Asbrand, B., & Rosenberger, D. (2019). Schulentwicklung durch Evaluation. Rückmeldungen für sich nutzen. *Lernende Schule*, 88, 34–37.
- Bohnsack, R. (2006). Qualitative Evaluation und Handlungspraxis – Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 135–155). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., & Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). (2010). *Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf062z.3>
- Casciaro, G. (2015). *Außerschulische Lernprojekte – Autonomes Handeln in der Jugendphase*. Unveröff. Masterthesis. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Fiedler-Ebke, W., & Klewin, G. (2020). Eine besondere Oberstufe. Die immer noch außergewöhnliche Praxis der Versuchsschule nach 45 Jahren – Ein Überblick. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 98–120. https://doi.org/10.4119/we_os-3339

- Hoferer, D. (2015). *Lernen in Herausforderungen. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Erfahrungen von Schüler*innen in Herausforderungsprojekten*. Unveröff. Masterthesis. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Hofmann, J., Koch, B., & Kuhn, H.P. (2020). Strategische Partnerschaft zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und Versuchsschulen des Landes Hessen als Impuls für Schulentwicklung und Forschung. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 62–76. https://doi.org/10.4119/we_os-3356
- Krüger-Blum, C. (in Vorb.). *Lern- und Bildungsprozesse von Jugendlichen in schulischen und außerschulischen Theaterprojekten*. Dissertation in Vorb. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93343-6>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden* (S. 11–23). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_2
- Rosenberger, D. (geb. Hoferer) (in Vorb.). *Außerunterrichtliche Aktivitäten aus der Sicht von Jugendlichen*. Dissertation in Vorb. Frankfurt a.M.: Goethe-Universität.
- Rosenberger, D., & Asbrand, B. (2020, im Druck). Herausforderungsprojekte: Kompetenzerwerb zwischen schulischer Rahmung und jugendlichem Aktionismus. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40 (2).
- Textor, A., Devantić, R., Dorniak, M., Gold, J., Zenke, C.T., & Zentarra, D. (2020). Laborschule Bielefeld. Das „Lehrer-Forscher-Modell“ im Jahre 2020 – institutionalisierte Kooperation zwischen Schule und Universität. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 77–97. https://doi.org/10.4119/we_os-3355
- Wettstädt, L., & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (1), 4–12.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Bietz, C., Asbrand, B., Weichsel, F., & Martens, M. (2020). Forschung und Schulentwicklung. Kollaboration von Schule und Universität am Beispiel der Helene-Lange-Schule und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. *WE_OS-Jahrbuch*, 3, 48–61. https://doi.org/10.4119/we_os-3338

Online verfügbar: 18.03.2020

ISSN: 2627-4450



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>