

Mit Hattie Schule verändern?

Eine Feldstudie zur Steigerung der Unterrichtsqualität: das Projekt „Streck deine Hand aus“
Die wissenschaftliche Evaluation der Unterrichtsentwicklungsmaßnahme des Schulwerks der Diözese Augsburg durch Triangulation und Feedback.

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades an der
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
der Universität Augsburg

vorgelegt von

Timo O. Meister

2023

Erstgutachter:

Prof. Dr. Klaus Zierer

Zweitgutachter:

Apl. Prof. Dr. Peter Chott

Tag der mündlichen Prüfung:

30. Juni 2022

Persönliches Vorwort

Vor Ihnen liegt eine Fallstudie, deren Erstellung mir eine Herzenssache war. Anders als durch eine Herzensangelegenheit ist die Herausforderung, eine solche Arbeit, neben einer (häufig Über-)100%-Stelle und einer stetig wachsenden Selbstständigkeit, zu verfassen, auch nicht zu erklären. Aber: Ich war von der ersten Sekunde von diesem Projekt restlos begeistert. Meine Erfahrungen als Fortbildungsreferent in Kindertageseinrichtungen bestärkten mich in der Überzeugung, dass eine Fortbildung, die das ganze Kollegium anspricht und dieses unter einer gemeinsamen Verständigung auf einen gemeinsamen Weg bringt, eine lohnende Sache sei. Voller Freude nahm ich deshalb die Zusage zur Mitarbeit an diesem Projekt entgegen.

In der weiteren Zusammenarbeit ergab sich die Möglichkeit, dieses Projekt im Rahmen einer Dissertation wissenschaftlich zu begleiten. Nach meinem Masterstudium hatte ich eine Doktorandenstelle abgelehnt, weil ich während des Studiums zu oft erfahren musste, dass derjenige, der die Forschung will, auch schon eine Idee von deren Ergebnis hat und die Forschung dazu verleitet, jenseits der Realität so lange zu rechnen, bis das Ergebnis dem Wunsch des Auftraggebers entspricht. So aber führt sich Forschung selbst ad absurdum!

Geleitet durch den starken Wunsch, dieses Projekt durch Überprüfung und den daraus resultierenden Empfehlungen zur Weiterentwicklung zu unterstützen, suchte ich deshalb das Gespräch mit Direktor Kosak, verantwortlich für mehr als 40 Schulen im Schulwerk der Diözese Augsburg und Herr über das Pilotprojekt „Streck deine Hand aus“ (das damals noch gar nicht so hieß), und eröffnete diesem, dass ich an der Begleitung des Projektes interessiert wäre, aber nur, wenn ich echte Ergebnisse generieren dürfe. Seine persönliche Zusage gab mir die Sicherheit, dass der Auftraggeber dieser Arbeit – so wie ich – an echten Forschungsergebnissen interessiert ist.

Als sich dann – ich greife der Arbeit voraus – keine Signifikanz ergab, wurde in einem informellen Austausch hierüber mit Entscheidungsträgern des Schulwerks deutlich, dass dieses Ergebnis für alle in Ordnung ist, weil es Erkenntnisse gibt, die über die reine Signifikanz hinausgehen. Diese Erkenntnisse aber sind für die Weiterführung des Projektes relevant und haben somit ihren Wert. Diese Arbeit versucht, das Beste für das Projekt zu erarbeiten. Eine Fallstudie wie diese maßt sich nicht an, allgemeine Aussagen über den Rahmen dieses Falls hinaus zum Gesamtbereich des Forschungsfeldes zu tätigen. Wenn Ideen aus dieser Fallstudie für andere in anderen Situationen hilfreich sind, so freue ich mich, mit dieser Arbeit über ihren gedachten und

beabsichtigten Wirkungskreis hinaus einen Effekt zu erzielen. Diese Arbeit betrachtet einen konkreten Fall und seine Wirkung; bei einer weiteren Betrachtung mit einem ähnlichen Forschungsansatz, möglicherweise in einem weiteren Projektdurchlauf, sind abweichende Ergebnisse nicht auszuschließen. Ein sicherlich nicht unerheblicher Faktor sind die direkten Mitarbeiter im Projekt. Ich hoffe, dass alle Beteiligten diesem Projekt bis zum letzten Modul, bis zur letzten Hospitation treu bleiben, egal, wie sich die Arbeitspositionen verändern mögen, und mit ihrem Wissen und ihren Erfahrungen helfen, das Projekt in eine neue Form zu überführen. Diese Betrachtung wird es unter diesen Umständen so nie mehr geben und daher erscheint es mir umso wichtiger, sie zu dokumentieren und auszuwerten.

Ich hoffe, mit dieser Fallstudie dem Projekt und einer daraus folgenden Unterrichtsentwicklung an den Schulwerksschulen durch die Aufarbeitung der flankierenden Theorie, die Datenerhebung und Verarbeitung aus der Perspektive unterschiedlicher Forschungsströmungen und – letztlich am wichtigsten von allem – eine verantwortungsbewusste und zielgerichtete Auswertung der Ergebnisse zum Wohl der Schüler*innen und Studierenden, sowie allen Mitarbeiter*innen des Schulwerks Augsburg, die tagtäglich ihre Arbeitskraft in die Bildung junger Menschen stecken, dienen zu können. Für sie ist diese Dissertation!

Persönliche Danksagung

Allen voran möchte ich meinen Kolleg*innen des Konzeptionsteams, euch Superpionieren danken, besonders meiner Moderationskollegin N., die meine Unstrukturiertheit, meine fehlerhafte Rechtschreibung und die einer Erkrankung geschuldeten eingeschränkten Moderatorenhaltung immer aufgefangen hat – Danke dir!! Den Kollegen F. für die Bereitstellung von Fachliteratur und vieler Datensätze und die stetig positiven Rückfragen und Gespräche sowie F., der uns als inoffizieller Ansprechpartner bei einer Pilotschule allzeit alles bereitstellte inkl. Stadtführung, sozialer Einführung und einem leckeren Abendessen. Euch allen herzlichsten Dank für jede Arbeitsstunde, jede lustige WhatsApp, jedes Lachen – aber auch jedes ernste Gespräch!

Herrn Kosak und Herrn Weihbischof Wörner für die Chance dieser Fallstudie zu realen Bedingungen, hierfür ein aufrichtiges „Vergelt’s Gott!“

Allen Lehrkräften und Schüler*innen und Studierende (künftig SuS), die Daten für diese Arbeit geschaffen haben durch ihre stoische Feedbackbereitschaft, insbesondere natürlich den Kolleg*innen und SuS, die sich für ein Interview bereit erklärt haben

und aufgrund der Anonymisierung nicht genannt werden dürfen, aber elementarer Bestandteil dieser Arbeit sind.

Allen meinen Korrektor*innen für die nervenaufreibende Arbeit, meine herausfordernde Rechtschreibung, die ellenlangen Mammutsätze und das manchmal chaotische Geschreibsel zu ordnen – ihr seid Held*innen!

Meiner Familie, und allen meinen Freunden für all den Verzicht auf mich, wenn ich mal wieder weiterschreiben musste. Jahrelange Freundschaft hält so etwas – Gott sei Dank – aus!

Nicht vergessen werden dürfen die wunderbarsten Studierenden der Welt, für die diese Arbeit entstanden ist, weil sie es wert sind, immer an meinem, unseren oder doch ihrem Unterricht feilen!

Allen Wegbegleitern für jedes aufmunternde und motivierende Wort.

Allen Pilotschulen für ihren Mut, sich auf dieses Experiment einzulassen.

Nun, am Ende dieser Danksagung, möchte ich Ihnen, den Lesern, danken, dass Sie sich für meine Arbeit und Gedanken interessieren, und wünsche Ihnen eine hoffentlich bereichernde Lektüre.

Timo O. Meister im Dezember 2022

1. Gliederung

Persönliches Vorwort & Persönliche Danksagung	Seite	3-5
1. Gliederung		6-7
2. Einleitung		8-11
3. Situationsdarstellung – Analyse der Ausgangslage		11-24
3.1. Fragestellung		11-12
3.2. Aufbau der Arbeit		12-13
3.3. Forschungsdesign		13-24
3.3.1. <i>Zeitplan</i>		13-14
3.3.2. <i>Triangulation: Forschungsmethoden</i>		14
3.3.3. <i>Quantitative Methoden</i>		14-17
3.3.3.1. <i>Feedbackbogen</i>		15-17
3.3.4. <i>Qualitative Methoden</i>		17-24
3.3.4.1. <i>Narrative Fragen</i>		18-20
3.3.4.2. <i>Clusteranalyse</i>		20-21
3.3.4.3. <i>Interviews</i>		21-24
4. Unterrichtsforschung		24-92
4.1. Notwendigkeit der Erfassung von Kriterien zu qualitativem Unterricht		28-46
4.1.1. <i>Problematisierung der Qualitätsbegriffs</i>		28-31
4.1.2. <i>Hattie-Faktoren als Qualitätskriterien</i>		31-39
4.1.3. <i>„Sense of Necessity“: die pädagogische Notwendigkeit bei Lehrern als Qualitätskriterium</i>		39-46
4.1.3.1. <i>Exkurs: WARUM – der Golden Circle nach Simon Sinek</i>		45-46
4.2. Status quo – wo steht die Disziplin der Unterrichtsforschung im Moment? – eine ausgewählte Umschau		46-92
4.2.1. <i>Forschungsansätze: Beobachtungsmomente aus dem Unterrichtsverlauf</i>		47-60
4.2.2. <i>7 C's nach dem MET-Projekt</i>		60-65
4.2.3. <i>Lehrerpersönlichkeit als Anknüpfungspunkt</i>		65-81
4.2.3.1. <i>Selbstbeobachtung: die Lehrperson als ihr eigener Coach</i>		70-73
4.2.3.2. <i>Eigen- und Fremdevaluation</i>		73-77
4.2.3.3. <i>Feedback</i>		77-81
4.2.4. <i>Unterricht aus Sicht der Lernenden</i>		81-84
4.2.5. <i>Prozesse zur Unterrichtsentwicklung</i>		84-92

5. Pilotprojekt „Streck deine Hand aus“	92-107
5.1. Träger des Piloten: Schulwerk der Diözese Augsburg	92-94
5.2. Vorlauf und zeitliche Planung zum Piloten	94-97
5.3. Konzeptionierung des Piloten	98-107
6. Evaluation des Pilotprojekts	107-154
6.1. Quantitative Methode	108-121
6.1.1. <i>Feedback der Schüler und Studierenden</i>	108-116
6.1.2. <i>Feedback der Workshop-Teilnehmer</i>	116-121
6.2. Qualitative Methoden	121-147
6.2.1. <i>Narrative Teile innerhalb des Feedback</i>	121-123
6.2.2. <i>Clustern der Inhalte aus den narrativen Feedback-Teilen</i>	123-127
6.2.3. <i>Interview mit Lehrkräften</i> <i>(Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer der Workshops)</i>	127-133
6.2.4. <i>Interview mit Schülern und Studierenden</i> <i>(aus Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer-Schulen)</i>	133-138
6.2.5. <i>Vergleich aller Interviewergebnisse inkl. Deutung</i>	138-147
6.3. Ergebnisfazit	147-154
7. Konsequenzen für weitere Projektdurchgänge	154-167
7.1. Getätigte Veränderungen	154-162
7.2. Theoretische Optimierungsvorschläge	162-167
8. Resümee	167-175
8.1. Zusammenfassung und Reflexion	168-169
8.2. Beantwortung der Forschungsfrage	169-171
8.3. Konsequenz für die Lehrpraxis nach dem Projekt	171-172
8.4. Ausblick	172-175
8.5. Abschluss	175
9. Literatur	176-181
10. Anhänge	ab 182
10.1. Abkürzungsverzeichnis	182
10.2. Abbildungsverzeichnis	182-183
10.3. Anhangsverzeichnis inkl. Anhänge	ab 184

Hinweis

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Text verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet. Dies darf als aktiver Beitrag des Autors zur Gleichstellung aller Geschlechtsformen gewertet werden, da die Disziplin der (Schul-)Pädagogik - statistisch belegt (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen insgesamt sowie Anteil der weiblichen Lehrkräfte) – Frauendomäne ist und daher die männliche Form die Minderheitenform darstellt, welche hier für alle Minoritäten und die Majorität stehen. Diese Formulierungen umfassen gleichermaßen weibliche, männliche und diverse Personen; alle sind damit selbstverständlich gleichberechtigt angesprochen.

2. Einleitung

„Auf die Persönlichkeit des Lehrers kommt alles an. Der Wert aller Methoden und Verordnungen ist zweifelhaft“, sagte schon der deutsche Literaturwissenschaftler und Schriftsteller Friedrich Heinrich Otto Weddigen (*1851-†1940). (vgl. Scheffer, o. J.) Doch ist dem wirklich so? Kann nicht eine gewisse methodische Ausrichtung das Handwerk des Lehrers zumindest beeinflussen, es immerhin in eine wünschenswerte Richtung dirigieren? Wenn die Persönlichkeit allein ausschlaggebendes Merkmal erfolgreicher Lehrpersonen bzw. effektiven Unterrichts wäre, muss die Frage gestellt werden, ob neben den Fachkompetenzen, wie beispielsweise Oberstufen-Mathematik oder die Grammatik des Englischen, überhaupt andere Studieninhalte im Lehramtsstudium in den Bereichen Methodik und Didaktik berechtigt wären. An dieser Stelle soll ein ganz klarer Standpunkt zu diesem Fragekomplex eingenommen werden: Ja, natürlich haben Kompetenzen zur Unterrichtsgestaltung, Durchführung und dergleichen mehr ihre unantastbare Berechtigung. In einem nächsten Schritt muss die Überlegung angestellt werden, ob diese pädagogischen Kompetenzen eine weniger passende „Persönlichkeit des Lehrers“, um in Weddigens Jargon zu bleiben, auszugleichen vermögen. Die Frage nach einer pädagogischen Ausrichtung beschäftigt die Unterrichtsforschung seit Langem und so kommt Leisen (2020) nach einer holzschnittartigen Betrachtung zu folgendem Standpunkt:

„Die Pädagogik im Allgemeinen und die Didaktik im Speziellen sind anfällig für immer neue Paradigmen mit neuen Heilsversprechen.

- Vor vierzig Jahren war das der lernzielorientierte Unterricht,
- vor dreißig Jahren der handlungsorientierte Unterricht und der Projektunterricht,
- vor zwanzig Jahren die Wochenplanarbeit, die Freiarbeit und der fächerübergreifende Unterricht,
- vor zehn Jahren der kompetenzorientierte Unterricht
- und heute der individualisierte Unterricht
- und morgen ...

Es läuft immer nach demselben Muster: Das Paradigma bringt nicht die angekündigten, versprochenen Erfolge und die Enttäuschung folgt auf dem Fuße und schon tun sich neue Heilsversprechen auf. Es sind immer Versprechen auf die Zukunft, auf vorgestellte Erwartungen mit großen Effekten. Aus alledem und aus der Erfahrung kann man nur folgendes schlussfolgern.“ (zit. Leisen, 2020, o. S.)

Als Essenz erscheint demnach, dass auch reine Methodik nicht sicher zielführend zu sein scheint. Dasselbe Handeln kann bei zwei unterschiedlichen Personen bzw.

Persönlichkeiten zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen führen, eine geeinte und vermeintlich (positive) ergebnissichernde Arbeitsweise über alle Lehrpersonen hinweg ist schlicht nicht lebbar. Leisen (ebd.) kommt selbst zu folgendem weiterführenden Gedanken: Methodisch didaktische Faktoren, Merkmallisten, Praxisempfehlungen und dergleichen mehr stehen für Lehrer und deren Unterricht im selben Verhältnis wie Richtungsweiser für Wanderer. Nur weil man diesen Weg einschlägt bzw. diese Methode anwendet, gibt es keine Garantie, auch am Ziel anzukommen. Und so wünscht er sich für Lehrer, die täglich im Feld arbeiten, folgende drei Kompetenzen: Erstens das Wissen, welche Merkmale guter Unterricht erfüllt, um dem – literarisch gesprochen – inneren Wegweiser folgen zu können. Zweitens eine gute Anleitung für Berufseinsteiger, die diese Modelle guten Unterrichts präsentiert, um deren Lernprozesse zu steuern. Und zu guter Letzt drittens: Professionelles Handwerkskönnen, um das Wissen, die erlernten Modelle und letztlich die Lehrerpersönlichkeit sowie die Wirkung dieser Bezugsgrößen entfalten zu können. (vgl. Leisen, 2020, o.S.)

Wie aber können die beiden Größen: Persönlichkeit und Handwerk des Lehrers, zusammengebracht werden? Nach genauerer Anschauung des Lehr- und Lernprozesses fällt auf, dass es eine Größe in diesem Prozess gibt, die bis dato weder in der Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit noch des methodisch-didaktischen Handwerks wirklich Beachtung fand: der Rezipient, namentlich die SuS, die aus dem Unterricht des Lehrers etwas lernen sollen.

Seit 2003 vergibt der Deutsche Philologenverband ununterbrochen, dafür aber mit unterschiedlichsten Kooperationspartnern aus Wirtschaft, Wissenschaft und Bildung, den Deutschen Lehrerpreis. (vgl. Deutscher Lehrerpreis – Unterricht innovativ; c/o Deutscher Philologenverband, o. J.) Auch hier sollen beide Parameter: die methodisch-didaktische Kompetenz, das „Lehrerhandwerk“, und die Lehrerpersönlichkeit, in den Blick genommen werden. Zuerst, der Idee der Perspektive der SuS folgend, die zweite Kategorie des Preises: „Ausgezeichnete Lehrkräfte/Schüler*innen zeichnen Lehrer*innen aus“ (künftig: DL-AU). Hierzu steht im „Deutschen Lehrerpreis – Unterricht innovativ in Zusammenarbeit bzw. als Organ des deutschen Philologenverbandes 2016“ geschrieben: Zu charakterisieren sind die Lehrer, die für diese Kategorie vorgeschlagen werden, wie folgt: Sie (die Lehrer) zeichnen sich durch ein besonderes Engagement und hohe soziale Kompetenz aus. Dabei fördern sie das verantwortungsvolle Miteinander aller der Schulgemeinschaft Angehörigen. Sie hören geduldig zu und besitzen einen positiven Umgang mit Stress. Sie reden offen, geben faire Kritik – was

heute dem Terminus des Feedbacks entsprechen dürfte (Anm. d. A.) – und sind fähig zur Selbstkritik, weiter sind sie aufgeschlossen und lassen sich – vor allem im Gespräch – auf andere ein. Sie sind (inhaltliche) Experten ihres Fachgebietes und Erzieher/ Vorbilder im Unterricht, im Schulleben und darüber hinaus. Zudem zeichnen sie sich durch eine ständige persönliche wie fachliche Weiterentwicklung aus, besitzen eine eigene hohe Lernbereitschaft und leben eine Offenheit gegenüber neuen Ideen. Die Qualitätskriterien für diese Kategorie lesen sich als sinnige Auflistung bekannter Softskills (mit Ausnahme der Fachkompetenz), die aber in ihrer Wirkung dem Schulleben angepasst sind. Wie aber sieht diese Auflistung von Qualitätsmerkmalen aus, wenn es um Hardskills der Lehrperson handelt? Die erste Kategorie, die der Deutsche Lehrpreis nennt, ist: „Unterricht innovativ“ (künftig: DL-Ui). Ein Blick in die Factsheets dieser Kategorie könnte Aufschluss geben über die Merkmale guten Unterrichts. Unterrichtsprojekte, die in dieser Kategorie eingereicht werden können, sollen sich durch folgende Merkmale auszeichnen: Sie sollen sich als Unterrichtsmodelle einer Schule der Zukunft gestalten, in denen alle Lehrkräfte bei der Erstellung und Durchführung des Unterrichts im Team zusammenarbeiten. Durch diese Zusammenarbeit sollen Fächer bzw. Themen verbunden werden und so eine kognitive Beziehung zwischen den (traditionellen) Denkweisen und Stoffgebieten verschiedener Fächer generiert werden. Wichtig ist weiter, dass die Unterrichtsprojekte fachwissenschaftlich und schulpädagogisch fundiert sind, ihr Konzept zum einen zum Lehrplan passt und zum anderen auf andere Schulen übertragbar ist – was wiederum ein wenig die Idee des individualisierten Zuschnittes auf einen Klassenverbund in dieser einen Schule mit ihren individuellen Gegebenheiten konterkariert (Anm. d. A.). Der Lernfortschritt der SuS muss nachhaltig erfassbar sein. Zudem muss die Vermittlung des Lernstoffs einen Bezug zum Alltag der SuS herstellen sowie deren Teamfähigkeit und Verantwortung für die Lerngruppe fördern. Durch Einbezug der SuS in die Themenwahl soll deren Motivation, Eigentätigkeit und Eigenverantwortung gesteigert werden. (vgl. Deutscher Lehrpreis – Unterricht innovativ; c/o Deutscher Philologenverband, 2016, o.S.) Eine gewisse Richtung, in die das methodisch-didaktische Verhalten gehen soll, ist den genannten Kriterien sicher zu entnehmen, in Abgrenzung zu Leisen (siehe oben, künftig: s. o.) finden sich hier mehrere inhaltliche Schlagworte und Paradigmen der letzten 40 Jahre verbunden und bieten quasi eine Extraktion der erprobten Methoden, gebündelt in einem Kriterienkatalog.

Diese erste einleitende Betrachtung des Themas muss als Schlussfolgerung haben, dass guter Unterricht – oder um dieses „gut“ genauer zu definieren: ein Unterricht mit Kompetenzzuwachs auf Seiten der SuS, welche zeitgleich motiviert und in positiver Beziehung zum Lehrer sind – nie alleine aus einer Persönlichkeit oder fachlich einwandfreien methodisch-didaktischen Handwerkskompetenzen resultieren kann, sondern immer nur im Zusammenspiel beider Größen denkbar ist. Dabei muss jeder Lehrer seinen individuellen Weg dahin finden, wo diese Konnexion für ihn im alltäglichen Unterricht wahrhaftig wird. Diese individuelle Suche nach dem eigenen Weg ist Grundidee des Projektes zur Unterrichtsentwicklung „Streck deine Hand aus“ (künftig: SdHa) des Schulwerks der Diözese Augsburg (künftig: SwDA). In diesem Projekt erarbeiten die Kollegien gemeinsam mit einem Moderatorenteam Initiativen für das individuelle und kollektive Unterrichten an ihren Schulen. Zudem erhält jede Lehrperson durch das Moderatorenteam ein individuelles Beratungsgespräch nach einem Unterrichtsbesuch, gestützt durch SuS-Feedback. Über dieses Projekt, seine Wirkung und Entwicklung soll diese Dissertation Aufschluss geben.

3. Situationsdarstellung – Analyse der Ausgangslage

Im Nachfolgenden soll die Ausgangslage für das oben bereits genannte Projekt und dessen wissenschaftliche Begleitung erfasst und aufgearbeitet werden. Die Analyse der Umstände und daraus resultierender Möglichkeiten, das gewählte Vorgehen und dergleichen mehr zu erfassen ist wichtig, um entsprechende Abläufe nachvollziehen und dadurch fachlich würdigen zu können. Zu Beginn wird die Fragestellung dieser Arbeit dargestellt.

3.1. Fragestellung

Als das Pilotprojekt 2017 startet, waren alle acht Mitglieder des Konzeptionsteams über Verlauf und Idee dieses Vorhabens völlig unbedarft. In gemeinsamen Absprachen der acht Mitglieder des Konzeptionsteams und in Zusammenarbeit mit dem beratenden Prof. Dr. Zierer entwickelte das Team die Struktur einer Workshop-Reihe mit acht Modulen und einer Hospitationsphase. Durch den Schulwerksdirektor Peter Kosak wurde die Idee einer wissenschaftlichen Begleitung in Gestalt einer Promotion aufgeworfen. Diese halten Sie hier in Händen. Als Träger – auch der finanziellen Aufwendungen – dieses Projektes ist das SwDA naturgemäß an der Wirkung seiner Maßnahme interessiert, aber auch dem Autor ist als Mitarbeiter des Konzeptionsteams

daran gelegen, die Wirksamkeit der eigenen Arbeit zu überprüfen und diese auf der Basis gesicherter Daten weiterzuentwickeln. Aus diesem Ausgangspunkt ergibt sich folgende zentrale Forschungsfrage: Welche Wirkung hat SdHa? Diese Frage soll auf den nachfolgenden Ebenen evaluiert werden:

- Ergibt sich eine signifikante Verbesserung des SuS-Feedbacks in Bezug auf den Unterricht des gesamten Kollegiums im Vergleich zu einer Schule ohne SdHa?
- Erleben die teilnehmenden Lehrkräfte (künftig: TN) eine bewusste Veränderung in der Betrachtung/ Reflexion ihrer Unterrichtshandlungen und wie beurteilen sie diese?
- Welche konzeptionellen Konsequenzen ergeben sich aus den Ergebnissen der Evaluation der Workshops?

Diesen Forschungsfragen soll diese Arbeit nachgehen und sie so weit als möglich beantworten. Wie diese Arbeit dies bewerkstelligen will und wie sie zu diesem Zweck aufgebaut sein wird, erörtert der nächste Punkt.

3.2. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit folgt dem klassischen Aufbau von Fallstudien. Zu Beginn wird über einleitende Worte die Thematik in einem Überblick der aktuellen Diskussion zugeordnet. Dabei wird auch die Relevanz des Themas in einem ersten Schritt verdeutlicht. Anschließend beschäftigt sich die Arbeit mit der Ausgangslage des Forschungsvorhabens und den daraus resultierenden Planungen. Alle Planung richtet sich darauf aus, die Forschungsfragen zu beantworten, die bereits benannt wurden. Die Planungen umfassen das Zeitmanagement, sowie die Forschungs- und Auswertungsmethoden. Der aktuelle Forschungsstand ist durch die Arbeit abzugleichen und zu verifizieren. Grundsätzlich dient die Erfassung der aktuell geltenden oder zur Debatte stehenden Fachtheorie als Fundament jeder wissenschaftlichen Arbeit. Die Erkenntnisse aus Forschung und Wissenschaft werden in passender Weise eingegrenzt und auf die Forschungsfragen hin gesichtet und erfasst. Damit ist der Status quo des Forschungsvorhabens dieser Arbeit bestimmt. Danach erfasst die Arbeit die Form des Projektes, mit welchem sich diese Fallstudie beschäftigt, im Hinblick auf die Rahmenbedingungen, die Konzeptionierung sowie die Art und Form der Durchführung. An diese theoretische Fundierung schließt sich die eigentliche Forschungsarbeit an, die im Erfassen der Daten, dem wissenschaftlichen Umgang mit selbigen und deren Interpretation als

Ergebnis der Evaluation des Projektes besteht. Diese Ergebnisinterpretationen sollen in einem weiteren Schritt mit den Zielen des Projektes abgeglichen werden und Handlungsvorschläge zur Optimierung hervorbringen. Diese Optimierung passiert auf zwei Ebenen: zum einen in den bereits im zweiten Durchgang der Fortbildungsreihe stattgefundenen Veränderungen und zum anderen in theoretischen Überlegungen zu weiteren Veränderungen, die – auf Grundlage der evidenzbasierten Evaluationsergebnisse – eine Verbesserung in der Zukunft des Projektes wahrscheinlich machen. Als letzten Schritt fasst die Arbeit ihre Ergebnisse noch einmal zusammen und versucht, ihre Forschungsfragen zu beantworten. Dabei möchte sie Impulse für eine Weiterentwicklung formulieren, um daraus einen Nutzen für alle am Projekt Beteiligten erzeugen zu können. Wie diese Arbeit die Forschung en détail aufbaut, wird im nächsten Punkt beschrieben.

3.3. Forschungsdesign

Im Nachfolgenden soll der Aufbau der Forschung beschrieben werden. Hierzu werden sowohl der Zeitplan als auch die in der Arbeit verwendete Methodik der Forschungstriangulation, hier: der Kombination aus quantitativen und qualitativen Methoden, beschrieben, sowie die jeweils angewandten Methoden selbst. Beginnend wird die zeitliche Planung dieser Fallstudie und ihrer Forschungsanteile dargestellt.

3.3.1. Zeitplan

Für die Forschung wurde zu Beginn ein Zeitplan festgelegt, der sich am Verlauf von SdHa orientiert: Vor Beginn des ersten Workshop-Modules wird im Zeitraum März/April 2018 die erste Feedbackerhebung stattfinden. Nach dem ersten Durchlauf der Workshop-Reihe ist der zweite Erhebungszeitpunkt für Februar/März 2019 geplant. Nach den Unterrichtshospitationen und den darauffolgenden Reflexionsgesprächen inklusive SWOT-Analyse ist im Juni/Juli 2019, also nach der Beendigung der aktiven Projektarbeit von SdHa, der dritte Erhebungszeitpunkt angesetzt. Nach einer Phase der Implementierung und des wiederkehrenden Alltags soll dann Anfang 2020 der letzte Erhebungszeitpunkt sein, vor allem um die Nachhaltigkeit des Workshops nach der Projektphase zu überprüfen bzw. den TN Zeit für die Erarbeitung und die praktische Umsetzung der neuen Inhalte zu gewähren. Anschließend sollen die Daten aus den Feedback-Erhebungen im chronologischen Vergleich analysiert und daraus Ergebnisse und Antworten auf die Forschungsfrage generiert werden. Weiter werden die

narrativen Teile der Feedbackbögen analysiert und zu Kategorien/Clustern zusammengefasst, um aus deren Inhalten Interviewleitfäden zu entwickeln, welche dann sowohl an Projektteilnehmer als auch an nicht-teilnehmende Lehrkräften von Schulwerksschulen sowie an SuS aus Schulwerksschulen, welche sich am Piloten beteiligt haben, und SuS aus Schulen ohne Beteiligung am Piloten ausgegeben werden, um ein qualitatives Erleben von SdHA wissenschaftlich zu erfassen. Die Analyse der narrativen Feedbackanteile zur Entwicklung der Leitfadeninterviews soll zum Juli 2020 abgeschlossen sein. Diese Interviews sollen im Zeitraum von September bis November 2020 durchgeführt und im Anschluss analysiert werden, indem ihre Antworten verglichen und Konsequenzen für das Projekt abgeleitet werden. Den Zeitplan schließt die Bearbeitung dieser Thesis zum Jahresende 2020 bzw. Jahresbeginn 2021 ab.

3.3.2. Triangulation: Forschungsmethoden

Für die Methodenwahl und -begründung ist der Kontext, in welchem sie eingebettet sind, bestimmend. So sind unter den gegebenen Umständen für die entsprechenden Fragestellungen passende Methoden – auch aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen – zu wählen. Dabei ist einer Methodentriangulation der Vorzug zu geben. Triangulation in der Forschung bedeutet die Betrachtung des Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass jede Methode, die zur Untersuchung benutzt wird, das Untersuchungsobjekt mitkonstruiert, es beeinflusst und subjektiviert. Dem möchte die Triangulation entgegenwirken, indem sie mehrere Methoden einsetzt, um diese vor wechselseitiger Beeinflussung zu schützen. In der Vernetzung liegt also der Nutzen, dass sich die Methoden gegenseitig objektivieren. In dem dieser Dissertation zugrunde liegenden Forschungsdesign ist eine „klassische“ Methodentriangulation, also eine Kombination aus quantitativer und qualitativer Methodik, gewählt worden (vgl. Flick 2011, S. 11 ff).

3.3.3. Quantitative Methoden

Die empirische Sozialforschung kennt verschiedenste Wege, zu Erkenntnissen zu gelangen: Mit den quantitativen und qualitativen Methoden verfügt sie über zwei unterschiedliche Forschungsrichtungen, welche sich nicht in Konkurrenz gegenüberstehen, sondern eher als Ergänzung zueinander zu verstehen sind, wie im vorhergehenden Kapitel über Methodentriangulation dargestellt wurde.

Die Forschung quantitativer Art verfolgt das Ziel, Verhalten in Form zählbarer Fakten und Zusammenhänge in zahlenmäßigen Ausprägungen möglichst genau zu erfassen, diese im Anschluss zu beschreiben und so vorhersehbar zu machen. Dabei werden Ergebnisse aus einer Befragung einer möglichst repräsentativen Personengruppe gemessen. Hernach werden diese Messwerte miteinander oder auch mit anderen erhobenen Variablen in Beziehung gesetzt, um sodann die Ergebnisse auf die Grundgesamtheit hin zu generalisieren. Eine vorher festgelegte Fragestellung wird anhand der Daten überprüft. Der Mehrwert der so gewonnenen Daten wird bei quantitativen Methoden durch die Reduktion der Daten erzielt. Um möglichst gleiche Voraussetzungen bzw. eine Lesbarkeit der erhobenen Daten zu schaffen, sind diese innerhalb dieser Arbeit durch einen vollstandardisierten und strukturierten Feedbackbogen, welcher bereits validiert wurde, erhoben. Was in diesem Fall bedeutet, dass jeder Befragte möglichst exakt identische Voraussetzungen bei der Beantwortung der Fragen (gleiche Reihenfolge, gleicher Wortlaut, gleiche Bewertungsskala etc.) erhält, um die Aussagen der Befragten untereinander vergleichbar zu machen. Die hier gewählte Form der quantitativen Forschung, in diesem Fall die quantitative Befragung, ist in der Forschungspraxis weit verbreitet und schaut auf eine sehr lange Tradition zurück. Die vorhandene Literatur zur Erarbeitung und Konstruktion von Befragungsinstrumenten und zur Analyse der durch diese Instrumente zur Datengewinnung erhobenen Daten ist unüberschaubar. Da es hier aber weniger um die Würdigung unterschiedlichster Forschungswerkzeuge als um eine konkrete Forschungsfrage geht, soll sich mit dieser umfangreichen Thematik an dieser Stelle nicht weiter beschäftigt werden. (vgl. Winter, 2000, o. S.)

3.3.3.1. *Feedbackbogen*

Zur Datengewinnung und Datenanalyse wurde innerhalb dieses Forschungsvorhabens das Programm FeedbackSchule (künftig FS) verwendet. FS bietet eine digitale Möglichkeit, schnell und ohne großen Aufwand Feedback von den SuS einzuholen. Hierzu benötigen die SuS nur ein Smartphone. FS ist ein Programm, welches problemlos in die mediale Welt von SuS integriert werden kann, da es das bei SuS beliebte Medium einer App (<http://wp.feedbackschule.de>) bereithält, über welche die SuS die Fragebögen beantworten können. Diese kann nach Gebrauch wieder gelöscht werden, so dass langfristig kein Speicherplatz benötigt wird. Alternativ können SuS, die den Download der App ablehnen, online per QR-Code feedbacken; SuS, die kein Smartphone besitzen, wird das Feedback über einen geschützten Link im Computer-

saal der Schule zur Verfügung gestellt. Diese digitale Lösung überzeugt also durch die Argumente: wenig Aufwand, keine persönlichen Daten und technisch simpel.

Dabei kann die Lehrkraft zwischen vorgefertigten (und verifizierten) Fragebögen wählen, einzelne Items (auch verifiziert) nutzen, diese individuell zusammenstellen oder sich ihren Fragebogen inkl. Items selbst erarbeiten. Die Items werden im Duktus von Aussagen dargestellt, denen man – mehr oder weniger – zustimmen kann. Die Zustimmung bzw. Ablehnung der Fragen erfolgt mittels einer vierstufigen Antwortskala. Durch eine gerade Anzahl von möglichen Antworten vermeidet man die Tendenz zur gemäßigten Mitte. Die Antwortmöglichkeiten sind dabei:

- Ich stimme nicht zu.
- Ich stimme eher nicht zu.
- Ich stimme eher zu.
- Ich stimme zu.

In dieser Graduierung sind die Antwortmöglichkeiten recht einfach und somit für alle zu erfassen. Alle vorgefertigten Items und Fragebögen folgen in ihrer Struktur der Systematik der 7 C's – dies wird im Folgenden noch näher erläutert, siehe hierzu Kapitel „4.2.2. 7 C's nach dem MET-Projekt“. In der Ergebnisbetrachtung kann man sich Durchschnitte, einzelne Items oder Durchschnitte der Bereiche darstellen lassen. Auch gibt es die Möglichkeit, die eigene Einschätzung mit der von SuS und Kollegen vergleichend darzustellen. Diese Darstellung kann prozentual oder als Zahlenverhältnis „x von y“ erfolgen. Zusätzlich zu der Möglichkeit der graduierten Antworten auf die strukturierten Items gibt es am Ende des Feedbackbogens die Möglichkeit der Freitextantwort, bzw. der narrativen Antwort. Diese wird im Nachfolgenden unter dem Thema „qualitative Forschungsmethoden“ genauer erläutert und soll daher an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Die Ergebnisse der Erhebungen kann man sich durch das Programm in Form von drei verschiedenen Grafiken darstellen lassen. Die erste Darstellungsweise besteht darin, die abgefragten Kategorien (7 C's) als Barometer innerhalb der vorgegebenen Graduierungssektionen der Antwortmöglichkeit als Durchschnitt darstellen zu lassen. Die nächste Form der Darstellung ist die Ebene des Perspektivenvergleiches: An dieser Stelle werden aus einer Kategorie heraus die verschiedenen Durchschnittsantworten aller Items als Verlaufskurve den verschiedenen Antwortgeber-Gruppen zugeordnet, was einen Perspektivenvergleich zwischen SuS, Lehrkraft und etwaigen Beobachtern ermöglicht. Als letzte Möglichkeit der Darstellung ergibt sich für jede einzelne Item-Frage die Darstellung im Balkendiagramm, welches

die Verteilung der graduierten Antworten zu dem jeweils gewählten Item grafisch wiedergibt. Zurück zur Darstellung Nr. 2, bei welcher man sich – so man mit derselben Gruppe denselben Feedbackbogen zu unterschiedlichen Zeitpunkten bearbeitet hat, um zu einem späteren Zeitpunkt die Entwicklung überprüfen zu können – der Möglichkeit des chronologischen Vergleichs bedienen kann. Dies bedeutet, dass durch verschiedenfarbige Darstellungen die Ergebnisse unterschiedlicher Erhebungszeitpunkte im Durchschnitt verglichen werden. (vgl. Wisniewski & Zierer, 2017, S. 93 ff) Diese Form der Darstellung wird für diese Arbeit von enormer Wichtigkeit sein, da sie, dem Zeitplan entsprechend, mehrere Erhebungen zu den Items an unterschiedlichen Zeitpunkten veranlasst und die Entwicklung der Ergebnisse vergleicht. Wie die hier dargestellte Theorie zum Schülerfeedback zeigt, kann diese Form der Darstellung für entsprechend interessierte, arbeitsbereite sowie offene Lehrkräfte ein lohnendes Instrument für die Unterrichtsentwicklung sein.

3.3.4. Qualitative Methoden

Im Vergleich zum Sozialforschungszweig der quantitativen Forschung verschreibt sich der qualitative Ansatz einer wesentlich größeren Offenheit und Flexibilität, was ihn innerhalb eines Forschungsvorhabens auch für diese Werte auszeichnet und schlussendlich prädestiniert. Die Befragung, wie in diesem Fall mit qualitativen Leitfadeninterviews, ist frei von Standardisierung und Strukturierungen und damit explorativ. Den hier verwendeten qualitativen Leitfadeninterviews liegt – wie der Name schon vermuten lässt – ein thematischer Leitfaden zugrunde; in diesem Fall wurde der Leitfaden aus den Aussagen der narrativen und damit qualitativen Antwortteile der quantitativen Feedbackbögen generiert. Er verzichtet dabei auf jedwede Standardisierung, d. h. die Beantwortung der Fragen ist in Punkten wie Reihenfolge oder Länge völlig flexibel und die Gesprächspartner können komplett uneingeschränkt antworten. Durch dieses Vorgehen wird – so die Forschungs idee – eine hohe Validität beim Dateninhalt und somit ein tieferer Informationsgehalt der Ergebnisse erzielt, ohne über die gewonnenen Daten allerdings zahlenmäßige und/oder repräsentative Aussagen treffen zu können. Bei der Datenanalyse, die hier explikativer Natur ist, wird mit Hilfe von Anreicherung, Verknüpfungen und Interpretation ein Erklärungsversuch des untersuchten Gegenstandes forciert. Da sich qualitative Methoden eher explorativ und hypothesengenerierend darstellen, dienen sie der schrittweise erfolgenden Theoriebildung, welche während der Untersuchung sukzessiv weiterentwickelt wird. Das Ziel der qualitativen

Sozialforschung ist es, anhand subjektiver Sichtweisen der befragten Personen deren Wirklichkeit möglichst so abzubilden, dass Ursachen für das Erleben und Verhalten der Befragten nachvollzogen und verstanden werden können. Die qualitative Sozialforschung hat in den letzten Jahren eine zunehmende Wiederaufwertung innerhalb der Sozialforschung erfahren, nachdem sie der quantitativen Sozialforschung lange Jahre hintangestellt gewesen war. Gerade die Begrenztheit der quantitativen Methoden beim Erfassen von menschlichem Erleben haben zur Entwicklung einer Vielzahl von qualitativen Forschungsmethoden geführt. (vgl. Winter, 2000, o. S.)

3.3.4.1. *Narrative Fragen*

Das narrative Forschungselement in der qualitativen Sozialforschung beschreibt eine sehr umfängliche Methodik, die zur Erfassung von biografischen Zusammenhängen und Qualitäten genutzt wird. In diesem Forschungsfall ist der Einsatz von doppelter Natur. Das erste Mal kommt diese Methodik in den freien Bemerkungen des Feedbackbogens zum Einsatz. Natürlich erfüllt dies nicht die umfängliche Definition des Freien Erzählens einer ganzen Biografie oder auch nur einer größeren inhaltlichen Frage, dennoch gewährt es die Möglichkeit, sich frei zu einem Thema, welches nicht bereits vorab festgelegt ist, zu äußern. Das Charakteristikum des freien Gedankens, welcher nicht vorgegeben oder durch Fragen eingegrenzt wird, ist somit erfüllt. Im Weiteren werden die Gespräche, welche mit Lehrkräften teilnehmender und nicht-teilnehmender Schulen am SdHa und SuS aus entsprechenden Schulen geführt wurden, als narrative Interviews mit Impulsfragen durch einen Interviewleitfaden bearbeitet. Auch hier gibt es gegenüber der reinen narrativen Methodik die Einschränkung, dass die Thematik durch Fragen mehr oder minder eingegrenzt wird. Dies dient lediglich der Strukturierung und der Nutzbarkeit für die Forschungsfrage dieser Arbeit. Im Nachfolgenden wird die Grundmethodik des narrativen Arbeitens kurz dargestellt. Immer im Hinterkopf dabei zu behalten ist, dass die Form, wie sie innerhalb dieser Arbeit genutzt wird, wie gerade beschrieben modifiziert wird. Dabei wird auch die Forschungsrichtung im Zusammenhang mit den freien Bemerkungen der Feedbackbögen leicht gedreht, da in der Clusterung (siehe dazu Kapitel 3.3.4.2 Clustern) theoretische Kategorien, die dieser Arbeit zugrunde gelegt wurden, gesucht, aber auch – getreu dem Bottom-up-Verfahren – neue Kategorien zugelassen werden.

Die Forschung und Interpretation der narrativen Daten gehören im Spektrum der qualitativen Methoden zur verstehenden Methodik. Annahmen, die grundsätzlich für die qualitative Sozialforschung zutreffen, gelten hier analog. Narrative Interviews weisen

sich durch das Ziel aus, die Interviewauswertung dahingehend zu gestalten, eine spezifische Identitätskonstruktion des Interviewpartners beziehungsweise seiner Aussagen und Lebenswelten, welche den Aussagen zugrunde liegen, auch zu einzelnen Lebensbereichen, zu rekonstruieren. Um dies erfolgreich durchführen zu können, braucht es eine gegenstandsangemessene Auswertungsmethodik, welche wie folgt gekennzeichnet ist: Es braucht einen Prozess der Konstruktion und einen Prozess der Rekonstruktion von Sinnhaftigkeiten, womit die Auswertung sich spiegelbildlich zur Datenerhebung verhalten muss. Dies beschreibt das Spiel zwischen Interviewendem und Interviewtem bei der Datenerhebung sowie das gegenläufige Pendant: den Daten des Interviewten und dem Interviewendem, bzw. der forschende Part, der Informationen des Interviewten sinnhaft interpretieren muss. Diese Spiegelbildlichkeit ist Grundlage dafür, was Ziel der Untersuchung ist, die Aussagen vor dem Hintergrund der Sinnstrukturen des Interviewten zu verstehen. Dabei nimmt der forschend-interpretierende Part keine Zuordnung zu zuvor definierten Parametern vor. Der Umstand, dass keine zuvor theoretisch fixierten Kategorien, an welchem sich die Daten messen müssen, definiert werden, hebt diesen Forschungsansatz von anderen (beispielsweise psychoanalytischen oder variablenpsychologischen) ab. Damit ist diese rekonstruktive Forschungslogik eines Bottom-up-Verfahrens gegeben. Diese Idee des Forschungsverfahrens liegen zwei grundlegende und miteinander verbundene Leitlinien methodologischer Natur zugrunde:

Die erste zugrundeliegende Leitlinie ist die des kontextsensitiven Sinnverstehens. Dies meint, dass auf vorgegebene inhaltliche Hypothesen, sowie auf fixe Analysekatoren verzichtet wird. Im Gegenzug werden dafür unterschiedliche Interpretationen mit unterschiedlichen Möglichkeiten für die Daten des Interviewten entwickelt. Diese Interpretationen werden immer auf einen spezifischen Kontext hin, welcher sich in Textstellen des Interviews wiederfindet, überprüft. Dies geschieht mit dem Ziel, die Eigenstrukturiertheit der durch die narrative Methode erschaffenen Identität am Fallkontext zu rekonstruieren.

Die zweite Leitlinie beschreibt die gegenstandsfundierte Methodologie. Dies meint, dass sich die Auswertung strikt an das Protokoll beziehungsweise die Dokumentation des Interviewgeschehens hält. Dabei stützt sie sich auf Erkenntnisse, die formale Prinzipien der Herstellung von Sinn in verbalen Aktionen beschreiben. Dies ist bei der narrativ erschaffenen Identität im Allgemeinen, aber auch im Besonderen dieser Methode von essenzieller Natur.

Diese beiden Leitlinien verstricken sich letztlich zur Konversationsanalyse und der Erzähltheorie, oder, mit anderen Worten: als Summe der zuvor Genannten, der Hermeneutik. Die Hermeneutik beschreibt die Kunst der Auslegung. Damit stellt sie den allgemeinen Rahmen einer jedweden Interpretation dar und definiert auch die Prinzipien der Auslegung für die Deutung der Daten, die für die Rekonstruktion in der narrativen Forschung beziehungsweise in der Erschaffung der narrativen Identität, als Forschungsergebnis/-ziel innerhalb des Bottom-up-Verfahrens grundlegend sind. (vgl. Lucius-Hoene, 2002, S. 95 f) Die offene Betrachtung der Inhalte führt hernach zur Kategorienbildung, die im nächsten Kapitel beschrieben werden soll.

3.3.4.2. Clusteranalyse

Die Methode der Clusteranalyse kennt die qualitative Forschung in unterschiedlichsten Disziplinen, darunter der Wirtschaftsforschung oder auch der Sozialforschung. Dabei handelt es sich bei dieser Methode um ein multivariates Verfahren. Die Grundidee der Clusteranalyse besteht darin, einzelne Merkmale, welche in Bezug zu einer zuvor definierten Forschungsfrage stehen, zu klassifizieren, zu bündeln bzw. so zu gruppieren, dass die einzelnen Objekte innerhalb eines Bündels/ eines Clusters zu einer möglichst homogenen Gesamtmenge zusammengefasst werden. Jedes dieser Cluster sollte sich in dieser, seiner Gruppierung möglichst merkmals-homogen darstellen. Die einzelnen Cluster hingegen sollten sich zueinander möglichst heterogen verhalten, um hier möglichst wenig Überschneidungen zu produzieren; ganz vermeiden lassen sich allerdings Überschneidungen in der Praxis kaum. Zusammenhänge zwischen den Clustern sind natürlich und nicht zu umgehen. Die Motivation hinter der Clusteranalyse liegt dabei in der Problematik, dass Forschung häufig mit der Forderung konfrontiert wird, die Merkmalsstränge einer definierten Gesamtheit, welche sich in ihrer Ausprägung und somit innerhalb ihrer Erhebungsmerkmale ähnlich sind, zu kategorisieren, um sie so zu isolieren und dadurch gezieltere Aussagen als Forschungsergebnis liefern zu können. (vgl. Eckstein, 2010, S. 401 f)

In der hier vorliegenden Arbeit werden die freien/narrativen Bemerkungen am Ende der Feedbackbögen dahingehend geclustert, dass sie der Strukturierung und theoretischen Fundierung der Feedbackbögen selbst, aber auch dieser Arbeit und ihrer theoretischen Fundierung Rechnung tragen. Als die oberste Ordnungsprämisse sollen die 7 C's (siehe hierzu Kapitel 4.2.2 *7 C's nach dem MET-Projekt*) gelten. Da der Feedbackbogen sich an dieser Theorie orientiert und die Hattie-Faktoren in diesem theoretischen Konstrukt sinnig und somit fachlich gut geordnet und verankert sind, stellen sie

eine lohnende Orientierung für die Cluster dar. Natürlich werden die narrativen Antworten dennoch mit der nötigen Offenheit und auch der Möglichkeit eine Kategorisierung abseits der 7 C's betrachtet und bearbeitet. So werden auch Kategorien entstehen, welche nicht der oben genannten Theoriefundierung entsprechen. Die Cluster selbst sollen Ordnung für die aus ihren Kategorien gewonnenen Fragen der Leitfadeninterviews bieten. Um hier möglichst genau und umfänglich mit allen narrativen Aussagen umgehen zu können, werden die Schlagworte der Aussagen, welche dem Clustermerkmal entsprechen, auch einzeln erfasst und – bei Bedarf – in Fragen der Leitfadeninterviews gewürdigt.

2.1.1.1. Interviews

Theoretisch ist auch das Interview den qualitativen Sozialforschungsmethoden zuzuordnen. Eine weitere Einordnung der Interviewgattung ist nicht eindeutig möglich. So kommen für die Arbeitsweise dieser Thesis folgende Interviewformen in Betracht: narratives Interview, teil-narratives Interview, Leitfadeninterview – in der Abgrenzung zwischen halb-/teilstandardisiertem oder -strukturiertem Leitfadeninterview – oder das problemzentrierte Interview. Im Nachfolgenden sollen die Arten der Interviews kurz dargestellt werden und der Anteil derselbigen, welcher für die Forschungsarbeit diese Thesis relevant erscheint, herausgestellt werden. Das narrative Interview ist, in Abgrenzung zu den anderen Interviewformen betrachtet, die Form mit dem höchsten Grad der Interviewten-Orientierung und somit im Umkehrschluss das mit dem niedrigsten Grad an Strukturierung durch den Interviewer beziehungsweise das Interview selbst. In großen Teilen, und hier liegt der Unterschied zur hiesigen Forschungsarbeit, deckt sich das rein narrative Interview mit dem biografischen Interview. Die Eingangsfrage des narrativen Interviews stellt oft eine Methode dar, den Interviewten ins Erzählen zu bringen. Dabei geht das rein narrative Interview auf sprach-soziologische Analysen zurück. Dieser Anteil ist für die Forschung dieser Arbeit unerheblich. So besteht das Narrative dieser Forschungsarbeit in der Offenheit der Fragen und der nicht-reaktiven Beurteilung durch den Interviewenden. Des Weiteren gibt es die Art des teil-narrativen Interviews, welches sich aus den narrativen Interviews ableitet, sich aber dadurch auszeichnet, dass es mehr Fragen durch den interviewenden Part gibt. (vgl. Heisteringer, 2006, S. 4 f)

Kruse geht in seinem Werk von 2015 (*2. überarbeitete und ergänzte Auflage*) auf das Spektrum der teil-narrativen Interviews ein. Dabei zeigt er die teil-narrative Leitfaden-Methode als multivariante Interviewform auf. Er beschreibt zwei Kontinuen, innerhalb

derer sich das teil-narrative Interview abspielt. Kontinuum A beschreibt das Spannungsfeld zwischen der Interviewform des narrativen Interviews selbst, welches als sehr wenig strukturiert beschrieben wird, und der des Fragebogeninterviews, welches sich als sehr stark strukturiert darstellt. Das zweite Kontinuum B ist das des offenen Leitfadeninterviews mit der Beschreibung „wenig strukturiert“ und des strukturierten Leitfadeninterviews, welches per Definition stärker strukturiert. Weiter verweist er auf die Prämisse, dass es kein nicht-strukturiertes Interview gibt, da in der Kommunikation des Interviews immer eine Beeinflussung über eben diese Kommunikation (an dieser Stelle sei an Watzlawick erinnert, dessen erstes Axiom besagt: „Man kann nicht nicht kommunizieren!“) stattfindet. Lediglich der Grad der Beeinflussung/Strukturierung stellt sich unterschiedlich stark dar. (vgl. Kruse, 2015, 147 ff)

Das Leitfadeninterview ist dabei nur eine mögliche Variante der bereits genannten Interviewformen. So werden auch andere Formen von Interviews leitfadengestützt durchgeführt. Es handelt sich demnach um eine Varietät. Auch hier gibt es ein breites Spektrum der Graduierung des Strukturierungsniveaus. Parameter sind:

- Wie weit können die interviewten Personen das Gespräch selbst steuern?
- Inwiefern lenkt der interviewende Part das Gespräch mit Hilfe des Leitfadens?

Leitfadeninterviews müssen nicht der Chronologie des Leitfadens folgen; es müssen nur alle Themen, die im Leitfaden aufgegriffen werden, auch behandelt werden. Auch die hier vorliegende Arbeit arbeitet mit einem Leitfaden. Dieser kann sowohl in der Reihenfolge als auch in der Antwortintensität von den Befragten selbst gelenkt werden. Zu guter Letzt soll hier noch das problemzentrierte Interview benannt werden. Auch problemzentrierte Interviews werden mit Leitfäden als Strukturierungshilfe durchgeführt. Sie definieren sich dadurch, dass es eine Orientierung (der Forschungsfrage) an einem relevanten gesellschaftlichen Phänomen gibt. In den Augen des Autors ist die Fragestellung dieser Arbeit, die letztendlich einer Unterrichts- und somit Bildungsoptimierung dienen soll, durchaus gesellschaftlich relevant (Anm. d. A.). Anders formuliert: Wann immer ein Gegenstand, der einen Großteil der Menschen in einer Gesellschaft – und dies tut Unterricht – betrifft, kann man von einem problemzentrierten Interview sprechen. Auch wichtig für die Einordnung und Kategorisierung in diese Gattung der Interviews ist, dass sich der Gegenstand auf einen definierten und zuvor erarbeiteten theoretischen Kenntnisstand stützt. Dies ist auch der Fall für diese Thesis, wie im nachfolgenden Kapitel über Unterrichtsforschung herausgestellt wird. (vgl. Heistinger, 2006, S. 6 ff) So lässt sich am Ende dieser theoretischen Betrachtung für diese Thesis

und ihre Forschungsmethoden die Aussage treffen, dass der Versuch unternommen werden soll, sowohl genügend Struktur zu gewährleisten, um die Betrachtung des Forschungsobjektes sicherzustellen, als auch genug offener Raum für eine subjektiv-narrative Einschätzung zum Gegenstand gegeben werden soll, um ein möglichst breites Betrachtungsspektrum und somit eine möglichst breite Ergebnissicherung gewährleisten zu können. Nicht nur die Breite in der Methodik, sondern auch in der Auswahl der Interviewpartner ist hier entscheidend. So wird sich die hier beschriebene Arbeit mit vier Gruppen an Interviewpartnern auseinandersetzen. Diese werden sein: Lehrkräfte aus teilnehmenden Schulen des SdHa und Schulen, die nicht am Piloten teilgenommen haben, sowie SuS aus Teilnehmer- und Nicht-Teilnehmer-Schulen. Hierbei wird darauf geachtet, dass möglichst alle Schulformen vertreten sind. Kriterien für die Kategorisierung der Interviewpartner ist aber weiter – vor allem, um die Anonymität zu gewährleisten – nur der Status Teilnehmer oder Nicht-Teilnehmer. So werden unterschiedlichste Probanden angeschrieben und die ersten Rückmeldungen werden aufgearbeitet, so dass vorab auch keine Auswahl an Interviewpartnern stattfinden kann. Allen Interviewteilnehmern werden unabhängig von der Teilnahme am Piloten die ihrer Profession zugeordneten Leitfäden zur Verfügung gestellt. Der Leitfaden für Lehrer gestaltet sich fachlicher und setzt mehr Kenntnisse über Unterrichtstheorie voraus, allerdings ausschließlich Wissen, von dem man ausgehen kann, dass es im Studium vermittelt wurde. Der Fragebogen für SuS hingegen gestaltet sich durch eine einfachere Sprache je nach Altersgruppe (5. Klasse Realschule und Gymnasien bis Abschlussklasse Fachakademie) aus. Zudem ist der unterschiedliche Betrachtungswinkel der SuS als am Unterricht Partizipierende berücksichtigt. Gerade die Größe der Gruppe der Interviewpartner, ihre jeweilige subjektive Einschätzung und die daraus folgenden dargestellten Erlebenswelten sind für diese Thesis von besonderem Wert. So hat diese Arbeit die für sie richtige Form des Interviews in einem Mix aus narrativem und strukturiertem Leitfadeninterview gefunden. Wie teil-narrativ und wie strukturiert der Leitfaden in seiner Graduierung am Ende ist, lässt sich in Zahlen nicht ausdrücken; maßgebend ist der zuvor erhobene Anspruch, einen für Probanden und Forschenden gangbaren Weg zu ermöglichen und damit die Forschungsfrage dieser Thesis zu beantworten. (vgl. Flick 2011, S. 11 ff)

Oder um es mit den Worten von Prof. Dr. Uwe Flick, 2019 ausgezeichnet mit dem „Lifetime Achievement Award in Qualitative Inquiry for dedication and contributions to

qualitative research, teaching and practice and dissemination“ und somit stimmgewaltiger Fürsprecher der qualitativen Sozialforschung, zu sagen:

„Gerade der persönliche Zugang zum Feld, die Haltung zu den untersuchten Menschen in ihren spezifischen Milieus, ein originelles und suchendes Vorgehen bei der Methodenentwicklung, Mut zur Theorieentwicklung – oft quer zu eingefahrenen Gleisen – spielen bei qualitativer Forschung eine große Rolle. Trotz vielfältiger Versuche zur Standardisierung und Kodifizierung qualitativer Forschung und Entwicklung von Lehrtraditionen bleibt immer noch ein unaufhebbarer ‚Rest‘, der durch die Person des Forschers, seine Originalität, Hartnäckigkeit, sein Temperament und seine Vorlieben – eben seinen unverwechselbaren Stil – bestimmt wird. In der Person der prägenden Forscher, in ihrem Erfindungsreichtum, ihrer Beobachtungsgabe, ihrer Sensibilität für Äußerungen, ihrem Sinn für Situationen und ihrer ‚Kunst der Interpretation‘ liegt begründet, was ihr Werke zu Klassikern des Feldes und zu ‚Riesen‘ macht, auf deren Schultern wir stehen.“ (zit. Flick, 2007, S. 32)

Im Nachfolgenden sollen durch eine Theoriedarlegung der Rahmen und die Basis für die Forschungsarbeit, welche bis hierher forschungstheoretisch vorbereitet wurde, erarbeitet werden. Beginnend soll der umfängliche Gegenstand der Unterrichtsforschung dargestellt und weiterführend die Notwendigkeit dieser Betrachtung erörtert werden, um eine Beurteilung im Sinne von Forschungsergebnissen erarbeiten zu können, sowie der aktuelle „State of the art“ aufgezeigt werden, um diese Beurteilung fachlich gebührend einordnen zu können.

4. Unterrichtsforschung

Vorab ist zunächst die Terminologie der Unterrichtsforschung als Grundlage der nachfolgenden Betrachtung zu klären. Die Erfassung dieses Begriffs allerdings ist nicht so leicht zu leisten, wie man gemeinhin annehmen mag. Schon allein die attributiv begleitenden Adjektive um das Schlagwort „Unterrichtsforschung“ könnten in ihrer Herangehensweise kaum diverser sein. Schaut man sich nur die Titel der aktuellen Literatur zum Thema an, so findet man sich im Spektrum zwischen „qualitativer“ über „didaktischer“ bis hin zu „persönlicher“ (Anm. d. A.: *durch den Autor auf ein Wort hin summiert und dadurch interpretiert*) Unterrichtsforschung wieder. Sicherlich hat jeder dieser Ansätze seine Berechtigung, als Grundlage – und somit in dieser Arbeit gültige Definition – sollen aber zwei Aspekte gelten: einmal die qualitative Unterrichtsforschung als wissenschaftliche Grundlage zum Thema, zum anderen die persönliche Unterrichtsforschung jeder einzelnen Lehrperson im Sinne einer Reflexion des eigenen Tuns als Zielperspektive dieser Maßnahme und dadurch letztlich auch ihrer Untersuchung und

Überprüfung. Zum ersten Aspekt soll folgende Annahme gelten: „So werden [...] Konstitutionsfragen der *Forschung* zu Unterricht als *Unterrichtsforschung* diskutiert. Hier wird der Stand der Diskussion in Bezug auf einerseits gegenstandstheoretische Bestimmungen und andererseits methodologisch-methodische Fragen dargestellt.“ (zit. Proske & Rabenstein, 2018, S. 14). Weiter geht es den Autoren in ihrem Werk um Konstitutionsfragen, bei welchem Unterricht als tatsächlicher Unterricht in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird. In diesem Zusammenhang werden aus qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung materielle empirische Erträge zu einzelnen Teilbereichen oder auch Phänomenen von Unterrichtspraktiken dargestellt. Weiter beschäftigt man sich mit der Frage des Unterrichts als sozialer Praxis. Zu diesem Zwecke werden die oben bereits erwähnten Erträge nunmehr aber im Sinne einer unterschiedlichen Schwerpunktsetzung systematisiert. Diese Schwerpunktsetzung erfolgt in Bezug auf Unterricht als Feld multimodaler Praxis, von dessen Beobachtung ausgehend. Wissenschaftliche Unterrichtsforschung also soll in einem ersten Schritt eine Orientierung und Ausrichtung ermöglichen im Feld der zahllosen Unterrichtspraktiken und daraus resultierender Unterrichtsphänomene und deren Wechselwirkungen und Beeinflussungen untereinander. Hieraus entstehen objektbezogene Prämissen, welche man als „beobachtungsleitende Annahmen“ identifizieren kann. Diese beobachtungsleitenden Annahmen werden in einem zweiten Schritt durch die Forschungspraxis als vorrangig anerkannt und daraus resultierend in einem nächsten Schritt herangezogen, um Befunde des Forschungsprozesses zu erzeugen. Diese Befunde werden dann im Spektrum zwischen Bestätigung und Irritation zueinander in Beziehung gesetzt. Als Konsequenz für den soeben dargestellten Forschungsprozess muss gelten, dass eine Selbstreflexion und inhaltliche Evaluation mit den eigens geschaffenen beobachtungsleitenden Annahmen und auf deren Basis erzeugten Befunde unumgänglich und Qualitätsmerkmal der Forschung sind. (vgl. Proske & Rabenstein, 2008, S. 14 ff)

An den Terminus der persönlichen Unterrichtsforschung soll sich als weitere Terminologie der Begriff der Aktionsforschung anfügen. Altrichter, Posch und Spann übersetzen die Definition aus John Elliotts Ursprungswerk von 1981, „Action-Research: A framework for self-evaluation in schools“, folgendermaßen: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.“ (zit. Altrichter, Posch & Spann 2018, S. 11) Dabei machen die Autoren selbst im nachstehenden Text deutlich, wo der große Unterschied zu einer wissenschaftlichen Unterrichtsforschung liegt: Die

Aktionsforschung bzw., aus der Betrachtung der vorliegenden Arbeit heraus, die persönliche Unterrichtsforschung soll Lehrpersonen helfen, die Herausforderungen der persönlichen Praxis zu meistern und darüber hinaus Innovationen durchzuführen und diese selbst in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen. Dabei folgt die Aktionsforschung einem klar definierten Vorgehen. Man geht davon aus, dass Aktionsforschung als Forschung der Betroffenen anzusehen ist. In diesem Zusammenhang sei hier auf eine schlüssige Parallele verwiesen: Im Kontext von Unterricht wird der Initiator immer die Lehrperson selbst sein, diese muss sich aber Unterstützer und Mitforschende suchen. Im Sinne der Informationsgewinnung sind SuS als Feedback-Geber zunächst Unterstützer, im Diskurs der Ergebnisse werden dann aus ihnen Mitforschende. Die Aktionsforschung bezieht ihre Fragestellungen weiter aus der Praxis, also dem Feld des täglichen Unterrichts. Demnach sind die Fragen häufig individuell und nicht auf Grundlage breiter theoretischer Abhandlungen zu beantworten, ebenso sind sie nicht einer Fachdisziplin zuzuordnen, da sie – in aller Regel – multifaktoriell sind und sich diese Faktoren auch aus unterschiedlichen Disziplinen, welche im Zusammenspiel Schule und Unterricht bestimmen, ergeben. Um den Rahmen der persönlichen Unterrichtsforschung im Alltag nicht zu sprengen und diese Art der Forschung somit ob eines nicht leistbaren Umfangs ad absurdum zu führen, resultiert die Notwendigkeit eines In-Beziehung-Setzens von Aktion (mit einem engeren Methodenkreis) und Reflexion. Innerhalb dieser Beziehung aus Aktion und Reflexion geht die Aktionsforschung selbst von einem 1:4-Verhältnis aus, welches sich aber in einem Kreislauf bewegt. Dabei versucht die Aktionsforschung dem natürlichen Kreislauf durch Systematik mehr Entwicklungspotenzial zu entlocken. Dieses nachhaltige Entwicklungspotenzial sieht sie in der stetigen Einübung und letztendlich der daraus resultierenden Haltung zu den Spannungsfeldern Aktion/Reflexion, Forschung/Entwicklung und Theorie/Praxis. Der Kreislauf selbst ist dabei wie folgt zu betrachten:

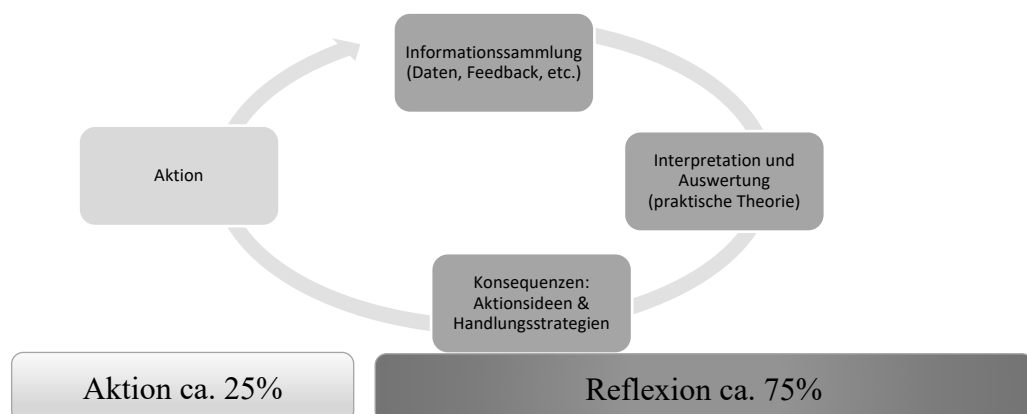


Abb.1) Kreislauf Aktionsforschung (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 14)

Weiter wird davon ausgegangen, dass sich dieses Vorgehen in langfristigen Forschungs- und Entwicklungszyklen niederschlägt, sprich, dass das Verhalten sich in einer Aufwärtsspirale mit dazugehörigen Kompetenzen und weiterführenden Erkenntnissen bewegt. Den daraus resultierenden Erkenntnissen muss aus unterschiedlichen Perspektiven konfrontativ begegnet werden. So kommen hier wieder die zuvor bereits erwähnten Unterstützer in Form von SuS (Feedback und darauf aufbauender Diskurs) oder Kollegen (Unterrichtshospitationen und Austausch – dieser muss jedoch an vereinbarten Parametern erfolgen und darf sich nicht auf einen reinen Austausch von Gefühlen, vgl. 4.1. Notwendigkeit der Erfassung von Kriterien zu qualitativem Unterricht, beschränken) zum Tragen. Dieser Austausch führt zu einer allgemeinen Entwicklung im System und nicht nur zu einer individuellen. Womit der nächste Handlungspunkt der persönlichen Unterrichtsforschung bzw. Aktionsforschung erreicht wäre: die Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft. Die persönlichen Ergebnisse, nicht nur für sich diskutiert, sondern auch mit anderen geteilt, helfen auch den anderen, neue Perspektiven und evtl. Anstöße durch Fragen zu ihrer eigenen Forschung zu erhalten, was wiederum den Austausch insgesamt professionalisiert. Die Autoren gehen sogar so weit, von dem kollegialen Mikrokosmos einer *Professional Community* zu sprechen, welche sich gegenseitig kollegial supervisiert. In einem nächsten Schritt ist es für diese Professional Community wichtig, sich selbst aus ihren Forschungen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen heraus ethische Regeln für die Zusammenarbeit zu geben. Durch diese Regeln wendet sich der Blick einem Außen zu; die Autoren sprechen hier von einem Schutz gegenüber externen Forschern oder der Verwaltung. Als Beispiel wird hier die Regel des Aushandelns genannt; so kann keine Partei in diesem Prozess – obwohl evtl. höhergestellt – für sich in Anspruch nehmen, richtigzuliegen, da es immer um persönliche Erfahrungen und Konsequenzen geht. Dieses Außen findet sich zudem wieder, wenn man davon ausgeht, dass diese Erkenntnisse als Veröffentlichungen von Praktikerwissen einer breiten Masse zugänglich gemacht werden sollen. Elliott ist davon überzeugt, dass dieses Wissen allen sich im Feld des Unterrichtens Befindlichen helfen kann; leider fehlen hier noch die (technischen) Möglichkeiten für den Informationsaustausch. Als vorletzter Punkt der Aktionsforschung sei – und damit ist auch schon eine Überleitung zu Hattie gegeben – die Haltung der Lehrperson, oder wie man es hier formuliert: Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit. Da alle Handlungen einer Fachkraft aus ihrer

Wertebasis resultieren, ist es von enormer Bedeutung, diese immer wieder bewusst zu erfassen. Wenn der zugrunde liegende Wert bewusst ist, ist das Handeln aus diesem Wert heraus geplant; wenn im Vorfeld dieses Wertebewusstseins fehlt, ist der Wert, aus dem man unbewusst heraus gehandelt hat, im Nachhinein analysierbar. Der bewusste Wertekomplex stützt die eigene Forschung und Handlung nachhaltig, indem er ihren Grund benennt. Last but not least seien die Ziele der Aktionsforschung in ihrer Doppelnatur als letzter Punkt des Handlungsplanes „persönliche Unterrichtsforschung“ zu nennen. Da allzeit Erkenntnis und Entwicklung angestrebt wird, kann es an dieser Stelle immer nur Etappenziele, aber kein zu erreichendes Endziel geben. Diese Haltung wurde auch im Kreislauf zwischen Aktion und Reflexion bereits verdeutlicht. Ziel bleibt also in diesem Spiel die stetige Weiterentwicklung und Verbesserung. (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 13 ff) Im Spannungsfeld dieser beiden Charakteristika von Unterrichtsforschung sollen die anschließenden Theorien betrachtet und im Hinblick auf ihre Relevanz bezüglich des Piloten überprüft werden.

4.1. Notwendigkeit der Erfassung von Kriterien zu qualitativem Unterricht

Um innerhalb dieser beider Eckpunkte der Unterrichtsforschung einen Rahmen zur Einordnung der betrachteten Faktoren zu erhalten, ist es notwendig, im Voraus Kriterien für einen qualitativen Unterricht zu benennen. Zuerst soll an dieser Stelle ganz allgemein über die Problematik des Qualitätsbegriffes gesprochen werden, bevor dann durch Hattie und weitere die Bestimmung von Kriterien, welcher dieser Arbeit zugrunde liegen, vorgenommen werden soll. Diese Kriterien können nur im Kontext einer persönlichen Überzeugung der Lehrkraft zur Verpflichtung an guten Unterricht ihren wahren Effekt offenbaren, hier wird die Betrachtung des Sense of Necessity wichtig. Aber zuerst zum Qualitätsbegriff und dessen Schwierigkeit in der Unterrichtspraxis.

4.1.1. Problematisierung des Qualitätsbegriffs

Qualität an sich ist nicht zu definieren. Aus der Problematik der Subjekt- oder Objektbezogenheit heraus kann es keine allgemeingültige Definition einer Sache – im Falle dieser Arbeit: Unterricht – und deren Qualität geben. Qualität, ohne den Gegenstand, auf den sich die Qualitätsbeschreibung bezieht, zu berücksichtigen, lässt sich wie folgt definieren: „Qualität meint die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes, im sozialpädagogischen Bereich einer Dienstleistung, die dergestalt angelegt sein müssen, dass sie Aspekte, welche bereits im Voraus festgelegt oder gegeben

sind, erfüllen müssen.“ (zit. Amerein & Amerein, 2011, S. 10) Und so erfassen Amerein und Amerein Qualität folgendermaßen: Qualität kommt vom lateinischen Wort „qualis“, was so viel wie „beschaffen“ heißt. Demnach meint Qualität eine gute Beschaffenheit in allen Bereichen. Diese Bereiche richten sich im Sektor der Humandienstleistung (*Dienstleistungen, die unmittelbar von Menschen an Menschen durchgeführt werden*) nach den Leistungsempfängern. Für die Pädagogik bedeutet dies, dass Qualität in ihrem Bereich von individuellen Erfahrungen, Erwartungen, Voraussetzungen, Gegebenheiten und Möglichkeiten abhängt.

Subjektbezogenheit bedeutet, dass Qualität durch den Betrachter beurteilt wird. Sie bezieht sich also auf die persönliche Wertung von objektiven Merkmalen, die durch den Betrachter festgelegt werden. Dadurch sind sie kaum überprüfbar, da diese im Kontext persönlicher Erfahrungen und Interessen stehen. Was letztlich zu dem Problem führt, dass verschiedene Betrachter zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. (vgl. Amerein & Amerein, 2011, S. 9 ff) Die Objektbezogenheit hingegen bringt folgende Probleme mit sich: Qualität bezieht sich demnach rein auf das betrachtete Objekt; ohne einen Betrachter gibt es dieses Objekt aber nicht – das Berkeley-Dilemma zum Unterricht, wenn man so will. Berkeley bemerkte schon 1710 auf Seite 64 seines Werkes “A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge”

“But, say you, surely there is nothing easier than for me to imagine trees, for instance, in a park, or books existing in a closet, and nobody by to perceive them. The objects of sense exist only when they are perceived; the trees therefore are in the garden... no longer than while there is somebody by to perceive them. “ (zit. Berkeley, 1710, S. 64)

Somit weißt Bischof Berkeley bereits vor über 300 Jahren darauf hin, dass es den Betrachter braucht um dem Objekt Sinnhaftigkeit zu verleihen. Als Essenz erscheint demnach, dass auch reine Methodik nicht sicher zielführend zu sein scheint. Dasselbe Handeln kann bei zwei unterschiedlichen Personen bzw. Wie also damit umgehen? Es bedarf der Schaffung von Qualitätskriterien (Raumgröße, Personalschlüssel, etc.), damit verschiedene Betrachter zum selben Ergebnis kommen können. Diese Qualitätskriterien lassen sich grob in vier Qualitätsgruppen einteilen: Strukturqualität, Prozessqualität, Orientierungsqualität und die strittige Ergebnisqualität. Zur Strukturqualität zählt die strukturelle Ausstattung einer Institution: Material, Personal inkl. Qualifikation, Raumgröße, etc. Weiter bezieht sie sich auch auf Verwaltungs- und Rechtsvorschriften. Die Strukturqualität hat einen hohen Einfluss auf die Qualitätsentwicklung

innerhalb Unterrichts, ist aber ohne Einflussfaktoren aus anderen Bereichen nicht entscheidend, wie die Hattie-Faktoren belegen werden. Die Prozessqualität beschreibt häufig Interaktionssituationen von allen in der Einrichtung vertretenen Parteien (SuS, Lehrer, Eltern, Kooperationspartner, etc.) und meint damit die Handlungskompetenz von Lehrern und demzufolge die Beherrschung aller arbeitsrelevanter Prozesse. Diese Kompetenz kann durch Routine erreicht werden oder aber aus der persönlichen Unterrichtsforschung resultieren. Ein Beispiel anhand eines Planungsprozesses von Unterricht: Zuerst erfolgt die Zielformulierung, um den erwünschten Ausgang des Unterrichts vorab zu definieren. Danach wird eine Auswahl zieldienlicher Methoden und Materialien getroffen, die durch ihren Einsatz das Erreichen der vorab definierten Ziele unterstützen. Anschließend wird eine Vorbereitung bzgl. einer geeigneten Umgebung als Setting für die Methoden konzipiert. Im Moment der Durchführung selbst ist ein angemessenes Agieren und Reagieren auf situative Anforderungen nötig, welches im Nachgang einer reflexiven Auseinandersetzung mit der pädagogischen Situation, der Evaluation der Ziele und einer Betrachtung der anzunehmenden Einflussfaktoren auf das Erreichen oder Verfehlen der Ziele bedarf. Dabei wird vor allem die Effektivität und Effizienz der Arbeitsabläufe hinterfragt. Effizienz auch in Bezug auf Wirtschaftlichkeit und Ressourcennutzung, aber auch Effektivität bezüglich der Umsetzung gesetzlicher Richtlinien und der Ausführung von pädagogischen Konzepten. Weiter mit der Orientierungsqualität: Diese beschreibt die pädagogische Haltung – oder mit den Worten der Aktionsforschung zu sprechen: die Werteaspekte pädagogischer Tätigkeit – beeinflussenden Faktoren. Also das Menschenbild/Bild vom Kind, pädagogische Vorstellungen, Überzeugungen, kulturelle Werte und Normen. Diese Aspekte sind erfahrungsgeprägt und somit Merkmale, die pädagogische Fachkräfte während ihrer gesamten Sozialisation (persönlich wie fachlich) entwickeln. Haltungen beeinflussen pädagogische Handlungen; die individuelle Prägung der Orientierungsqualität verhindert eine Einheitlichkeit in diesem Bereich, Haltungen können aber durch Austausch bewusst gemacht und einander angenähert werden. Die letzte Ebene ist die fragliche Ergebnisqualität. Ergebnisqualität beschreibt die Endergebnisse von Prozessketten, dabei werden Ist-Zustand und Soll-Zustand verglichen. Hierbei kann eine Beeinflussung durch subjektive, ungeplante und nicht beobachtbare Faktoren geschehen. Die Ergebnisqualität ist demnach folglich – sicher – eine mehrfaktorielle Größe. Betrachtet man die SuS als Produkt, ist diese weder der Veranschaulichung noch irgendeiner sonstigen Verwendung dienlich. Da das Produkt der Lehrkraft aber nicht die SuS,

sondern deren Unterricht ist, lassen sich durch Forschung Merkmale für den Unterricht definieren, die imstande sind, seine Qualität einzuschätzen. (vgl. Amerein & Amerein, 2011, S. 17 ff) Die größte und wichtigste Forschungsarbeit unserer Zeit in diesem Bereich ist die Hattie-Studie, auf die sich auch SdHa beruft. Im Nachfolgenden sollen die Faktoren dieser Studie als Qualitätsrahmen für Unterricht beleuchtet werden.

4.1.2. Hattie-Faktoren als Qualitätskriterien

Um die Hattie-Studie mit ihren Ergebnissen, den Faktoren und deren Effektstärken, als Kriterien zur Ermittlung von (Unterrichts-)Qualität heranziehen zu können, müssen vorab die Studie und ihre Art der Arbeit (Metaanalyse) und Verarbeitung von Daten verstanden werden. Zu diesem Zweck soll hier vorab eine Erklärung der Berechnung von Effektstärken und des weiteren Umgangs mit diesen erfolgen. Hernach soll eine Übersicht über ausgewählte Faktoren und deren Nutzen als Qualitätskriterien gegeben werden.

Zur Berechnung von Effektstärken: Die Effektstärke zu betrachten, ergibt sich aus der Notwendigkeit, dass statistische Signifikanzen (*diese sagen aus, ob ein berechnetes Ergebnis unter Berücksichtigung eines bestehenden Restrisikos oder des Zufalls entstehen konnte oder eben nicht*), aufgrund von zur Verfügung stehender Datenmenge, dem Datenniveau und/oder der angewandten Analysemethode als kleiner – statistisch signifikanter – Effekt auftreten können, aber in Wirklichkeit kaum bemerkbar sind. Zur weiteren Einschätzung der Relevanz für die praktische Wirklichkeit gibt es unterschiedliche Effektstärkemaße, welche bei der Bestimmung der Wirksamkeit eines Effektes helfen. Das bekannteste Rechenverfahren ist die Methode der Berechnung der Effektstärke d nach Cohen von 1988, welche ein Maß für den standardisierten Mittelwertsunterschied zweier Gruppen beschreibt. (vgl. Lenhard & Lenhard, 2016, o. S.) Hattie selbst rechnet mit der Methode nach Cohen. Auf die Thematik dieser Arbeit bezogen, bedeutet dies konkret: In „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“ zeigt sich die Effektstärke in aller Regel im Unterschied (und dessen Größe) zwischen einem Faktor, welcher meist unabhängig ist, beziehungsweise eine variable ursächliche Wirkung darstellt, und dessen Verteilung auf eine meist abhängige Variable und was dies auslöst. Hattie selbst vergleicht in seiner Metastudie die einzelnen Effektstärken, ausgehend von einem Vergleichswert oder auch Umschlagpunkt („durchschnittliche Lernleistung“) von 0,4. Dieser Wert bzw. diese Effektstärke entspricht dem Lernzuwachs eines SuS im allgemeinen Durchschnitt eines durchschnittlichen Schülers, einer

durchschnittlichen Klasse, einer durchschnittlichen Schule und eines durchschnittlichen Lehrers. Alle Effektstärken der Faktoren, die über diesem Umschlagpunkt liegen, weisen somit auf eine erhöhte Wirksamkeit hin, da sie im Vergleich zum Durchschnitt mehr wirken. Die Effektstärke der zu vergleichenden Faktoren gegenüber dem Faktor des Umschlagpunktes berechnet Hattie auch in Metaanalysen, in welchen er ebenfalls Cohens Berechnung der Effektstärke über alle Einzelfallanalysen hinweg zu einem Thema vergleicht. (vgl. Hattie, Beywl & Zierer, 2018, S. 1 ff) Dieser Erklärung folgend, erscheint der Vorwurf, den Kritiker Hatties Metaanalyse gerne machen, man vergleiche hier „Äpfel mit Birnen“, als wenig haltbar bis widerlegt, da der Vergleich über einen gemeinsamen Umschlagpunkt, oder anders formuliert, über einen gemeinsamen Vergleichswert durchaus möglich ist. Um in der Terminologie der Kritiker zu bleiben: Man vergleiche demnach nicht Äpfel mit Birnen, sondern man vergleiche beispielsweise, wie viel Kilogramm Äpfel man für einen Liter Apfelsaft und wie viel Kilogramm Birnen man für einen Liter Birnensaft brauche. Das Ergebnis lässt sich sehr wohl vergleichen, da man über den Vergleichswert des einen Liters Saft den Ausgangswert der Frage der Kilogrammzahl der benötigten Früchte berechnen kann. Nachdem nun die wissenschaftlich-statistische Ausgangslage der Hattie-Studie geklärt ist sowie ihre mathematische Einordnung begründet wurde, soll im nächsten Absatz inhaltlich mit der Studie gearbeitet werden. Zu diesem Zweck werden relevante, wirksame sowie häufig diskutierte Faktoren benannt, erklärt und auf ihrer Befähigung zu Qualitätskriterien hin überprüft. Die Faktoren, über 200 an der Zahl, werden derzeit in Domänen kategorisiert. Um eine gewisse Umschau zu garantieren, wird aus jeder der Domänen ein Faktor im Besonderen dargestellt. Die Domänen „Unterricht – Lernstrategien“, „Unterricht – Lehrstrategien“ und „Unterricht – Implementation“ werden zu einer Domäne zusammengefasst. Demnach betrachtet diese Arbeit die Domänen „Elternhaus“, „Lernende“, „Curricula“, „Schule“, „Klasse“, „Lehrperson“ sowie die zusammengefasste Domäne „Unterricht“. Um die einzelnen Effektstärken der Faktoren besser einordnen zu können, sei im Vorfeld noch kurz das Hattie-Barometer erklärt. Die Effektstärken der einzelnen Faktoren lassen sich auf diesem Barometer in ihrer Wirkung erfassen. Unter 0 spricht man von einer negativen Effektstärke, sprich einem hinderlichen Faktor, der Lernen negativ beeinflusst. Zwischen 0 und 0,2 spricht man vom sogenannten Entwicklungseffekt. Der Entwicklungseffekt beschreibt alle Faktoren, die sich so oder so, aus rein biologisch begründeten Entwicklungen, einstellen würden und daher nicht auf eine effektive Lehre zurückzuführen sind. Die nächste Stufe ist der Schulbesuchs-

Effekt, welcher zwischen 0,2 und 0,4 liegt. Diese Entwicklungen ergeben sich quasi automatisch durch das Besuchen eines Unterrichts, egal, wie dieser qualitativ geartet ist. Diese Faktoren bieten somit keinen echten Mehrwert. Eine Effektstärke von 0,4 markiert den Endpunkt des Schulbesuchs-Effekts, da dieser Wert den Umschlagpunkt – wie oben bereits beschrieben – definiert. Ab hier, dem Umschlagpunkt und somit der Effektstärke von 0,4, spricht man von erwünschten Effekten, also Faktoren, deren Effektstärke einen Unterschied machen zwischen einem normalen Unterricht und einen besonders effektiven Unterricht. Zur Verdeutlichung dieser Bereiche hier das Hattie-Barometer aus den Unterlagen des Workshops SdHa:

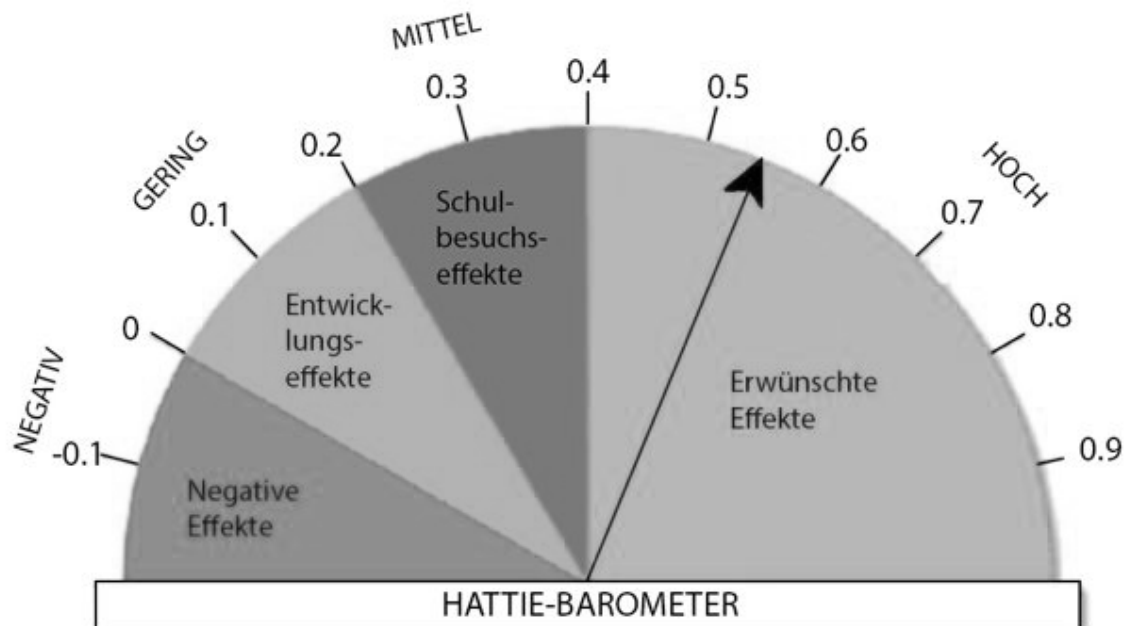


Abb. 2) Hattie-Barometer – Einstufungen (vgl. Streck deine Hand aus, 2019, Modul 1)

Beginnen wir mit der Domäne „Elternhaus“. Hier soll der Faktor „Häusliches Anregungsniveau“ mit einer Effektstärke von $d = 0,52$ betrachtet werden. Hattie selbst definiert das häusliche Anregungsniveau als die intellektuelle Stimulation zuhause und die damit einhergehende Qualität des sozio-psychologischen Umfeldes. Indikatoren für diesen Faktor können sein: Empfindlichkeit, Bestrafung, Spielzeug, Beteiligung, Vielfalt, etc. Demnach zeigt dieser Faktor, dass Eltern ihr Kind bereits im vorschulischen Alter unterstützen und anregen können, ihm Möglichkeiten zur eigenen Entwicklung geben und diese Entwicklung mit unterschiedlichen Medien qualitativ begleiten können. Auch später, in den weiterführenden Schulen, macht dieser Faktor noch einen

Unterschied. Eltern sollten demnach von Pädagogen darin unterstützt werden, ihr Kind zuhause, nicht zwingend unter Berücksichtigung irgendwelcher Curricula, fördern und anregen zu können. Dieser Faktor ist für Lehrer ein schwer zu bewerkstelliger Arbeitsauftrag, der nur durch enge Kooperationen gelingen kann. Umso mehr zeigt sich hier die Notwendigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit mit anderen Professionen. Namentlich seien hier vor allem die Erzieher und Kindheitspädagogen genannt, mit welchen im Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule oder aber im Kontext von schulischer Nachmittagsbetreuung (Hort, OGS, GGS, usw.) ohnehin kooperiert werden muss. Diese Professionen könnten die hier geforderte Aufgabe gut meistern.

Für die Domäne „Lernende“ soll beispielhaft der Faktor „Konzentration, Ausdauer und Engagement“ betrachtet werden. Auch diese Effektstärke ist ein wünschenswerter Effekt mit einem Wert von $d = 0,56$. Hattie greift hier auf Definitionen aus seinen Metaanalysen zurück, die sinngemäß folgendermaßen lauten: „Engagement“ beschreibt die tatsächliche Zeit, welche sich der SuS innerhalb eines bestimmten Unterrichts – entsprechend der Datenlage sind dies naturwissenschaftliche Klassen – aktiv am Lernen beteiligt. In ähnlicher Form gibt es starke wechselseitige Beziehungen zwischen dem Engagement und der Konzentration auf Aufgaben. Die Konzentration kann dadurch verbessert werden, dass die Prozesse und Strategien, welche mit der Aufgabe verbunden sind, visualisiert werden. Diese Definition zeigt bereits, dass der Lehrer keinen unmittelbaren Einfluss auf die Konzentration, Ausdauer oder das Engagement seiner SuS hat, jedoch hat er über seine Unterrichtsgestaltung einen mittelbaren Einfluss auf die Attribute der Lernenden, indem er seinen SuS Hilfestellung, z. B. in Form von Scaffolding (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2010, S. 422) bietet, welche es ihnen erleichtert, der Aufgabe engagiert und ausdauernd und dadurch konzentriert zu folgen.

Nun zur Domäne der „Curricula“, in welcher der Faktor „Outdoor-/ Erlebnispädagogik“ betrachtet werden soll. „Erlebnispädagogik“ umfasst, frei nach Hattie, Konzepte und Programme, welche in der Natur stattfinden und Aktivitäten und/oder Abenteuerspiele und Erlebnisse mit Abenteuercharakter beinhalten. Die Effektstärke dieses Faktors beträgt $d = 0,43$, womit der Faktor einen erwünschenswerten Effekt zeigt. Dieser liegt zwar mit 0,03 nur knapp über den Umschlagpunkt, weist aber dennoch mehr Effekt auf als Faktoren mit reinen Schulbesuchs-Effekten. Die Erklärung mag hier vor allem im beziehungs- und sinnstiftenden Charakter der Methode liegen; in solch ein Setting

eingebaute Unterrichtsinhalte sind mehr als nur gehört, da sie erlebt sind. Durch das Erleben erhöht sich die Nachhaltigkeit in Bezug auf die Lerninhalte. Nachhaltig gelernte Lerninhalte sind langfristige und über das episodische Gedächtnis schneller und klarer abrufbar.

Weiter mit der Domäne „Schule“: Im Kontext diese Arbeit erscheint der Faktor „Konfessionsschulen“ als besonders interessant, da das Schulwerk der Diözese Augsburg als katholisch definierter Träger unter diese Kategorie fällt. Jeynes, auf welchen sich Hattie beruft, definiert Konfessionsschulen als Schulen in privater Trägerschaft, welche von einer religiösen Gruppierung finanziert werden und in ihren Zielen darauf ausgelegt sind, religiöse wie auch pädagogische Inhalte zu vermitteln. Dieser Faktor kommt mit einer Effektstärke von $d = 0,24$ nur in den Bereich der Faktoren mit Schulbesuchs-Effekten. Demnach macht es – erstmal – vom Ergebnis her keinen Unterschied, ob man eine privat-konfessionelle Schule oder aber eine öffentlich-staatliche Schule besucht. Interessant wird diese Frage im weiteren Verlauf dieser Arbeit aber werden, wenn es sich eine Konfessionsschule zum Ziel und Programm macht, mit der Hattie-Studie und ihren Erkenntnissen zu arbeiten. Aus dieser Hinwendung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung resultiert ohne Frage eine Entwicklung. Diese Hinwendung ist natürlich zunächst keine Frage der Konfession, gründet möglicherweise aber in einer inneren Haltung, die Lehrpersonen auf deren religiöse Überzeugungen zurückführen.

„Klasse“ als nächste Domäne muss den Faktor „Klassengröße“ betrachten, sehen doch viele in der Reduzierung der Klassengrößen ein Allheilmittel für besseren Unterricht. Die Klassengröße als Faktor schlägt mit einer Effektstärke von lediglich $d = 0,21$ zu Buche und liegt demnach nur noch sehr knapp in der Kategorie „Schulbesuchseffekt“. Mit einer Effektstärke von nur $0,02$ weniger wäre dieser Faktor bereits nur noch im Bereich der Entwicklungseffekte angesiedelt. Dieser Faktor ist definiert als die Anzahl von SuS, welche eine Klasse besuchen. Die zuvor genannte Effektstärke bezieht sich dabei auf einen typischen Effekt der Reduktion der Klassengröße um zehn Lernende, in Ziffern: auf die Reduktion von durchschnittlich 25 auf 15 SuS pro Klasse. Dabei ist es nicht die Reduktion, die wenig Effekt zeigt, sondern das Verhalten der Lehrperson, welches sich im Vergleich zu größeren Klasse kaum verändert. So kommt das Mehr an Zeit, welches dem Lernen für Austausch und Diskussion zur Verfügung stünde, nicht den Lernenden zugute, da die Lehrperson diese häufig durch eigene, höhere Redezeiten füllt. Dieser Faktor würde unter Umständen aber in einem zweiten

Schritt mehr Effekt bringen: Sobald der Lehrer sein Lehrverhalten optimiert hat, könnte dieses neue Verhalten in einer Klasse mit wenigen SuS durchaus einen höheren Effekt erzielen. Andersherum funktioniert es leider nicht, dass sich nämlich aufgrund der reduzierten Klassengröße automatisch ein verändertes Verhalten bei der Lehrperson einstellt.

Nicht minder wichtig ist die Domäne „Lehrperson“. Hier soll der Faktor „Lehrer-Schüler-Beziehung“ betrachtet werden. Er weist eine Effektstärke von $d = 0,52$ auf und gehört damit zu den erwünschenswerten Effekten. Die Definition, der Hattie folgt, soll nachstehend nach Cornelius-White von 2007 zitiert und anschließend in deutscher Übersetzung wiedergegeben werden:

„[...]teacher-student relationship is an important component of a broader integrative of human development. According to their proposal, this relationship can help students to develop in different dimensions [...]. Regarding this perspective, teacher-student relationships are developed and maintained through a lot of components such as student background characteristics, teacher' characteristics, classroom and school characteristics as well as family, community, and broader social influences [...].“ (zit. Cornelius-White, 2007, o.S.)

Diese Aussage versteht Hattie folgendermaßen: Die Beziehung geht auf Haltungen und Handlungen zurück, welche die Lehrperson den Lernenden gegenüber personen- bzw. lernenden-zentriert zeigt. Das wünschenswerte Resultat daraus sind positive Emotionen, die sowohl zwischen Lehrpersonen und Lernenden als auch im Klassenzusammenhalt erkennbar sind. Für den Aufbau und die Fortführung einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung sind folgende Charakteristika beim Lehrenden als unterstützend zu begreifen: Empathie, Wärme, Authentizität, Nondirektivität, Orientierung an den Lernenden und ihrer Lebenswelt, die Anpassung an individuelle und kulturelle Unterschiede sowie die Förderung des abstrakten Denkens. Hier sei eine kurze, prägnante Erklärung gegeben, die diesem Faktor zu seinem Recht verhilft: Keine Bildung ohne Bindung! Und so verwundert es nicht, dass die Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem eine Tragfähigkeit für die Inhalte liefert, die vermittelt werden sollen. Damit ist sie Grundlage jeder pädagogischen Bildungsarbeit. Zum besseren Verständnis hier ein Schaubild zu diesem Faktor aus dem „Lernen sichtbar machen“-Wiki:

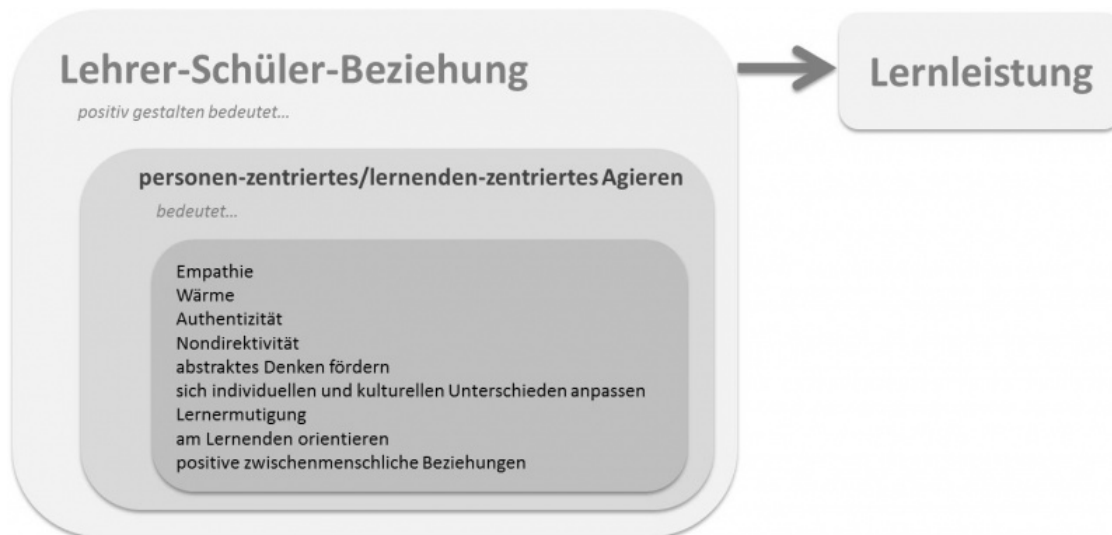


Abb. 3) Hattie-Faktor „Lehrer-Schüler-Beziehung“ – Erklärung/Folgerung (vgl. Bewyl, 2015, o. S. „Lernen sichtbar machen“-Wiki)

Zu guter Letzt soll hier die zusammengefasste Domäne „Unterricht“ mit dem Faktor „Computerunterstützung“ besprochen werden. Zugegebenermaßen ist dieser Faktor in seiner Terminologie relativ offen und wenig greifbar, weil umfänglich und komplex. Nach der Definition Hatties meint dieser Faktor jedweden Einsatz eines Computers zum Zwecke des Unterrichts. Der Begriff „Computer“ beschränkt sich dabei nicht auf die Nutzung eines PCs, es ist vielmehr von einer Vielzahl von Bedeutungen auszugehen; diese reichen vom Zentralrechner über tragbare Geräte wie I-Pads oder Smartphones bis hin zum Zugriff auf das Internet während des Unterrichts. Der Faktor „Computer“ besitzt die Effektstärke $d = 0,47$ und ist damit im Bereich der erwünschten Effekte, bleibt aber beispielsweise hinter Faktoren wie der Schüler-Lehrer-Beziehung zurück. Dies wiederum zeigt, dass der reine Einsatz digitaler Technik ohne durchdachte Planung der Lehrperson auch nicht das allheilbringende Mittel ist.

All diese Betrachtungen führen letztlich zu dem Ergebnis, und dies entspricht der Terminologie, mit der die Presse die Ergebnisse der Hattie-Studie auf den Punkt brachte: dass es auf den Lehrer ankäme. Die Faktoren auf diese einfache Aussage zurückzuführen, ist aber so verführerisch wie falsch zugleich. Natürlich obliegen Medien (Laptop, digitales Klassenzimmer, Lehrbücher usw.) sowie deren Einsatz dem Lehrer und so können diese nur so viel Wirkung erzielen, wie der Lehrer ihnen durch Planung, Abwägung, häufigen oder geringen Einsatz am Potenzial mitgibt, aber eben auch nicht ausschließlich. So kann ein Lehrer ein Beziehungsangebot machen, dies wird aber möglicherweise von den SuS nicht angenommen – ein Aufdrängen wäre hier geradezu kontraproduktiv. Im Lehrer selbst finden sich zahlreiche Faktoren, bei denen es sich

um Kompetenzen, aber auch um Überzeugungen – im nachfolgenden Absatz wird dafür die Terminologie des „beliefs“ gebraucht –, also die Haltungen des Lehrers handelt. (vgl. Hattie, Beywl & Zierer, 2018, S. 10 ff) Doch kann man nun diese einzelnen Faktoren mit ihren Effektstärken als Qualitätskriterien im Sinne eines zu erfüllenden Kataloges betrachten? Hattie verlässt in seinem neuesten Werk „Visible Learning – Auf den Punkt gebracht“ (2018) gemeinsam mit Zierer die starre Ranking-Ordnung seiner Faktoren. Er begründet dieses Vorgehen damit, dass die Leserschaft durch das Ranking irreführt werde. Dies geschehe dadurch, dass durch die chronologische Auflistung nach Effektstärken der Eindruck entstünde, dies käme einer Bewertung der zu bearbeitenden Faktoren gleich. Wie die oben bereits erfolgte Darstellung aber zeigt, kann kein Faktor isoliert von den anderen Faktoren betrachtet werden. So spielen die Faktoren in jedem Moment des Schulalltags, sprich des Unterrichts, zusammen. Vermittelte man also den Eindruck, dass der Faktor „Reaktion auf Intervention“ (Unterricht / $d = 1,29$, vormals Rang 3) ungleich wichtiger sei als der Faktor „Depression“ (Lerner / $d = -0,36$, nicht mehr gerankt, entspräche ca. 150 +), so wäre dies schlicht falsch. Der Faktor „Depression“ als anerkannte psychische und seelische Krankheit nach dem ICD 10 der WHO kann, je nach Krankheitsverlauf, viel stärkeren Einfluss haben als die positive Reaktion auf eine Intervention bezüglich der Therapie dieses Krankheitsbildes der SuS. Und so erarbeiten Hattie und Zierer in ihrem neuesten Werk aufgrund der alten Domänen Faktoren-Netzwerke, deren Beziehungen und Beeinflussung untereinander stärker wiegen als die einzelne Effektstärke. Diese Art der Betrachtung kommt einer systemischen Betrachtung gleich und so möchte man in diesem Zusammenhang Aristoteles mit seinem Zitat „Die Summe der Teile ist mehr als das Ganze!“, als mehr oder weniger bewusste, systemtheoretische Aussage zitieren. Aus dieser Betrachtung heraus endet das Werk mit Handlungsempfehlungen und stützt sich dabei auf zwei Annahmen: Die erste Annahme ist, dass die Haltung der Lehrperson mit einen der wichtigsten Faktoren darstellt. So ist es viel ausschlaggebender, wie Lehrpersonen denken, bewerten und Entscheidungen treffen, als das, was sie tun oder wer sie sind. Durch diese innere Haltung beeinflussen Lehrpersonen erfolgreiches Lehren und dadurch sichtbares Lernen. Die zweite Annahme ist, dass eine Evidenzbasierung bei der Frage nach der Wirkung des Lehrerhandelns unerlässlich ist. Einem Prozessplan folgend, schlagen die Autoren aufgrund der Erfahrungen am Kambrya College das „Visible Learning Wheel“ aus Sicht der SuS vor. Dieses sei hier kurz dargestellt, Erläuterung findet es später in der Arbeit.



Abb. 4) Visible Learning Wheel (vgl. Streck deine Hand aus, 2019, Modul 4 – Version Nördlingen)

In dieser Darstellung wird in den einzelnen Abschnitten auf unterschiedlichste Faktoren hingewiesen, deren Verständnis sich sowohl für die Lehr- als auch die Lernpersonen als wichtig erweist, um aus dieser Haltung des Lehrers heraus die SuS in ihrem Selbstlernprozess zu unterstützen. Diesen Prozess als Regisseur zu begleiten, ist das Mindframe, welches erfolgreiche Lehrpersonen haben. (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 163 ff) Über das Stichwort „Mindframe“ als Geisteshaltung, als geistigen Rahmen, in welchem professionell gehandelt wird, gibt der nächste Beitrag Auskunft. Es handelt sich dabei um den inneren „Belief“ der Sinnhaftigkeit der eigenen pädagogischen Arbeit und stellt in diesem Zusammenhang eine gute Ergänzung für Hatties Faktoren in ihrer kollektiven Betrachtung als Qualitätskriterien dar.

4.1.3. „Sense of Necessity“: die pädagogische Notwendigkeit bei Lehrern als Qualitätskriterium

Die Hattie-Faktoren als Grundlage betrachtet, versucht der Sense of Necessity, aus einer Haltung, die sich aus der Gesamtbetrachtung der Hattie-Faktoren ergibt, ein Konzept zu machen. Dabei gibt es viele Parallelen zwischen Hatties Faktoren und den Parametern des Sense of Necessity. Doch was ist unter dem Sense of Necessity (künftig: SoN) konkret zu verstehen? Die Autoren selbst lehnen den Begriff nah an die Definition zur adaptiven Lehrkompetenz an. Diese wiederum definiert Beck et al in seinem Werk „Adaptive Lehrkompetenz: Analyse, Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens“ von 2008, ab Seite 38 und folgende, derart:

„Eine adaptive Lehrperson ist sensibilisiert für die Wahrnehmung von Verschiedenartigkeit bei den Lernvoraussetzungen, den Lern- und Problemlöseverhaltensweisen ihrer Schüler. ‚Adaptiv-Sein‘ bedeutet, Unterschiede bei den Lernenden und Schlüsselmomente in Lehr-Lern-Prozessen wie Nicht-Verstehen, Abschweifen, Störungen sensibel wahrzunehmen und mit angemessenen didaktischen Maßnahmen darauf zu reagieren. ‚Adaptiv-Sein‘ bedeutet aber auch, Situationsmomente und Handlungsalternativen im Lehr-Lern-Geschehen – sowohl in der Unterrichtsplanung als auch während des Unterrichts – zu antizipieren und bereit zu sein zu reagieren, wenn eine Handlungsanpassung an eine neue Situation erwünscht bzw. erforderlich ist.“ (zit. Beck et al, 2008, S. 38 f)

Erweitert wird diese These durch Forschungen zu pro-sozialem Verhalten und moralischem Mut, der der Aussage der Autoren folgend, Beschreibungen zugrunde liegen die den SoN selbst implizit thematisieren. Erweitert durch die Annahmen der Forschung durch Marzano und Marzano von 2010 kommen Oser und Heinzer zu folgenden weiteren Bezugspunkten: Der SoN schafft eine innere Welt (Anm. d. A.: entspricht einer inneren Haltung), die bestimmt ist durch Ziele, Wünsche und Referenzbedingungen. Die Hypothese, die dabei aufgestellt wird, lautet: Lehrpersonen, die mit einem hohen SoN ausgestattet sind, handeln sicherer, zielbewusster, materialbezogener und lernorientierter. In der Frage nach Inhalt, Ziel und Situation wird dabei zwischen vier Typen unterschieden:

Typ 1 ist die Unterstützungsnotwendigkeit. Auslöser dieser Notwendigkeit sind Schwierigkeiten auf Seiten der SuS, sprich Blockaden sowie Lern-, Motivations- oder Verständnisschwierigkeiten. Die Schwierigkeiten kommen durch unterschiedliche Diversitätsaspekte (bspw. Leistungs-, Kultur- oder Geschlechtsdiversität) zustande, um die die Lehrkraft weiß. Aus diesem Wissen heraus agiert sie unterstützend, um den SuS Lernen von deren Standpunkt aus zu ermöglichen.

Als Typ 2 sei die Organisationsnotwendigkeit genannt. Diese meint die Klassenführung und mit ihr Disziplinierungsfragen oder Reaktionen auf Störungen bzw. deren Vermeidung. Dieser Notwendigkeit liegt eine Nicht-Linearität des Lernens zugrunde, die ein situatives Handeln im Hinblick auf externe Bedingungsnotwendigkeiten des Lernens fordert. Daraus folgt als Aufgabe für die Lehrperson das Management des Unterrichtsverlaufs.

Typ 3 ist die Konsekutive Notwendigkeit, was fachliches und – wo nötig – technisches Vorankommen bedeutet. Gemeint ist die Bewusstheit über die stetige Weiterentwicklung im Unterrichtsgeschehen: der nächste inhaltliche Schritt, der nächste Schwierigkeitsgrad, sprich ein Konzept, das darauf aufbaut, die Lernenden peu à peu

voranzubringen, Aufgaben in Teilschritte aufzuspalten und dadurch das Curriculum sukzessiv zu erfüllen.

Als letzter im Bunde ist Typ 4 zu nennen, die Sinn-Notwendigkeit. Sie liegt – schon vom Wort her – am nächsten am SoN. Die Sinn-Notwendigkeit bezieht sich auf das Warum der Lerninhalte, also die Relevanz des Zulernenden für das Leben des Lernenden, die Sinnhaftigkeit der Inhalte. Damit verbunden ist die Aufarbeitung – sprich die Didaktik – des Inhalts im Lehr-Lern-Prozess daraufhin zu befragen, ob dieser die Sinnfrage beantworten kann. Es bedarf also einer didaktischen Verortung des Inhalts in einer Situation – im Optimalfall ist diese den Lernenden aus Erfahrungen ihrer Lebenswelt bekannt –, in der die Inhalte als notwendig erlebt werden. Weiter ist hier auch eine aufrichtige Anteilnahme am Erfolg, aber auch am Scheitern des Lernenden der Lehrperson und den damit verbundenen Erfahrungen derselben gemeint. Diese kann nur auf Basis von Vertrauen und einer positive Fehlerkultur geschehen.

Diese vier Typen zusammengenommen, ergeben die SoN, weshalb ihre Bestimmung auch als – zugegebenermaßen umfänglich geartete – Definition gelten kann. Jede dieser Notwendigkeiten fordert in ihrer situativen Anwendung eigene Techniken, einen anderen Geist, welchem ein anderer Charakter zugrunde liegt, und eine bestimmte Ausgestaltung im pädagogischen Alltag des Unterrichts.

Neben den vier beschriebenen Typen als „Unternotwendigkeiten“ des SoN spricht man weiter von vier Komponenten, aus welchen heraus der eigene SoN realisiert wird. Zum einen ist dies der kurze Moment der Interpretation einer Wahrnehmung. Diese Interpretation veranlasst den Lehrenden zu einem Verhalten, macht eine Reaktion notwendig. Die Autoren liefern hier ein recht prägnantes Beispiel: Eine Schülerin stört die Gruppenarbeit der Klasse. Nun kann der Lehrende zum einen eine Lernschwierigkeit bei der Schülerin sehen (Unterstützungsnotwendigkeit), ein Disziplinproblem wahrnehmen (Organisationsnotwendigkeit), erkennen, dass die Aufgabe zu weit von der Vorläuferkompetenz wegführt (Konsekutive Notwendigkeit) oder letztlich in dem sich nicht erschlossene Nutzen für den Inhalt bezüglich des Lebens der Schülerin (Sinn-Notwendigkeit) wurzelt. Hier sei eine Anmerkung durch den Autor gestattet: So dargestellt, liest sich die erste Komponente des inneren Ablaufs des SoN wie eine Adaption des Vier-Ohren-Modells nach Friedemann Schulz von Thun, das ursprünglich Kommunikation beschreibt, auf die (Lehrer-)Wahrnehmung. Vielleicht variiert durch die Frage: Mit welchem Auge sehen Sie? Man versucht zu sehen, wo die Herausforderung liegt, um entsprechend darauf reagieren zu können. Bis es allerdings zur Reaktion kommt,

sind weitere Komponenten, ja Schritte auf der Ablaufkarte des SoN nötig: Die zweite Komponente ist die Bewertung des Wahrgenommenen, nicht die Zuordnung zu einer Notwendigkeit, sondern wie diese Zuordnung zwischen „sehr positiv“ oder „sehr negativ“ beurteilt wird. Diese Konnotation wird weiter als Kann-Option oder Muss-Option erfasst, was die Reaktion im Weiteren beeinflusst. Als dritte Komponente wird die Bewertung der Wichtigkeit des Ereignisses benannt. Handelt es sich um eine bedeutungsvolle oder eher bedeutungsarme Situation? Die Bewertung in diesem Handlungsschritt hängt maßgeblich von den zuvor getroffenen Entscheidungen ab. Ist der Inhalt nicht versetzungsrelevant und hat die Schülerin evtl. eine Ausbildung, in der dieser Inhalt tatsächlich wenig nützlich erscheint, kann es genügen, so viel Ruhe einzufordern, dass die Klasse ungestört weiterarbeiten kann, sprich es handelt sich um eine eher bedeutungsarme Situation. Handelt es sich aber um einen für die Abschlussprüfung relevanten Inhalt, ist es eine bedeutungsvolle Situation im Bereich der Konsekutiven Notwendigkeit und der Lehrer wird entsprechend reagieren müssen. Die vierte Komponente hingegen ist zeitlich zwischen dem Moment des Geschehens und der Zeit danach einzuordnen. Hierbei geht es um die Frage der persönlich-emotionalen Reziprozität hin zur Situation, also die Frage, wie getrieben sich die Lehrkraft aufgrund ihrer emotionalen Response aus der Situation herausfühlt. Dies im Moment des Geschehens zu erfassen, verlangt ein hohes Maß an Reflexionsvermögen, im Nachgang aber sollte es aus einer Professionalität heraus per se gegeben sein. Auch die Antwort auf diese Frage wird im Kern schon bei der ersten Komponente mitbestimmt. Sieht eine Lehrperson die Unterstützungsnotwendigkeit, mag Mitleid die emotionale Reaktion sein, wohingegen die Organisationsnotwendigkeit das Stören als Akt der persönlichen Ablehnung gegen die Lehrperson versteht, woraus Wut und eine gewisse unprofessionelle Reaktion entstehen. Die persönliche Interpretation also als vierte Komponente bringt den SoN auf eine persönlich-emotionale Individuumsebene, aber eben dadurch auch auf die Ebene einer persönlichen Haltung. Hier spricht man auch von den Beliefs der Lehrpersonen, also deren Überzeugungen.

Um diese Theorie nicht auf der Stufe einer Hypothese zu belassen, sei nun kurz summiert die Essenz der Forschung zum Thema dargestellt. In Vergleichsstudien zwischen Nicht-Lehrpersonen, Lehrpersonen und Experten – wie diese zu definieren sind, soll gleich beschrieben werden – kommt man grob zu folgenden Ergebnissen. Die Ausprägung der Einschätzungen über Videografien aus Unterrichtssituationen unterscheidet sich zwischen Nicht-Lehrpersonen und Lehrpersonen wenig. Die Nicht-

Lehrpersonen scheinen insgesamt weniger streng und vergeben daher allgemein bessere Werte. Einzig die Einschätzung zu Experten unterscheidet sich in einigen Fragen (bspw. Schwierigkeit und Angemessenheit der Aufgaben – was hier der Konsekutiven Notwendigkeit zuzuordnen ist, aber auch einem Hattie-Faktor entspricht) erheblich. Diese große Differenz führen die Forscher auf den SoN der Experten zurück, welcher sich in deren Definition zeigt: Experten waren in diesem Zusammenhang Personen, welche im Coaching sehr erfahren waren, selbst schon Lehrpersonen waren und ein ausgewiesenes Spezialgebiet (bspw.: Schulpädagogik, Erziehungsphilosophie, Allgemeinidaktik, etc.) in dem Bereich besaßen. Ihre Einschätzung und Urteile unterschieden sich zwar auch im Ergebnis, viel interessanter war aber die Qualität der Rückmeldung, diese zeichnete sich dadurch aus, dass die Experten das beobachtete Lernverhalten distanziert und ohne Wohlwollen der Lehrperson gegenüber (Anm. d. A.: also weniger die Person als mehr das Verhalten beobachtend) betrachteten. Dabei hatten sie überzeugende Argumente für jede Einschätzung und waren darum bemüht, ihr gemeinsames Urteil auf einem „Abwägen über das bessere Argument“ zu gründen. Umso erfahrener an Jahren sowohl der in der Videografie dargestellte Lehrer, als auch die beurteilenden Lehrer sind, umso näher kommen die Ergebnisse von Experten und Lehrpersonen einander. (vgl. Oser & Heinzer, 2010, S. 149ff)

Als Gesamtergebnis dieser Forschung lässt sich folgender Leitsatz zitieren: „[...]“, dass die Lehrperson in einer Weise handelt, die dazu führt, dass die Lernenden durch deren Aktivitäten die vorgegebene Situation in einer intellektuell redlichen Art lösen können.“ (zit. Oser & Heinzer, 2010, S. 161)

Als wissenschaftlich noch nicht belegte Anteile für ein Modell des SoN benennen die Autoren folgende Referenzen für Lehrende: (Selbst-)Sicherheit, Zielbewusstheit, Materialbezogenheit und Lernorientierung. Diese sind auch in den Modellen der These dargestellt, welche nachfolgend eingefügt sind. Die Erklärung der beiden Modelle ergibt sich aus den oben dargestellten Annahmen und Abläufen. Modell 1 ist als Prozess-Modell zu verstehen, welche die einzelnen Vorgänge in einer zeitlichen Abfolge versteht. Da es sich hier aber um Sekundenbruchteile handelt und einzelne Abläufe auch zeitlich parallel von statten gehen, ist das Modell 2 als mehrdimensionales Modell zu verstehen, welches – zumindest in Teilen – auf einen Zeitpunkt fällt.

Hier nun die Darstellung von Modell 1, als ein erster Vorschlag der Visualisierung:

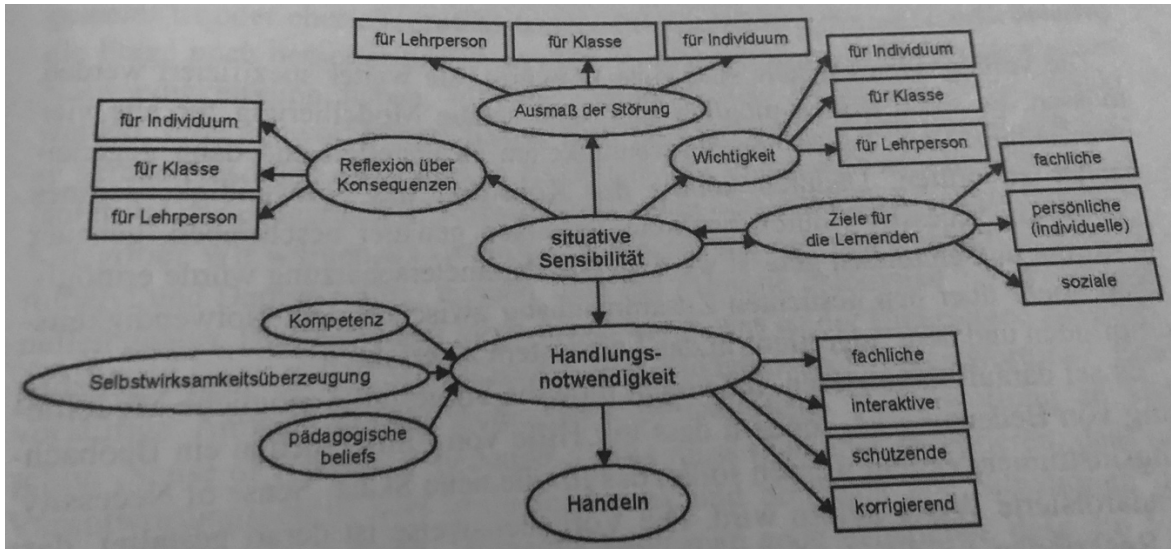


Abb. 5) Prozedurales Modell der pädagogischen Notwendigkeit (Modell 1) (vgl. Oser & Heinzer, 2010, S. 167)

Sowie Modell 2 als bereits entwickelte Visualisierung bzw. alternative Darstellungsform in Vergleich zu Modell 1:

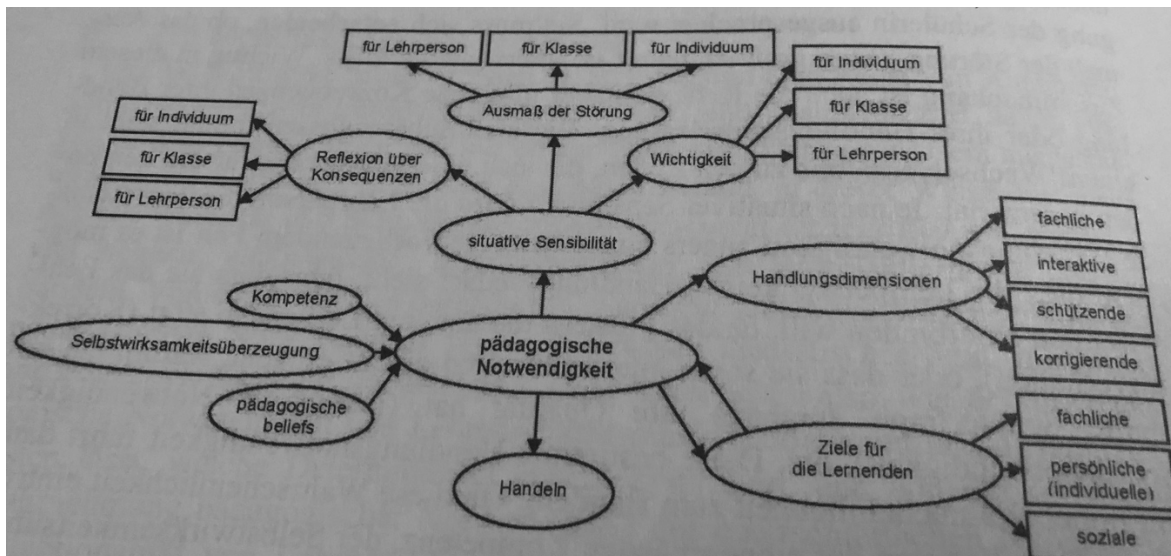


Abb. 6) Mehrdimensionales Modell der pädagogischen Notwendigkeit (Modell 2) (vgl. Oser & Heinzer, 2010, S. 168)

Wichtig bei der Betrachtung des SoN ist, dass dieser, bei aller Positivität, die eine breite Anlage bei den Lehrern haben würde, nicht zum Zwang verkommen darf. Im Zwanghaften läge das Scheitern der SoN, da die innere Haltung und Überzeugung, also letztlich die Beliefs, die sich sowohl aus den Notwendigkeitstypen als auch aus den Komponenten heraus ergeben, zwar „mechanisch“ abgearbeitet werden können, die Ergebnisse dann aber nicht der Qualität entsprechen, als wenn dieser Ablauf aus

Überzeugung und dadurch eigenmotiviert reflektiert und evaluiert worden ist. Beliefs muss man sich erarbeiten, man muss sie für sich schöpfen, man kann sie nicht „beschließen“. Aus dieser Betrachtung heraus ist dies ein Konzept der persönlichen Unterrichtsforschung, genauer der Reflektion des eigenen Unterrichts. Und so enden die Autoren mit zwei Benefits, die dieses Konzept bietet, zum einen die persönliche Referenz als Lehrperson und zum zweiten das Postulat der Souveränität, quasi als Geschenk an sich selbst. (vgl. Oser & Heinzer, 2010, S. 148 ff) Um diese beiden Boni nicht nur Lehrpersonen, welche die Gabe der SoN bereits mitbringen, zukommen zu lassen, ist es wichtig, in Forschung und Wissenschaft für die Übrigen zumindest Parameter zu definieren, an denen man die eigene Arbeit überprüfen kann. Über diese Parameter soll – nach einem kurzen Exkurs – der nächste Gliederungspunkt, der den Status quo der momentanen Forschung als Umschau ausgewählter Schriften präsentiert, Aufschluss geben.

4.1.3.1 Exkurs: WARUM – Golden Circle nach Sinek

Mit derhaltungsfrage beschäftigte sich auch Simon Sinek abseits der Pädagogik in der Disziplin der Unternehmensberatung: der elementaren Frage nach dem „Warum?“ Sinek führt seine Überlegungen dabei in dem von ihm erdachten Modell des Golden Circle zurück:



Abb. 7) Golden Circle (vgl. Sinek, 2014, S. 39)

In diesem Modell geht er den üblichen Weg der Überlegungen (vom *What?* zum *Why?*, also vom *Was?* zum *Warum?*, Anm. d. A.) in entgegengesetzter Reihenfolge. Das *Was?* erfasst in Betrieben, oder in diesem Fall: in Bildungsinstitutionen, die Beschreibung dessen; was getan wird. Das *Wie?* beschreibt weiter, wie die Antwort auf die

Frage nach dem *Was?* umgesetzt, beziehungsweise wie gearbeitet wird. Am Ende steht das *Warum*. Was ist der Hintergrund der Tätigkeit? Welcher Überzeugung folgt sie? Diese Frage; die in üblichen Betrachtungen, wenn überhaupt; am Ende eines Denkprozesses steht, oder aber häufig gar nicht gestellt wird, setzt Sinek an den Anfang. Er geht davon aus, dass sich das *Wie?* und das *Was?* aus dem *Warum?* ergeben müssen. Das *Warum?* also beschreibt die Haltung, oder, wie im vorigen Kapitel dargestellt, den SoN eines jeden Profis. Diese Frage nach dem *Warum* beantwortet letztlich die Frage nach der eigenen Haltung und somit nach der Orientierungsqualität der Bildungseinrichtung. (vgl. Sinek, 2014, S. 9 ff)

4.2. Status quo – wo steht die Disziplin im Moment, eine ausgewählte Umschau

Die Forschung zum Unterricht und dessen effektiver Gestaltung stellt sich im Moment als äußerst umfänglich, ja in ihrem Ausmaß nahezu nicht fassbar dar. Die Umfänglichkeit der Forschung begründet sich dabei schon aus den zwei aufeinandertreffenden Forschungsparadigmen, welchen sie verpflichtet ist: qualitative und quantitative Sozialforschung. In der nachfolgenden Umschau kommen beide Ansätze zum Tragen, beginnend mit der qualitativen Forschung, gespeist aus dem Sammelband von Proske und Rabenstein von 2018: „Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren“. Im Anschluss werden mit Hattie und Zierer die quantitativen Kriterien der 7 C'S besprochen, welche als Grundlage für das Lehrerfeedback im weiteren Verlauf relevant werden. Diese Arbeit verpflichtet sich keinem einzeltem Paradigma, sondern sucht die Kombination beider Methoden, wie bereits zum Schlagwort „Triangulation“ weiter oben im Themenbereich 3.3.2. Triangulation: Forschungsmethode erörtert. Dies spiegelt sich auch in der gemeinsamen Betrachtung von einzelnen Fragestellungen unter quantitativer wie qualitativer Forschung wider, dies wird vor allem in der Rollenfrage der Lehrperson interessant. Hier wird ein Exkurs beide Paradigmen beleuchten. In der Frage der Rolle der Lehrerpersönlichkeit sind sich beide Forschungsparadigmen einig: Ihr kommt eine Schlüsselrolle zu. Demzufolge werden aus dem Themenkomplex heraus hier sowohl qualitative wie auch quantitative Ergebnisse dargestellt. Es geht einerseits um die qualitative Selbstbeobachtung, andererseits um ein quantitatives Feedback von außen (welches zweifelsohne in einen qualitativen Dialog führen muss, um mit den quantitativen Daten umgehen zu können) sowie deren Symbiose. Schlussendlich soll noch auf die Adressaten

und deren Wahrnehmung eingegangen werden. Abrundend soll diese Umschau faziert werden. Doch zunächst beginnt der Überblick bei den qualitativen Ansätzen.

4.2.1. Forschungsansätze: Beobachtungsmomente aus dem Unterrichtsverlauf

Das nachfolgende Kapitel soll zu ausgewählten Momenten des Unterrichts quantitative Forschungsergebnisse liefern. Beginnend mit der Frage, wie Lernen sichtbar zu machen ist (Die synonyme Verwendung dieser Terminologie Im Vergleich zu Hattie ist hier Stilmittel sowie Dreh- und Angelpunkt des Vergleichs zwischen qualitativer – wie hier dargestellt – und quantitativer – wie im nachfolgenden Kapitel präsentiert – Forschung) folgen eine Betrachtung des Anfangs des Unterrichts, die Frage nach der Bedeutung von Schülerpraktiken und zu guter Letzt wird zur Frage zur Sprache im Unterricht das lernbezogene Klassengespräch in den Blick genommen. Hierbei versucht ein Exkurs zur Rolle der Lehrperson eine Symbiose zwischen qualitativen und quantitativen Forschungsergebnissen. Kommen wir also zunächst zu – nicht Hatties! – Visible Learning.

Wie kann qualitative Unterrichtsforschung Lernen sichtbar machen? Dass man nicht auf irgendetwas zeigen und sagen kann: „Das ist Lernen!“, ist die Grundproblematik der Unterrichtsforschung in Bezug auf Lernen, also dem Ziel von Unterricht. Dieses Paradox ist so alt wie die Frage nach dem Lernen selbst: Im Behaviorismus gilt die Annahme, Erklärungen für Vorgänge in der „Black Box“ gebe es nicht. Nun bringt die Neurobiologie zwar immer mehr Licht in die Black Box Gehirn, aber so ganz erhellt ist sie noch nicht und auch die Frage, wann wie im Unterricht Lernen passiert, kann noch nicht abschließend beantwortet werden. Neurobiologisch betrachtet, braucht es Begeisterung, Beziehung und dergleichen mehr; dies herzustellen ist Aufgabe der Lehrperson, doch wie dies am besten gelingt und welchen Effekt welches Verhalten hat, bleibt Gegenstand der Forschung. Im qualitativen Kontext arbeitet man zu dieser Frage oft mit Beobachtungen; über deren Auswertung wird dann versucht, „Lernen sichtbar zu machen“. Dabei ist sich die sozialwissenschaftliche Forschung, die den Anspruch an sich selbst erhebt, Lernen zu untersuchen, des Problems bewusst, dass es zum Lernprozess nur einen mittelbaren Zugang gibt, und reflektiert dies auch. Dabei postuliert sie für sich, dass „Lernen in sozialwissenschaftlichen Studien nicht als Veränderung des individuellen Wissens, Verhaltens oder von kognitiven Prozessen verstanden, sondern als interaktive Aushandlung von Bedeutung konzeptualisiert wird“.

(zit. Herzmann, 2018, S. 172). Womit Lernen unter anderem als interaktiver Kommunikationsprozess zwischen Lernenden und Lehrenden, aber auch zwischen Peers untereinander angesehen werden muss. Lernen an sich ist natürlich ein weitaus vielschichtiger Prozess als interaktive Kommunikation. Dennoch soll der Parameter der interaktiven Kommunikation hier Gegenstand der Betrachtung sein. Lernen erscheint demnach als öffentlicher Dialog, der im Klassenverband vollzogen wird. Dabei kann natürlich im Moment des Unterrichts (und auch des Lernens, zur Frage des zeitlichen Ablaufs aber später mehr) nicht jeder mit jedem im Klassenverbund (die Lehrperson eingeschlossen) kommunizieren, Teile der Klasse sind also – natürlich wechselt diese Rolle stetig – Auditorium, sie beobachten die Interaktionen der Anderen und greifen sie in sozialen Vollzügen auf. Somit kommen die Beobachter der qualitativen Unterrichtsforschung zu dem Ergebnis, dass Lernen als sozialer Prozess stattfindet, unabhängig von kooperativen oder kompetitiven Methoden. Lernen als Wissen und Können wiederum wird sichtbar in der fachlichen Aneignungsstruktur der SuS, die von Fach zu Fach recht unterschiedlich ausfallen kann. Dabei geht es um präzise Teiloperationen sowie zu beschreibende Strukturmerkmale einzelner Sachfragen und den Umgang der SuS mit diesen Kompetenzen. Beobachtet und im Nachgang ausgewertet werden Arbeitsabläufe sowie die Ergebnisse und argumentativen Begründungen, welche die SuS in der Gruppenarbeit produziert haben. Hieraus ergibt sich bei einem empirisch-rekonstruktiven Vorgehen ein Modell interaktionaler Kompetenz. Können beschreibt dabei den physischen Teil von Handlungen und damit die sichtbare Ausgestaltung des kognitiven Wissensteils, auf den diese zurückgreifen. Bleibt die Frage nach dem Wann. Lernen ist erst dann Lernen, wenn das, was gelernt werden soll – definiert durch einen Lehrenden – eine Reaktion in Bezug auf das von außen als zu lernen Definierte bei den Lernenden auslöst. Oder salopp formuliert: „Man kann nicht lernen lassen“ (zit. Prange, 2005, S. 89) und man kann Lernen auch nicht von außen in den Kopf eines SuS hineinzwingen. Zeit im Kontext von Unterricht kann verstanden werden als Interaktionszeit, also Zeit des Unterrichtsablaufs, oder aber als Verlaufsplanzeit durch den Lehrer und als Modalzeiten der Lernenden. All diese Formen treffen entweder synchron oder asynchron aufeinander. Unterschiedliche Fallstudien belegen, dass der Zeige- oder Erklärensprozess geringer ausfällt und in seiner Verortung innerhalb der Interaktionszeit viel klarer zu definieren ist als der Verstehens- und Aneignungsprozess der SuS, welcher auch außerhalb der Interaktionszeit liegen kann. Auch ist der Verstehens- und Aneignungsprozess von viel mehr Faktoren beeinflusst als der Zeige-

und Erklärensprozess, da hier Erfahrungen, Interessen und Ablenkungen mit einwirken. Was also sieht man? Untersuchungen, die rekonstruktionslogisch angelegt sind, müssen für sich im Vorfeld bestimmen, ob sie den untersuchten Gegenstand des Lernens als Tun, als Kommunikation und Interaktion oder als habitualisiertes Können definieren. Dabei ist zu vermerken, dass bisherige Untersuchungen eher von Tätigkeiten und Interaktions-/Kommunikationsmustern ausgehen, als Können zu erfassen. Wenig Beachtung findet im Moment noch die Frage nach der zeitlichen Einordnung, wobei die Ausgestaltung der Lernzeit ein lohnendes Feld darstellen dürfte. Perspektivisch geht es um Forschung, welche sowohl die Fachlichkeit als auch den prozesshaften Charakter von Lernen berücksichtigt und zu erfassen versucht. Im Ergebnis sollten die Erkenntnisse an Unterrichtsvorgänge anschließen und die Veränderung von Haltungen und Einstellungen zum Lehr-Lern-Prozess ermöglichen. Es ergeht am Schluss der Appell, dass nur durch interdisziplinäre Kooperationen zwischen Unterrichtsforschung und Fachdidaktik zufriedenstellende Ergebnisse erwartet werden können. (vgl. Herzmann, 2018, S. 171 ff) Nach dieser einsteigenden Betrachtung zu qualitativer Unterrichtsforschung beschäftigt sich der nächste Absatz mit der konkreten Forschungsfrage nach dem Unterrichtsbeginn und wie dieser qualitativ erforscht werden kann. Die Forschung zur Frage, wie Unterricht zu beginnen ist, arbeitet überwiegend mit Fallstudien und deren Rekonstruktionen. Die hier dargestellten Ergebnisse berufen sich auf Forschungen, deren Methodik die objektive Hermeneutik ist. Mittels der Strukturlogik hat die Forschung sieben Formen – bezogen auf Modus und Logik – des Unterrichtsbeginns generieren können. Dabei erhebt sie keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ganz im Gegenteil betont der Artikel zum Schluss die Offenheit des eigenen Ansatzes, klärt die Voraussetzungen und hebt die Notwendigkeit künftiger Forschungen zu dieser Frage hervor. Nachfolgend die Ergebnisbetrachtung Schelles, aus seiner Schrift von 2018, der sieben Typen/Modi/Logiken zum Unterrichtseinstieg:

- **Konstituierung des Unterrichtsbeginns als Phase eines Ablaufmusters:** Dies meint eine thematische und kommunikative Ordnung, welche nötig ist, um Unterrichtsöffentlichkeit herzustellen. Dabei folgt diese Methode folgenden Schritten: Schritt 1 – die SuS werden auf ihre Plätze verwiesen. Schritt 2 – die Unterrichtsöffentlichkeit wird eingeleitet und Schritt 3 – die Nennung des Stundenthemas. Dieser Beginn hat also die Funktion, den Unterricht von Anfang an öffentlich zu organisieren und durch kollektive Instruktionenprozesse das Vorgehen aller zu markieren (dies meint die Herstellung einer Unterrichtsöffentlichkeit). Da dieses ritualisierte

Vorgehen aber keineswegs einen eindeutigen Start der Unterrichtsstunde gewährleistet, sondern sich vielmehr auf mehrere kleine Starts aufteilt, gelingt dieser Einstieg nicht zwingend. So er gelingt, kann davon ausgegangen werden, dass die SuS dieses Vorgehen bereits kennen und dementsprechend gut eingeübt haben. Man spricht hier von einer „intermittierenden Eröffnungsphase“. Der Fokus dieses Modus/dieser Logik liegt also in seiner gewohnten Form, eines stetig wiederkehrenden Ablaufmusters. Ähnlich, aber mit anderer Logik, zeigt sich der nächste Modus.

- **Konstituierung des Unterrichtsbeginns als Herstellung und Etablierung von Ordnung und Unterrichtsbereitschaft:** Hierunter versteht man das (Zurück-)Bringen zur Ordnung, die es braucht, um Unterricht beginnen zu können, nach einer natürlichen tagesintegrierten Transition, auch genannt Schwellenphase oder liminale Phase (nach Wanger-Willi, 2005). Damit kann eine Pause, ein Stundenwechsel oder aber auch das Aufnehmen des Unterrichts innerhalb der ersten Unterrichtsstunde gemeint sein. Es geht also darum, sowohl als Lehr- als auch als Lernperson zu demonstrieren, dass man für den Unterricht verfügbar sei und demnach realisiert habe, dass die Schwellenphase beendet ist. Es geht hier also wirklich um das Herstellen von Verhaltensweisen, die Unterricht ermöglichen, in Abgrenzung zu dem vorher genannten Typ, bei dem es sich um das reine Einhalten von Tagesstrukturen handelt. Eine weitere Nuance der selben Grundidee zeigt sich im nächsten Modus/in der nächsten Logik.
- **Konstituierung des Unterrichtsbeginns als rituelle Differenzbearbeitung:** Dies meint ein als immer wiederkehrender Ritus etabliertes Vorgehen zum Beginn des Unterrichts. Der Fokus dieses Vorgehens liegt nicht, wie zuvor genannt, in der Einhaltung der Tagesstruktur, sondern in dem Mehr, welches ein Ritus bietet: ein Gemeinschaft stiftendes Wir, in dem aber auch das Individuum in seiner sozialen Identitätsentwicklung sowie dem Prozess der Subjektivation aus einer Gruppe heraus als Einzelnes adressiert ist und sich gleichzeitig dennoch im Verbund der Gemeinschaft verortet. Dieser Modus ist sehr hilfreich in Bezug auf Klassengemeinschaften. Nichtsdestotrotz dient er auch hier dazu, Ordnung und Aufmerksamkeit für das nachfolgende Unterrichtsfach herzustellen.
- **Konstituierung des Unterrichtsbeginns als vorweggenommenes latentes Unterrichtskonzept:** Dieser Modus beschreibt einen Ritus, der wie der zuvor genannte Typ die Perspektive auf den nachfolgenden Unterrichtsbeginn fokussiert,

aber dies nicht aus dem engen Ritus heraus tut, sondern in seiner ritualisierten Form so offen ist, dass er bereits Inhalten der nachfolgenden Stunde vorausgreift und somit versucht, die SuS thematisch unterschiedlich, aber immer auf ähnliche Art und Weise in den Unterricht überzuführen. Dabei hält sich der Anfang nicht zwingend an Konventionen und eröffnet dem Lehrenden wie den Lernenden Handlungsspielräume bzgl. ihres Verhaltens im Moment (bspw. müssen die SuS auf die Begrüßung nicht antworten) und im Stundenverlauf. Es wird also mehr noch ein Geist, eine Haltung zum Unterricht, eine Unterrichtsidee – welche u. U. auch abseits geltender Normen steht – schon im Beginn manifestiert. Diese Manifestation geschieht rituell, wie eine Erinnerung, ein Appell, sich für die nächsten 45 Minuten von geltenden Konventionen freizumachen. Dieser Modus entspringt einer Bildungsidee.

- **Konstituierung des Unterrichtsbeginns als Thematisierung, Etablierung des Gegenstands, fachliche Anforderung:** als Methodenkoffer der wahrscheinlich häufigste und auch diverseste Unterrichtseinstieg. Grundlegend geht es um die Thematisierung der Inhalte für die kommende Unterrichtseinheit. Die Varianz der Form ist dabei schier unerschöpflich, vom Wechseln in die Sprache des Unterrichts (Fremdsprachenunterricht wie Englisch oder Spanisch) über einen an die angenommene Motivation der SuS angelehnten Aufhänger (ein aktueller Bericht über ein Fußballspiel bspw. in Deutsch) bis hin zu Anknüpfungen an Alltagsvorstellungen, das subjektive Empfinden oder bereits vorhandenes Wissen der SuS bezüglich eines Themas. Diese Anknüpfung wird dabei auch gerne über eine Problematisierung oder Kontroverse geschaffen. Alle oben genannten Arten werden dabei in zwei Kategorien unterschieden: zum einen diejenigen, die eine inhaltlich eröffnende Szene das Unterrichtsgeschehen betreffen, zum anderen um solche, die eine Inszenierung des Themas forcieren. Ein Einstieg, der das Thema der letzten Stunde in den Mittelpunkt stellt, ist der nächste Modus/die nächste Logik.
- **Konstituierung des Unterrichtsbeginns als Bewertungspraktik, Abfragung, Überprüfung:** Dieses Mittel beschert sicher einigen Lesern negativ konnotierte Erinnerungen, da es sich hierbei um eine Rückschau mit Leistungserhebung handelt. Diese kann freiwillig oder vom Lehrer bestimmt abgehalten werden. Auch Schein-Freiwilligkeiten sind hier nicht unüblich: Die Lehrperson fragt nach, ob jemand sich freiwillig der benoteten Rückschau stellen will, benennt dann aber u. U. einen SuS unfreiwillig, mit dem die Abfrage erfolgt. Diese kann dialogisch wie auch mit klarem

Autoritäts-Fokus auf der Lehrperson, im Sinne einer Frage-Antwort-Kette, ablaufen. Das Schlagwort dahinter ist Bewertung. Die Hinwendung dazu kann zum einen vom Lehrer erfolgen, indem er wortlos einen Notenspiegel an die Tafel notiert, oder aber auch, indem er mündlich auf die Rückgabe einer schriftlichen Leistungserhebung verweist. Aber auch eine Nachfrage zu Bewertungen durch die SuS, indem bspw. nachgefragt wird, ob Klassenarbeiten bereits korrigiert wären, ist denkbar und Teil dieses Modus/dieser Logik.

- **Konstituierung des Unterrichtsbeginns als Antinomie, antinomische Spannung und/oder Arbeitsbündnis:** Dieser letzte Modus/diese letzte Logik meint das Aufdröseln sozialer Verstrickungen, sowie das Aushandeln von sozialen Rollen und Interaktionsmustern, die zwischen einer Lehrperson und den SuS bestehen. Dieser Aushandlungsprozess kann implizit und indirekt erfolgen, er muss nicht offen ausgetragen werden. Wichtig ist hierbei zu vermerken, dass die Art und Weise, wie mit diesen Fragen umgegangen wird, nicht allein durch die Umgebungskultur des Landes, in welchem der Unterricht stattfindet, sondern vor allem durch die vorherrschenden Normen und Werte innerhalb der Gruppe der Aushandelnden bestimmt wird.

Schelle verweist darauf, dass mit jeder neuen Fallstudie das qualitative Forschungsbild von Unterrichtseinstiegen differenzierter wird. Daher schlägt sie vor, internationale Datenbanken mit Fällen zu etablieren, um größtmögliche Datensätze für die qualitative Erforschung des Gegenstandes zu besitzen. (vgl. Schelle, 2018, S. 85 ff) Diese Umschau zeigt, wie qualitative Unterrichtsforschung dazu beitragen kann, einzelne Sachverhalte durch gezielte Beobachtung und Vergleiche zu kategorisieren und über diese Kategorisierung Typologien auf einer Metaebene zu schaffen. Diese Meta-Typen als theoretisches Konstrukt können der Reflektion und Selbstbeobachtung von Lehrpersonen dienen und ihre Handlungsspielräume erhöhen, indem sie ihnen Alternativen zu den von ihnen üblicherweise gewählten Unterrichtseinstiegstypen bietet.

Nach dem Einstieg in den Unterricht nimmt die weitere Betrachtung Schülerpraktiken in den Blick, stellt sich also die Frage, wie Schüler am Unterricht, an ihrem eigenen Lernen partizipieren. Während die Schüler(sub)kulturforchung der 1980er und die Kindheitsforschung, beginnend in den 1990ern, mehrheitlich SuS als Opposition im Unterricht betrachteten, formuliert die aktuelle Kindheitsforschung diese Frage eher kooperativ: Wie sind Praktiken von SuS und Lehrern aufeinander bezogen und ineinander verwoben, um gemeinsam Unterricht vollziehen zu können? Dabei

veränderten sich auch die Grundlagen: Beginnend bei akteurtheoretischen Ansätzen über praxistheoretische Ansätze, orientiert sich die Forschung heute eher an einer praxeologischen Perspektive; man schaut also mehr auf Praktiken und die Logik, welche den praktischen Vollzug bestimmt, als auf Akteure und deren Motive und Orientierungen. Wie bereits zuvor beschrieben, ist Unterricht immer auch eine Situation, in der soziale Kommunikationen und Interaktionen stattfinden. So verwundert es nicht, dass die Forschung nach Schülerpraktiken auf der einen Seite mitten im Unterricht verortet und auf diesen hin ausgerichtet ist, auf der anderen Seite aber die Peerordnung berücksichtigt und sich auf diese hin fokussiert. So steckt sie in einem ständigen Spannungsfeld zwischen diesen beiden Verortungen und inneren Verpflichtungen. Aus dieser Betrachtung heraus ist es nur nachvollziehbar, dass Schülerpraktiken somit abhängig von der Form des Unterrichts sind. Im Nachfolgenden sollen die Forschungsergebnisse zu Schülerpraktiken erfasst werden in Bezug auf die Unterrichtsformen Frontalunterricht, kooperativer Unterricht und individualisierter Unterricht.

Die Ergebnisse bezüglich Schülerpraktiken im Frontalunterricht wurden in konversationsanalytischen Untersuchungen von Unterrichtsgesprächen erhoben. In dieser Unterrichtsform wird dem SuS primär eine Publikumsrolle zugeteilt. Natürlich unterscheidet sich der – so weit als möglich – aktiv handelnde Teil der Schülerschaft in seinem Erleben von den mehrheitlich passiven Schülern, doch kommt keinem der beiden eine allzu große und gestalterische Rolle in dieser Unterrichtsform zu. Der passive Anteil der SuS hat nun – dem oben erläuterten Spannungsfeld folgend – zwei elementare Aufgaben: Aufmerksamkeit für den Unterricht aufrechtzuerhalten und soziale Nebentätigkeiten zu unterhalten. Geübten SuS gelingt es dabei, einen kleinen, aber ausreichenden Anteil Ihrer Aufmerksamkeit auf den Unterricht zu legen, um im Falle einer Ansprache durch den Lehrer reagieren zu können, und gleichzeitig ihre Nebentätigkeiten so gut in den Unterrichtsverlauf einzubinden, dass diese nicht stören. Die Aktiven, häufig nicht mehr als eine Hand voll, sind auch als diese anerkannt und haben somit einen (stillschweigenden) Auftrag durch die Klassengemeinschaft: Ihr bringt Beiträge. Diese SuS verlassen also die Publikumsrolle zeitweise, so ihnen der Lehrer das Wort erteilt. Die Tatsache, dass der Lehrer sich durch Kommentierung des Beitrags in aller Regel das Wort zurückholt und gleichzeitig den Beitrag bewertet, macht den Beitrag aus Schülersicht innerhalb der der Unterrichtsform zugrunde liegenden Interaktionslogik zur Probehandlung. Gelingt es dem Lehrer, auch durch Einbindung von (An-)Fragen aus den Reihen der SuS, aus diesen Beiträgen ein Unterrichtsgespräch zu

generieren, so bedient er das Bedürfnis nach Legitimierung der Zugehörigkeit, die sich in einem ersten Schritt nicht am Unterrichtsthema, sondern der momentanen konkreten Fragestellung des Lehrers orientiert. In einem zweiten Schritt schafft er es, über den anwachsenden Diskurs, welcher immer mehr SuS einbindet, Bewusstheit und Verbindlichkeit gegenüber dem gemeinsamen Gesprächsgegenstand, dem Unterrichtsthema, in Abhängigkeit von der Parallelität der eigenen Perspektiven und Interessen und der Anderen zu entwickeln.

Im kooperativen Unterricht tut sich das Erfassen von Schülerpraktiken schwer mit der Datenerhebung, da sich die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren der dezentralen Gestaltung von Unterricht und den vielen parallel ablaufenden und örtlich nicht zwingend beisammen liegenden Interaktionen anpassen müsste. So sind die Ergebnisse für diese Form des Unterrichts ungleich kleiner als in der Sparte zuvor. In der Kooperation beim Lösen einer Gemeinschaftsaufgabe innerhalb der Peergroup unterscheidet man dabei drei Verlaufstypen: der *Absturz*, welcher den Verlust der Aufgabenorientierung meint. Der *Einbruch*, was das Zurückkehren zur Aufgabenorientierung, weg von der Nebentätigkeit, beschreibt, und das *gleichbleibend hohe Niveau* der Aufgabenorientierung. Um diesen letzten Verlaufstyp zu erreichen, braucht es innerhalb der Arbeitsgruppe ein stabiles Beziehungsgeflecht sowie eine Führungsstruktur, die sich als flexibel und nicht-autoritär erweist, und zu guter Letzt Kooperationsbereitschaft mit Konfliktfähigkeit. Natürlich stellt sich hier auch die Frage der Art und Weise der Kooperation. Neuere Forschungen gehen von folgenden Formen aus: Erklären, Vorsagen, Abschauen, Vergleichen etc. Aus diesen Handlungen ergeben sich Kooperationsstypen: die SuS, die kollaborieren, die, die nebeneinander arbeiten, und die, die helfen, wobei dem Helfer eine Sonderrolle zuteilwird, da hier Kompetenzen, Können und Wissen asymmetrisch angelegt sind, was das vorhergehende Aushandeln von Rollen und Aufträgen zwischen den Parteien notwendig macht. Passiert dies nicht, erscheinen Hilfssituationen mehrheitlich als problematisch. Für eine gelungene Hilfssituation ist eine stabile Beziehung die beste Voraussetzung, da innerhalb dieser die Asymmetrie weniger eine Rolle zu spielen scheint. (vgl. Huf & Breidenstein, 2009, S. 20 ff)

Als letzter Form des Unterrichts ist über den individualisierten Unterricht zu berichten: Aus Beobachtungen von SuS weiß man, dass diese auch im offenen und individualisierten Arbeiten vor allem der „Eigenlogik der Planerfüllung“ (zit. Huf & Breidenstein, 2009, S. 20) folgen. Aufgrund dieser SuS-Haltung ergeben sich in Klassenverbänden

mit dieser Arbeitsform neue soziale Ordnungen, einhergehend mit einer neuen Hierarchisierung der Teilnehmer. Die Gruppe orientiert sich an und bewertet ihre Mitglieder anhand folgender Faktoren: Geschicklichkeit, Geschwindigkeit und Selbstständigkeit bei der Erledigung von Aufgaben. Zur konzeptionellen Ausrichtung dieser Unterrichtsform gehört die Selbsteinschätzung durch SuS. Hier ist ein gedanklicher Brückenschlag in der Forschung gefragt, da diese Anforderung in die praxeologische Forschung führt. Im Zusammenspiel von Anerkennung und Adressierung interessieren insbesondere Spezifizierungen und Zuschreibungen, die sich bei einer Selbsteinschätzung aus den Interaktionen im Klassenverbund ergeben. SuS, nunmehr Adressaten und Evaluatoren zur gleichen Zeit, müssen in einer hochkomplexen sozialen Interaktions-Situation eben jene Zuschreibungen als eigenes Label wählen, welches ihnen aus der Situation bekannt ist, und diese Label sind eben jene, die relativ klassisch einer Bewertung durch Lehrpersonen entsprechen: Geschwindigkeit, Selbstständigkeit etc. (s. o.), womit die Selbsteinschätzung sich als subtile Form einer Überwachungs- und Kontrollidee interpretieren lässt. (vgl. Breidenstein, 2018, S. 191 ff) Nichtsdestotrotz zeigt diese Forschung die hochkomplexen sozialen Vorgänge auf, welche tagtäglich im Unterricht mehr oder weniger bewusst (sowohl durch die SuS als auch die Lehrperson) von statten gehen. Diese komplexen Sozialvorgänge werden dabei alle sprachlich begleitet, weshalb es als sinnig erscheint, sich auch mit qualitativer Unterrichtsforschung zur Kommunikation und im Besonderen mit dem Klassengespräch auseinanderzusetzen. Dies möchte der nächste Absatz unternehmen. Dabei wird es einen kurzen Exkurs zur Rolle der Lehrperson geben, der sich mit der Frage „Moderator oder Regisseur?“ befasst, einer Fragestellung, die sowohl die qualitative Forschung, hier nach Hee und Pohl, kennt, als auch die quantitative mit ihren hier bemühten Vertretern Hattie, Zierer und Bewyl.

Unerlässlich erscheint in dieser Frage eine Systematisierung der Formen von Unterrichtskommunikation. Eine Unterscheidung der Kommunikationen kann auf Grundlage der Parameter „Freiheitsgrad“ und „Redeanteil der Lernenden“ getroffen werden. Unter diesen Gesichtspunkten ergibt sich eine chronologische Anordnung, bei der die oben benannten Parameter „von wenig vorhanden“ bis „viel vorhanden“ gereiht sind. Am wenigsten erfüllt werden die Parameter beim Lehrervortrag, gefolgt vom Lehrervortrag mit verteilten Rollen. Im Lehrergespräch sind wir schon fast bei einer Gleichverteilung der Redeanteile; noch überwiegt aber der des Lehrers. Sobald der Anteil auf Seiten der SuS so weit ansteigt, dass er den des Lehrers überwiegt, spricht man

vom Schülergespräch. Nun werden die Parameter immer relevanter, bis hin zum Gruppenunterricht und letztlich zu dem nahezu vollständigen Bedienen der Parameter, der Schülerpräsentation. Die Autoren Hee und Pohl identifizieren den Lehrervortrag mit verteilten Rollen als die häufigste Form in deutschen Klassenzimmern. (vgl. Hee & Pohl, 2018, S. 262) Dabei liefern sie eine spannende Erklärung, die in ihrer Terminologie dem Ansinnen von Hattie und Zierer überraschend nahekommt.

Was den **Exkurs** zu Hattie und Zierer einleitet. Die beiden zuvor genannten Forscher und Autoren beschreiben gute Lehrpersonen als Regisseure; dabei ist der Unterschied zwischen Regisseur und Moderator eher in einer unterschiedlichen Haltung begründet, welche sich natürlich in einer Unterrichtspraxis niederschlägt als in reinen Handlungen. Wo ein Moderator schlicht Material und Gelegenheit zur Verfügung stellt und auf den entdeckenden Lernenden hofft (was übrigens wenig Effekt zeigt), da hat der Regisseur bereits erkannt, dass es seine Aufgabe ist, den Lernenden dabei zu helfen, sich selbst zu verändern. Er fordert sie immer wieder heraus und führt sie immer wieder und immer weiter an die eigenen Grenzen. Er hat einen Plan über die Art der Aktivität im Unterricht und wohin diese führen soll. Er führt Regie! (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 13) Die unterschiedliche Haltung von Regisseur und Moderator lässt sich mit den Effektstärken, die den jeweiligen Haltungstypen zuzuordnen sind, gut belegen. Der Moderator folgt, wie oben bereits erwähnt, der Idee des forschenden Lernens, dies hat eine Effektstärke von $d = 0,41$, ist also gerade noch effektiv, die Überzeugung des Regisseurs, Lernen sei reziprok, mit $d = 0,74$ dagegen zeigt sich viel wirkungsvoller. Reziprokes Lernen bedeutet nach Rosenshine und Meister, 1994, eine

„Unterrichtsmethode, bei welcher Lernenden kognitive Strategien beigebracht werden, die zu verbesserten Lern-Outcomes führen sollen (ursprünglich im Bereich Leseverständnis). Die Betonung liegt darauf, dass Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, zu lernen und dabei kognitive Strategien (wie Zusammenfassen, Fragestellen, Erklären und Voraussagen) zu verwenden. Diese Strategien werden unterstützt durch den Dialog zwischen der Lehrperson und den Lernenden, während sie versuchen, den Sinn eines Textes zu verstehen.“ (zit. Rosenshine & Meister, 1994, S. 479)

Gemeint ist demnach ein Durchwechseln der Rollen: Jeder ist einmal der Lehrende, da sich Lernende und Lehrende beim Führen eines Dialoges über Sachverhalte abwechseln. So können Lernende das eigene Verständnis über die Thematik überprüfen, indem sie Fragen stellen und Zusammenfassungen erarbeiten. Wichtig ist dabei, dass der Lehrer als Experte sogenannte Lerngerüste aufbaut, sprich Unterstützungshilfen, die nach und nach sukzessiv abgebaut werden. Diese Haltung und Arbeitsweise lebt

er als Modell vor und macht damit die zusehenden Lernenden zu Akteuren ihrer eigenen Bildung. (vgl. Hattie, Beywl & Zierer, 2018, S. 108 ff) In der Bildung und Erziehung von Vorschulkindern spricht man hier vom Scaffolding (wie bereits zuvor auf S. 33 im Kapitel 4.1.1. Problematisierung des Qualitätsbegriffs erwähnt): Der Lehrende gewährt den Lernenden eine Hilfestellung, die sie auf ein höheres Kompetenzniveau als das momentan vorhandene führt. Die Hilfestellung wird dabei immer auf dem Niveau der nächsten Entwicklungsstufe gegeben und nach und nach reduziert. (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen mit dem Staatsinstitut für Frühpädagogik München 2010, S. 434) Der Regisseur mit einem klaren Ziel ($d = 0,59$) hat gegenüber der Ergebnisoffenen Freiarbeit ($d = 0,02$) klar „die Nase vorn“. Unterm Strich summieren sich die Effekte des Regisseurs auf einen Gesamteffekt von 0,62, wohingegen der Moderator nur mit einer Effektstärke von 0,25 aufwarten kann (siehe dazu auch nachstehende Vergleichstabelle).

Lehrperson als Regisseur	d	Lehrperson als Moderator	d
Rückmeldung (Feedback)	0,70	Simulationen und Simulationsspiele	0,33
Reziprokes Lehren	0,74	Induktives Vorgehen	0,58
Meta-kognitive Strategien	0,52	Forschendes Lernen	0,41
Lautes Denken	0,62	Individualisierung	0,23
Direkte Instruktion	0,45	Webbasiertes Lernen	0,16
Ziele	0,59	Freiarbeit	0,02
Klarheit der Lehrperson	0,75	Entdeckendes Lernen	0,27
Passung des Ziels	0,60	Offene Klassenzimmer	0,02
Gesamteffekt	0,62	Gesamteffekt	0,25

Abb. 8) Effektsomme bei unterschiedlichen Lehrerrollen (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 139)

Nach dieser kurzen Exkursion zum Rollenbild des Lehrers nun zurück zur Erklärung von Hee und Pohl bzgl. der Rolle des Regisseurs. Diese zitieren Becker-Mrotzek und Vogt von 2001: „Die Lehrperson hat dabei die Hautredeanteile und stellt an die Lernenden sogenannte ‚Regiefragen‘, die ‚in den Gesamtplan des Vortrags passen‘: Die Regiefrage steuert die Antworten des Schülers im Rahmen eines Drehbuchs.“ (zit. Becker-Mrotzek, 2001, S. 60)

Nach diesem Exkurs zur Rolle des Lehrers aus unterschiedlichsten Ausgangspositionen, aber mit einer gemeinsamen Marschrichtung weiter zu den Ergebnissen der qualitativen Sozialforschung zu den Unterrichtsgesprächen.

Pohl schlägt zur gezielteren Betrachtung von Unterrichtsgesprächen folgendes Vier-Felder-Schema vor:

	INPUT	OUTCOME
	lernseitig rezeptiv	lernseitig produktiv
<u>medial-mündlich</u>	die an die SuS gerichtete Sprache	mündliche Unterrichtsbeiträge der SuS
<u>medial-schriftlich</u>	Sprache in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien	von den SuS in Bezug auf den Unterricht verfasste Texte

Abb. 9) Vier-Felder-Schema zur Unterrichtsbetrachtung nach (vgl. Hee & Pohl, 2018, S. 263)

Damit verweist der Autor auf die allzu häufig übersehene Dimension der medial-schriftlichen Form. An dieser Stelle sei ein Hinweis des Autors gestattet: Neben dem sprachlichen Einfluss dieser Dimension finden sich in ihr viele Anknüpfungspunkte für entsprechende Hattie-Faktoren, bspw. schriftlich verfasste (direkte Arbeits-)Instruktionen mit einer Effektstärke von $d = 0,45$ und das Merkmal der Regisseur-Lehrkraft.

Das Klassengespräch kann in unterschiedliche Inhaltsdimensionen aufgeteilt werden; so ergeben sich nach einer systematischen Betrachtung drei große Felder: die Sprache, die Struktur und die Funktion. Sprache und Struktur können je noch nach Verwender bzw. Sprecher unterschieden werden in Lehrer und Schüler; die Funktionsebene obliegt allein der Lehrperson. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um eine gezielte Arbeit zum (Fremd-)Sprachenunterricht handelt, soll die Ebene der Sprache nur kurz benannt werden: Beim Erwerb von Sprache oder (im Fachunterricht) von Fachsprache ist häufig zu beobachten, dass die SuS die Termini der Lehrkraft nicht ohne Schwierigkeit verstehen. Dies liegt daran, dass weder eine Einführung noch eine Erklärung oder ein Nachfragen bzgl. neuer (Fach-)Begriffe erfolgt. SuS ihrerseits versuchen mit ihrer Sprache zumindest so weit Fachlichkeit zu erzielen, dass sie der Lehrperson und ihren Anforderungen gerecht werden. Strukturell betrachtet, haben Lehrpersonen tendenziell einen höheren Redebeitrag als die SuS (lt. zitierten Studien liegt der Redebeitrag der Lehrkraft bei über 70 %). Dieses Phänomen verändert sich mit der zur Verfügung stehenden Zeitdauer der Unterrichtseinheit. Umso kürzer die zu

Verfügung stehende Zeit ist, umso mehr Redezeit entfällt auf die SuS. Auch die Klassengröße spielt hier eine Rolle: Bei Klassen mit niedriger SuS-Zahl beteiligen sich selbige proportional am meisten. Auch leistungsschwächere SuS sind bei geringerer Klassengröße überproportional häufig beteiligt, was durch gezieltes und damit verstärktes Aufrufen der Lehrkraft, welches eine gezielte Beteiligung fokussiert, erklärt werden kann. Weiter mit der Strukturbetrachtung, welche durch SuS kontrolliert wird: Vorab ist zu sagen, dass SuS die Struktur nur dann kontrollieren können, wenn die Lehrperson die Kontrolle vorab an die SuS – durch entsprechende Unterrichtsgestaltung, wie beispielsweise Kleingruppenarbeit – übergeben hat. Vergleichsstudien zeigen, dass SuS dadurch in ihren inhaltlichen Kompetenzen gefördert werden. Die Interaktion in Kleingruppen führt – unabhängig vom anteiligen Redebeitrag – zu einem höheren fachlichen Lernzuwachs. Zum Themenkomplex der Funktionalen Verfasstheit des Unterrichtsgesprächs stellt sich die Frage: Welche Aktivitäten setzen Lehrpersonen sprachlich ein, um gezielt inhaltliches Wissen im Klassengespräch zu vermitteln? Beispiele für dieses Vorgehen wären das Paraphrasieren von SuS-Antworten oder die Aufforderung, Antworten ausführlicher zu begründen. Untersuchungen zeigen, dass Lehrpersonen SuS hier unterstützen können, indem sie ihnen die Möglichkeit einer nonverbal ergänzenden Argumentationsstütze in Form einer Visualisierung anbieten (Texte, Schaubilder, Rechnungen, Videografie, etc.). Weiter kann dies bedeuten, dass die Lehrperson die Technik der Zusammenfassung nutzt, um aus unterschiedlichen SuS-Erklärungsansätzen ein umfängliches Argumentationskonstrukt zu erstellen, dadurch auch falsche SuS-Lösungsäußerungen als solche zu kennzeichnen und die darin enthaltenen Denkfehler zu markieren, zu besprechen und aufzuheben. (vgl. Hee & Pohl, 2018, S. 266 ff) Diese Art von Klassengespräch wird bei Krummheuer in der Publikation des SINUS-Programms an Grundschulen von 2010 als „interaktionale Verdichtung“ (zit. Krummheuer, 2010, S. 10) bezeichnet. Krummheuer plädiert dafür, die interaktionale Verdichtung im Unterricht nicht ausschließlich in einem interaktionalen Gleichfluss zu gestalten, da dadurch die Chancen der interaktionalen Verdichtung vertan würden. Vielmehr spricht er sich dafür aus, dem „immer gleichen Strickmuster“ des interaktionalen Gleichflusses zu trotzen und die interaktiven Anteile sowie die erhöhte Schülerbeteiligung für ein Lernen, „welches voller Einsicht ist“, zu nutzen. Als Fazit bemängeln die Autoren ein Fehlen von Motivation bzgl. des Funktionalen Anteils von Unterrichtsgesprächen auf Seiten der Lehrkräfte. Weiter erörtern sie die Problematik der Heterogenität der Forschungsergebnisse. Diese Bandbreite führen sie auf die

Tatsache zurück, dass es sich dabei um qualitative Einzelbeobachtungen handle, welche sich keinem gemeinsamen Forschungsdiskurs anschließen lassen. (vgl. Hee & Pohl, 2018, S. 272 f) Der hier beschriebenen Problematik kann quantitativ begegnet werden, indem man die unterschiedlichen Ergebnisse durch die Effektstärkeberechnung d nach Cohen auf einen gemeinsamen Nenner bringt, welche ein Maß für den standardisierten Mittelwertsunterschied von mindestens zwei Gruppen beschreibt. Diese quantitative Vergleichstechnik und ihre Forschungsergebnisse soll im nächsten Absatz, der Betrachtung der 7 C's aus dem MET-Projekt in der Weiterführung durch Zierer und Wisniewski für FeedbackSchule, betrachtet werden.

Mit einem Blick auf die Ergebnisse quantitativer Unterrichtsforschung lässt sich sagen: Forschungsergebnisse sind nur so gut wie ihre Bekanntheit, und so hängt der praktische Wert dieser Theorien vom Wissen um selbige ab. Dies gilt nachfolgend auch für die quantitativen 7 C's nach Hattie, um deren Vorhandensein man wissen sollte, um sie für die eigene Reflektion nutzen zu können.

4.2.2. 7 C's nach dem MET-Projekt

Control (Klassenführung), Challenge (Herausforderung), Clarify (Klarheit), Captivate (Begeisterung), Confer (Zuhören), Care (Fürsorge) sowie Consolidate (Rückmeldung): Dies sind die 7 C's, die im Projekt „Measures of Effective Teaching“ (entspricht etwa: Maßnahmen für eine effektive Lehre/einen effektiven Unterricht, künftig MET) erarbeitet wurden. Dieses amerikanische Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Frage, wie Lernen im Schulkontext effektiver gestaltet werden kann. Dabei greift es in großem Maß auf das Feedback durch SuS zurück. Dieses wird aber lediglich in Bezug auf die 7 C's abgefragt, nicht auf fachliche Kompetenzen des Lehrers, da davon ausgegangen wird, dass SuS die entsprechende Fachkompetenz (noch) nicht besitzen und damit nicht beurteilen können. Allerdings können SuS viel Aufschluss über ihr Erleben von Unterricht geben. Weiter können sie relativ gut einschätzen, durch welche Parameter sie bei welchem Lehrer mehr oder weniger effektiv lernen. So nehmen sie den Unterricht als den Unterricht eines „durchschnittlichen“ Lehrers (durchschnittlich bis unterdurchschnittlich beweisbare Effektivität) oder eines „Expertenlehrers (hohe evidenzbasierte Effektivität) wahr, indem sie selbst ein Erleben in ihren Lernfortschritten erkennen und dies als eher weniger oder eben mehr effektiv deklarieren. Das Forschungsprojekt beschränkt sich nicht darauf, die Maßnahmen für effektives Lehren herauszufinden, sondern entwirft darüber hinaus einen Vorgehensplan. Dieser schlägt nach der

Extraktion der Maßnahmen eine Lehrer-Evaluation vor, aus deren Ergebnissen heraus Lehrerkarrieren insgesamt bedeutender, aber auch differenzierter ausgestaltet werden können. Anreize wie eine höhere Bezahlung für Lehrer mit entsprechender Wirksamkeit oder Weiterqualifizierungsangebote sollten im Weiteren dazu beitragen, immer mehr effektive Lehrer und schlussendlich bessere SuS zu generieren. Oder, wie in der Broschüre selbst als Grafik dargestellt:

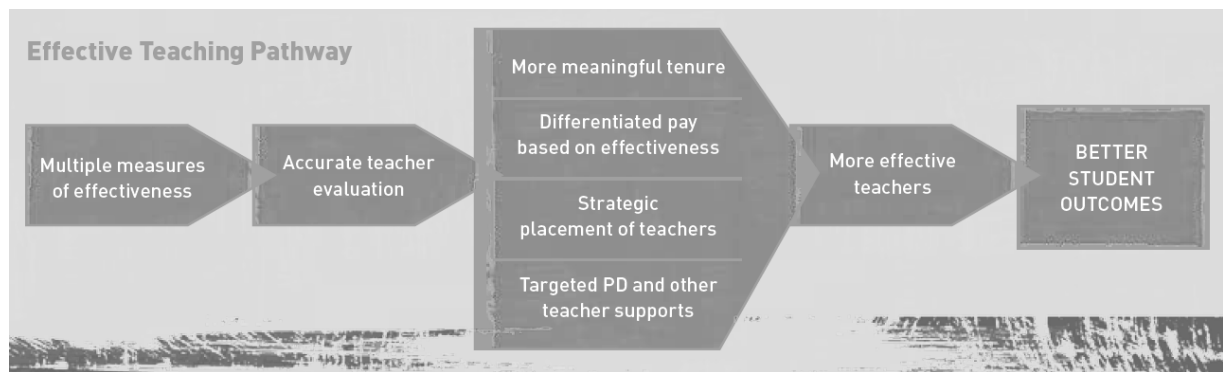


Abb. 10) "Effective Teaching Pathway" (vgl. Kane & Cantrell 2010, S.1)

Betrachtet man die Ergebnisse dieses Projekts, so wird deutlich, dass die 7 C's nach tripod® in höherem Maße von SuS angegeben werden, je effektiver die Lehrperson insgesamt scheint. Oder anders gesagt, hier kommt das Matthäus-Prinzip zum Tragen: „Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat.“ – Mt 25,29 – also: es regnet immer dahin, wo es schon nass ist, oder – auf diese Fragestellung übertragen: Umso effektiver ein Lehrer ist, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass er alle 7 C's erfüllt. (vgl. Kane & Cantrell, 2010, S. 1 ff)

Doch wie ist es zur Formulierung der 7 C's gekommen? Auch sie basieren auf einer quantitativen Analyse der MET-Projektdateien. So zeigt beispielsweise die Berechnung, dass die durchschnittliche Korrelation zwischen den 7 C's und dem sich daraus ergebenden Mehrwert statistisch hochgradig signifikant ist. Care kommt mit dem statistisch signifikant am „schlechtesten“ abschneidenden Wert von 0,204 (eine Signifikanz besteht mit 0,01 und höher) heraus. Das beste Ergebnis erzielt Classroom Management/Control mit 0,308. Der Durchschnittswert aller 7 C's zusammen liegt mit 0,28 um 0,27 über dem Signifikanzwert und darf damit als hochgradig bedeutsam eingestuft werden (siehe dazu Anhang 1). Weitere Berechnungen zeigen, dass Regressionskoeffizienten für mehrstufige Zufallseffekte bestehen, die sich daraus ergeben, dass für jedes einzelne der 7 C's der Mittelwert der Antwort der Peers auf dieselbe Komponente verweist. Diese Komponente markiert somit den stärksten Prädiktor (siehe dazu

Anhang 2). Auch werden in diesen quantitativen Berechnungen C's untereinander verglichen, um deren Co-Abhängigkeiten zu erfassen. So werden bspw. die Koeffizienten zwischen Care und Classroom Management/Control gegenüber den übrigen C's in multivariaten Gleichungen erfasst. Die geschieht unter Berücksichtigung der Schülerantworten auf die Frage nach Einschätzung der Lehrerantworten bezüglich der vorgegebenen Lehrpraktiken/-haltungen. So zeigt sich, dass Care (Fürsorge) tendenziell mehr Einfluss auf die Items hat als Classroom Management/Control (Klassenführung). Im Durchschnitt liegt der Koeffizienzwert bei 0,27 – diesen Wert erreicht Care einmal vollständig und zweimal annähernd mit 0,26. Classroom Management/Control hingegen nähert sich im engsten Fall dem Durchschnitt bei 0,23 an. Demnach ist Care als grundlegend für die Beeinflussung der übrigen 6 C's zu betrachten (siehe dazu Anhang 3). Weitere vergleichende Berechnungen werden von Ferguson angeführt und belegen den quantitativen Nutzen der Daten um die 7 C's. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, soll die Betrachtung und Entfaltung der Ergebnisse nach der vollständigen Aufzählung beendet sein: Care, Confer, Captivate, Clarify, Consolidate, Challenge und Classroom Management (vgl. Ferguson, 2018, S. 10 ff) Aus demselben Forschungskontext heraus gehen die 7 C's auf die Arbeit des in Cambridge ansässigen Forschungsinstituts Tripod zurück, welches sich als Brücke zwischen Forschung und Praxis versteht. Aus der Datenbank der MET-Forschungen entwickelte das Forschungsinstitut die 7 C's, bevor diese durch die Arbeit Hatties, Zierers und Wisniewskis in Abgleich mit den quantitativen Hattie-Faktoren zur Grundlage des Visible Feedbacks wurden.

Bevor die einzelnen C's vorgestellt werden, gilt es eine Vorbemerkung zu machen: Tripod clustert seine 7 C's in drei Kategorien. Zur Kategorie „Persönlicher Support“ zählen die C's „Care“ und „Confer“, zur Kategorie „Curricularer Support“ gehören „Captivate“, „Clarify“ und „Consolidate“. Die dritte Kategorie umfasst den „Akademischen Rahmen“ mit den C's „Challenge“ und „Classroom Management“ – in anderen Literaturen auch als „Control“ betitelt. Zum Verständnis: „Persönlicher Support“ meint, eine Lehrer-Schüler-Beziehung zu kultivieren sowie ein Klassenklima zu etablieren, wo SuS sich willkommen und geschätzt fühlen. „Curricularer Support“ meint, den Lehrplan auf eine Art und Weise zu unterrichten, dass er für SuS zugänglich, motivierend und sich selbst und inhaltliche Zusammenhänge erschließend ist. Der „Akademische Rahmen“ meint, Voraussetzungen im Klassenzimmer zu schaffen, die es dazu braucht, dass SuS fokussiert arbeiten und ihr Potenzial entfalten können.

Im Weiteren soll nun die Konkretisierung der C's dargestellt werden. „Care“ meint die Botschaft an die SuS, dass ihr Erfolg und Wohlbefinden dem Lehrer in aufrichtiger Weise bedeutsam sind. Dies zeigt sich im Alltag dadurch, dass die Lehrperson mit allen SuS respektvoll und fair umgeht, echtes Interesse an ihren SuS und deren Lebenswelt zeigt sowie jedem SuS Aufmerksamkeit im gleichen Maß zukommen lässt. Zu jedem der 7 C's macht Tripod Vorschläge für Reflexionsfragen und Handlungsempfehlungen an den Lehrer. Für „Care“ seien hier folgende exemplarisch benannt: Ein Handlungsbeispiel könnte sein: „Begrüße jeden Schüler persönlich (Anm. d. A.: höchstwahrscheinlich im Sinne von namentlich), wenn er das Klassenzimmer betritt!“ Eine Reflexionsfrage lautet: „Wie reagierst du, wenn SuS traurig oder aufgeregt wirken?“

Das nächste C, „Confer“, meint das aktive, achtsame und aufmerksame Zuhören, das darauf zielt, SuS zu ermutigen und darin zu bestärken, ihre eigenen Ideen und Sichtweisen zu respektieren. Äußerungen bzgl. Gedanken, Meinungen und Beiträgen sind zu respektieren und wertzuschätzen, da sie den Lernprozess bereichern. Diese Haltung trägt nicht nur zu einem florierenden Unterrichtsgespräch bei, sondern begünstigt auch eine Feedback-Kultur zwischen Lehrer und SuS. Indem man – als Handlungsvorschlag – SuS dazu ermutigt, sich gegenseitig Feedback über ihre Arbeit zu geben, etabliert man konstruktive Kritik. Eine mögliche Reflexionsfrage wäre: „Wie ist man Modell in der Frage der Anerkennung verschiedener Meinungen?“

„Captative“, die Begeisterung, will den SuS sagen: „Ich habe Mittel und Wege, den Unterricht sowohl intellektuell stimulierend als auch inhaltlich für euch sinnig und relevant zu gestalten.“ Womit einhergeht, dass der Lehrer Stunden entwirft, die die Interessen, Hintergründe und Fragen der SuS berücksichtigen. Nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch greift der Lehrer dabei auf eine breite Varianz von Methoden zurück, um einen interaktiven Unterricht zu gestalten, in dem die SuS u. a. durch Materialien und Ideen dazu gebracht werden, sich aktiv einzubringen. Eine beispielhafte Reflexionsfrage dazu ist: „Wie interaktiv sind deine Stunden?“ und als Hilfestellung: „Diskutiere, inwiefern Zeitungsartikel oder Videoclips in Zusammenhang stehen mit dem Unterrichtskonzept, welches zur Lehre genutzt wird!“

Die Klarheit, als C: „Clarify“, meint die Überzeugung von der Notwendigkeit und die Fähigkeit, Erklärungen in unterschiedlichen Arten und Weisen liefern zu können, solange, bis es alle verstanden haben. Dazu gehört auch, einzelnen verwirrten SuS dabei zu helfen, den Sachverhalt dennoch zu verstehen. Dazu bricht der Lehrer komplexe

Sachverhalte auf einfache Beschreibungen herunter und hält hilfreiche Instruktionen zu neuen Vorgängen bereit. Weiter deckt er Missverständnisse auf und beantwortet diese zügig und erkenntnisbringend. Dabei muss er sich fragen: „Bittest du SuS darum, ihre Verwirrung zu erklären und zu begründen, um selbige aufzudecken?“ Als Hinweis sei dem Lehrer an dieser Stelle gegeben: „Es ist hilfreich, Kommentare und Rückmeldungen auf die Arbeiten von SuS zu schreiben, die benennen, was verlangt war und wo mehr Arbeit (im Sinne von Auseinandersetzung und Übung) nötig ist.“

Weiter mit dem C: „Consolidate“, also der Rückmeldung über Inhalte, als Botschaft an die SuS so formuliert: „Wir nehmen uns einzelne Stunden zum Zusammenfassen und Rückschau halten, um das Erlernte zu verknüpfen und (für euch) merkbar zu machen.“ Dazu erklärt der Lehrer Verbindungen zwischen aktuellen Stunden und zuvor erlernten Fakten, Ideen, Konzepten oder Fähigkeiten. Er fragt sich in diesem Zusammenhang selbst: „Bitte ich SuS darum, Zusammenfassungen und Synthesen über das Gelernte zu bilden? Dazu kann er (siehe die qualitative Forschung über Unterrichtseinstiege) zu Beginn und/oder am Ende der Stunden Hinweise zu zuvor besprochenen Inhalten und deren Verbindungen zum aktuellen Stoff geben oder diese von den SuS erbeten.

Das erste C der Kategorie „Akademischer Rahmen“ ist „Challenge“, die Herausforderung. Lehrer, die ihre SuS herausfordern, gehen davon aus, dass die SuS ihr Bestes geben, und halten ihre SuS damit an, kontinuierlich gute bis sehr gute Leistungen zu bringen. Dabei helfen sie ihren SuS, indem sie deren Erfolge benennen und so bewusst machen. Ein solcher Lehrer besteht auf echtes Verständnis, nicht nur Auswendiglernen. Er fragt sich, wie er reagiert, wenn SuS Zweifel über ihre eigenen Fähigkeiten äußern oder bereits beginnen, (sich) aufzugeben. Dabei kann es hilfreich sein, die Eigenverantwortung der SuS einzuüben, indem man ihnen zusätzliche Fragen stellt, die sie dazu einladen, ihre Gedanken auszuweiten, umgangssprachlich formuliert, „über den Tellerrand zu schauen“.

Das letzte C ist „Classroom Management“ oder „Control“. Hierbei geht es darum, ein Klassenklima zu schaffen, in dem man mit Menschen und Dingen (vor allem dem Lernmaterial) achtsam und respektvoll umgeht, um ein effektives Lernen zu gewährleisten. Hier ist für den Lehrer das oberste Gebot, ein entsprechendes Vorbild zu sein. So muss er sich immer wieder selbst reflektieren, möglicherweise mit der Frage: „Wie reagiere ich, wenn SuS mich oder einander respektlos behandeln? Ein Tipp zu diesem C ist es, mit Konsequenzen zu antworten, wenn SuS sich nicht an die vereinbarten Regeln und Verhaltenserwartungen gebunden fühlen. (vgl. tripod®, 2016, S. 2 ff)

Diese 7 C's haben Hattie, Zierer und Wisniewski als Grundlage für ihr Visible Feedback definiert und diese weiter mit Hattie-Faktoren quantitativ untermauert. Hier nur eine kurze Umschau, um dem Absatz über Feedback nicht zu sehr vorwegzugreifen. So ist beispielsweise bei Hattie der Faktor „Klarheit der Lehrperson“ mit $d = 0,75$ gewertet und damit höchst wirksam. Er entspricht an sich einem der 7 C's, nämlich „Clarify“. Andere C's ergeben sich aus einer Sammlung von Hattie-Faktoren wie bspw. „Classroom Management/Control“, welches bei Hattie aus den Faktoren „Beeinflussung von Verhalten der Klasse“ ($d = 0,68$), „Klassenzusammenhalt“ ($d = 0,53$), „Verhaltensziele“ ($d = 0,41$), „Reduzieren von Unterrichtsstörung“* ($d = 0,34$) und „Klassenführung“ ($d = 0,52$) – an dieser Stelle sei der Hinweis erlaubt, dass bis auf einen Faktor* alle anderen in die Kategorie der erwünschten Effekte zählen. Womit Hattie die C's noch weiter erschließt und quantitativ unterfüttert.

4.2.3. Lehrerpersönlichkeit als Anknüpfungspunkt

„Wer von Grund aus Lehrer ist, nimmt alle Dinge nur in Bezug auf seine Schüler ernst, - sogar sich selbst.“ (zit. Nietzsche, 2016, S. 63)

Dieses sehr allgemein gehaltene Zitat Nitsches soll an dieser Stelle spezifiziert werden. Im professionellen Kontext ist Nitsches Aussage sicher haltbar. So ist es die Aufgabe von Lehrpersonen, ihren Unterricht und letztlich sich als (Lehr-)Person zu reflektieren und sich somit infrage zu stellen. Aber das Mensch-Sein, die Person und Persönlichkeit, ist eben mehr als die Profession. Natürlich steht außer Frage, dass Lehrer auch in ihren außerschulischen Lebensbereichen Lehrer bleiben, auf die sowohl SuS als auch Eltern, Kollegen, Träger etc. schauen, aber eben nur bis zu einem gewissen Punkt, danach muss auch die Person – und damit Persönlichkeit – des Lehrers ihre freie Zeit zur Regeneration haben. Die Persönlichkeit wird – so der aktuelle Stand der Forschung – psychologisch durch die Big Five bestimmt. Sowohl Haag und Streber (2020) als auch Eckert und Sieland (2017) verwenden dieses Konstrukt. Eckert und Sieland sind dabei näher am Lehrer als Person – auch im privaten Rahmen, da sie auf die Bedeutung der Big Five in Bezug auf die Burn-Out-Prävention eingehen. Haag und Streber berufen sich auf die Big Five als psychologische Merkmale in Bezug auf die Lehrperson, führen die Betrachtung dann aber auf eine eher professionelle Ebene. Diese sind: hohe Gewissenhaftigkeit, hohe Verträglichkeit, hohe Extraversion, hohe Offenheit für Erfahrungen und geringer Neurotizismus. Da sich auch diese Arbeit primär der Lehrperson als Profi verschrieben hat, soll daher mit der Betrachtung von

Haag und Streber begonnen werden; ein kurzer Einschub bzgl. der Big Five im Kontext von Gesundheitsprävention folgt, da auch diese, ob privat oder professionell, der Qualität der Lehre, also dem Arbeitsfeld der Lehrperson, zuträglich ist. Hernach kehrt die Betrachtung zurück zu einer rein professionellen Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit.

Beginnend mit der Betrachtung des Begriffs „Persönlichkeit“, kann selbiger gegenwärtig folgendermaßen beschrieben werden: Idealisiert-normativ verstanden – also klassisch verwendet im Sinne des Deutschen Idealismus –, zeichnet der Begriff das Bild eines selbstverantwortlichen und sich stetig selbst bildenden Menschen. Dabei wird die Frage nach der Einbettung und den daraus resultierenden Bedingungen im gesellschaftlich-historischen Kontext völlig unbeachtet gelassen. Diese Betrachtung des Persönlichkeitsbegriff unterscheidet kaum zwischen den Akteuren, wenn es um das Feld von Schule und Unterricht geht. So gehen unterschiedliche Autoren in Bezug auf die schulische Praxis ohne weitere Differenzierung davon aus, dass Personen Personen oder eben Persönlichkeiten Persönlichkeiten erziehen, wobei ein Paradoxon darin entsteht, dass der Lehrperson eine relativ fixe Persönlichkeit unterstellt wird, aber diese andererseits den Auftrag hat, eine „formbarere“ Persönlichkeit, nämlich die der SuS, zu erziehen. Abgesehen davon, wird die Lehrerpersönlichkeit mit der SuS-Persönlichkeit gleichgestellt. Dies darf jedoch nicht zu dem Trugschluss führen, die SuS-Persönliche(n) hätte(n) einen ebenso starken Einfluss auf den Unterricht wie die Lehrerpersönlichkeit, sonst wäre eine effektstarke Beeinflussung durch den Lehrer angesichts des Verhältnisses gar nicht denkbar. So ist die Persönlichkeit des Lehrers dennoch eine in diesem Kontext beeinflussendere, da er eine exponentielle Stellung im Sozialgefüge einnimmt, die seinen Einfluss bzw. den seiner Persönlichkeit stärkt. (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 15 f)

Um dieser Position und ihrer Belastung durch Verantwortung und Aufgabe langfristig gerecht zu werden, braucht es eine starke, resiliente Persönlichkeit. Persönlichkeits-typen, die dieser Anforderung entsprechen, zeigen den Big Five folgend hohe, respektive beim letzten Merkmal geringe Werte in ihren Persönlichkeitsmerkmalen:

Sie handeln und planen sorgfältig, verantwortlich und effektiv – wodurch sie eine hohe **Gewissenhaftigkeit** erzielen. Weiter sind sie sehr **verträglich**, was bedeutet, dass sie kooperativ und freundlich sind und mit ihren Mitmenschen mitfühlen. Ihre hohe **Extraversion** befähigt sie zu geselligen und aktiven Interaktionen, sie sind dabei gesprächig, personenorientiert und optimistisch. Auch sind sie **offen für Erfahrungen**,

spricht neugierig und erfinderisch. Darüber hinaus sind sie wenig **neurotizistisch**, sie sind also selbstsicher und ruhig und nicht hektisch und unsicher.

Diese Persönlichkeitsmerkmale gelten in der Psychologie generell als eher schwer veränderlich. Eine Entwicklung ist hier möglich, aber mit hohen Mühen verbunden – man spricht hier sogar von Training. (vgl. Eckert & Sieland, 2017, S. 148)

Haag und Streber haben unterschiedliche Forschungen zusammengetragen, um eine Übersicht der Charakteristika eines „guten“ Lehrers zu geben. Diese beziehen sich auf den sozialen Interaktionsprozess zwischen Lehrpersonen und SuS. Identifizierte Merkmale sind: Flexibilität – diese sollte der Lehrer bzgl. seines eigenen Rollenverständnisses und in Bezug auf seine methodische Unterrichtsgestaltung haben. Weiter braucht es Engagement, welches sich vor allen anderen Aspekten auf den Unterricht selbst, wie auch auf den Umgang mit den SuS bezieht. Bereitschaft zur Selbstkritik und Selbsterkenntnis sind weitere Charakteristika. Während viele Lehrer das eigene (Lehrer-)Verhalten zumeist nur als Reaktion auf das Verhalten der SuS verstehen, braucht es das Bewusstsein, dass das eigene Verhalten umgekehrt auch als Grund für das Verhalten des Gegenübers interpretiert werden kann. Lehrer sollten für Gerechtigkeit stehen, so sollten die SuS allzeit darauf vertrauen können, dass der Lehrer sie gerecht beurteilt und bewertet, sowie ihnen allzeit fair begegnet. Die Lehrperson sollte eine natürliche Autorität haben, was ihr selbst viel an vorbildhaftem und selbstdisziplinierendem Verhalten abverlangt. So sollte sich die Lehrperson selbst kontrollieren in Bezug auf faire (Anm. d. A.: Dieses Attribut lässt sich aus dem vorhergehenden Wert „Gerechtigkeit“ ableiten) Konsequenzen, ein der Situation entsprechendes und angemessenes Verhalten und die Überwindung der eigenen Unsicherheiten. Zudem ist es wichtig, dass eine Lehrperson Geduld besitzt; so fördert sie das Lernverhalten der SuS, da Druck in Situationen von Lernunlust, Konzentrationsschwäche oder Verständnisschwierigkeiten kontraindiziert ist. Ein gewisser Humor ist einer Lehrperson nicht abträglich. Für sich alleine genommen mit einer Effektstärke von $d = 0,04$ nicht einmal im Bereich der Schulentwicklungs-Effekte, zeigt sich der Wert dieses Faktors im Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehung ($d = 0,52$). (vgl. Hattie, Beywl & Zierer, 2018, S. 726 ff) So kann Humor sich in kritischen Situationen als rettende Reaktion erweisen. Zu guter Letzt sei noch das Charakteristikum der Zuneigung genannt. Diese basiert im Hinblick auf SuS auf dem pädagogischen Taktgefühl des Lehrers. Eine hierfür benannte Voraussetzung ist ein Einfühlungsvermögen, welches als

grundmenschliche Kompetenz anzusehen ist, hier aber um das Ausbleiben von Zynismus als Abwehrmechanismus verbaler Art erweitert wird.

Als weiteres Merkmal der Lehrerpersönlichkeit sind die pädagogischen Erziehungsstile, wie sie Lewin, Lippitt und White bereits 1939 erfasst haben, zu nennen. Folgende Typen sind dabei zu nennen: Der autoritative Stil beschreibt das Vorhandensein klarer Regeln und Rahmenbedingungen, innerhalb derer die SuS aber die Freiheit haben, selbstständige Erfahrungen zu machen und zwar innerhalb eines wertschätzenden wohlwollenden Klimas. Der autoritäre Stil hat mit dem autoritativen gemeinsam, dass es klare Regeln gibt. Im autoritären Stil sind diese häufig weniger begründet, als durch den autoritären Lehrer gegeben. Konsequenzen zielen häufig auf die Person und nicht das Verhalten ab, emotional gibt es wenig bis keine Wertschätzung. Der permissiv-verwöhnende Stil bietet ein emotional wertschätzendes Umfeld, kennt jedoch keine Regeln und dadurch auch keine Sicherheiten mehr für die SuS, was zu Überforderung auf Seiten selbiger führen kann. Beim zurückweisend-vernachlässigenden Stil dagegen gibt es weder Regeln und Rahmen für die SuS noch ein emotional wertschätzendes Umfeld. Dieser Stil hat meist eine Nicht-Beziehung zur Folge. (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 15 f)

Inwiefern ein Lehrer effektiven Unterricht gestalten kann, hängt auch von seinem eigenen pädagogischen Wissen und Können ab. Das Verhältnis dieser beiden Parameter ist nicht einfach zu bestimmen. Um das Zusammenspiel erfassen zu können, werden im Nachfolgenden die zwölf Figurentypen nach Neuweg 2004 skizziert. Dabei unterscheidet dieser zwischen Integrationskonzepten, welche Können und Wissen – auch über eine weitere Größe, die Erfahrung – zusammenzuführen suchen, und Differenzkonzepten, welche einen weniger auf die Parameter fokussierten Zugang suchen, das veränderte Paradigma aber mit Erfahrung aufzufangen suchen, also eine Differenzierung der einzelnen Faktoren anstreben. Zuvörderst die Typen der Kategorie Integrationskonzepte.

- I. **Das Technologiekonzept:** Wissen wird als Notwendigkeit und Bedingung – welche als hinreichend angesehen wird – für professionelles Können betrachtet. Folgende Problemlage entsteht: Reglements technologischer Art können nicht zeitgleich allgemeingültig sein, Garantien für prognostizierte Wirkungen geben und präzise Verhaltensempfehlungen liefern.

- II. **Das Mutterwitzkonzept:** Auch hier wird Wissen als notwendig betrachtet, allerdings ist es nicht ausreichend für das Können. Dieses Konzept setzt ein „Mittelglied“ voraus, welches grundsätzlich der Erfahrung entspricht.
- III. **Das Prozeduralisierungskonzept:** Hier besteht die Annahme, dass Wissen träge sein kann, wenn die Kontextualisierungskompetenz mangelhaft ist. Deshalb Wissen zuerst ermittelt, dann vermittelt und hernach durch Übung in praktisches Können transformiert werden muss.
- IV. **Das Brillenkonzept:** Demnach äußert sich Theorie dadurch, was und wie der Könner etwas sieht. Es schieben sich also zwischen Theorie und Praxis intervenierende Variablen im Sinne von Einstellungen, Überzeugungen und Haltungen.
- V. **Das Induktionskonzept:** Hier steht, anders als bisher, die Praxis vor der Theorie. Soll heißen: Können kann nur aus Erfahrung heraus entstehen und muss daher nicht durch Theorie grundgelegt werden. Jedoch kann die Konfrontation mit der Theorie aus der Praxis heraus zu korrigierenden Annahmen führen und eine Festigung bewirken.
- VI. **Das Parallelisierungskonzept:** Hier wirken Wissen und Können zeitlich neben- und ineinander, was zu Verbegrifflichung und Erfahrung führt.

In einer Aufteilung von 50 % zu 50 % folgen nun auf die Integrationskonzepte die Differenzkonzepte:

- VII. **Das Persönlichkeitskonzept:** Diesem Konzept liegt eine relativ stabile Persönlichkeitsstruktur zugrunde, die sich hier als Bremsklotz der Unterrichtsentwicklung erweist, da weder Wissensvermittlung noch Erfahrungsprozesse an den Grundannahmen etwas zu ändern vermögen.
- VIII. **Das Erfahrungs- und Meisterlehrerkonzept:** Hier gilt Erfahrung als die wichtige Quelle für die Erreichung von Könnerschaft. Wissen ist hier im Handeln impliziert.
- IX. **Das Anreicherungskonzept:** Dieses meint einen angeleiteten Prozess, der vom Rational-Expliziten ausgehend eine Entwicklung hin zum Intuitiven forciert. Innerhalb dieses Prozesses wird eine Entwicklung der qualitativen Reorganisation und eine Anreicherung von kognitiven Strukturen angestrebt.
- X. **Das Reflexionskonzept:** Erfahrungen und die dazugehörigen Verarbeitungsprozesse werden hier in Abhängigkeit von ihrer Wirkung erfasst. Mittelpunkt dieses Konzeptes ist ein eigenständiges Reflektieren von objektiver Theorie,

wodurch ein unendlicher Wechselprozess zwischen Erfahrung und Reflexion entsteht.

- XI. **Das Interferenzkonzept:** Es besagt, dass es einen direkten Bezug von Wissen und Können, welcher ausschließlich positiver Natur ist, nicht gibt. So kann mehr Wissen nicht nur zu klügeren Handlungsstrategien führen, sondern auch zu einer Beeinträchtigung in Handlungssituationen. Der Spruch, dass die dümmsten Bauern die dicksten Kartoffeln haben, bringt diese Sichtweise zum Ausdruck.
- XII. **Das konsekutive Dreiphasenkonzept:** Hier wird zwischen praktischem Handlungswissen und systematischem Wissenschaftswissen ein eigenständiger Bereich, das professionelle Wissen, angenommen. Aus der Differenzierung zwischen dem Wissenschaftswissen mit explizitem Charakter und dem Handlungswissen, welches einen impliziten Charakter besitzt, leitet sich eine phasenspezifische Zuordnung zu unterschiedlichen Aufgaben ab.

Dass Können explizit vom Wissen unterschieden wird, macht es weder für die Forschung noch für die Unterrichtspraxis leichter, den ungleich komplizierteren Gesamtkomplex des Zusammenspiels der einzelnen Faktoren zu erfassen bzw. sie bewusst im Alltag zu bearbeiten. Die Frage, ob und in welcher Weise Wissen für Können nötig ist, muss abschließend unbeantwortet bleiben. (vgl. Neuweg, 2004, S. 2 ff)

Der Persönlichkeitsbegriff darf also nicht zu eng gefasst werden, er muss um Wissen, technische Rationalität und effizientes Handeln erweitert werden. So verstanden, konstituiert der Begriff der Lehrerpersönlichkeit keinen Gegensatz, keine nicht zu vereinbarende Spannung zwischen sozialer Einstellung und unterrichtlicher Kompetenz. Auch sind diese beiden Faktoren nicht feststehend, sondern können, ja müssen sich stetig weiterentwickeln. Diese Weiterentwicklung kann auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden: Die Erweiterung von Wissen und Können in Bezug auf Profession und Fachinhalte kann nur integriert in eine personale Entwicklung stattfinden. (vgl. Haag & Streber, 2020, S. 15 f)

Diese personale Entwicklung setzt eine selbstkritische und selbstreflexive Haltung voraus. Dann kann der Lehrer zum eigenen Beobachter und im Anschluss zum eigenen Coach werden. Diesem Vorgehen widmet sich das nächste Kapitel.

4.2.3.1. *Selbstbeobachtung: die Lehrperson als ihr eigener Coach*

Als Grundlage für die Selbstbeobachtung von Lehrern gelten die Ausführungen der Aktionsforschung, wie sie unter 4. Unterrichtsforschung bereits getätigt wurden. Damit

Lehrer ihr eigener Coach werden können, sind sie darauf angewiesen, Daten für ihre Selbstevaluation zu sammeln. Diese Daten müssen im Anschluss entsprechend ausgewertet werden. Der Ablauf dieses Vorgehen wird im Nachfolgenden beschrieben. Vorab ist zu vermerken, dass eine Prozessbeobachtung grundsätzlich für jeden Lehrer – nicht nur für jene, die sich der Aktionsforschung verschrieben haben – eine ganz alltägliche Handlung darstellt. Um handlungsfähig zu bleiben, muss ein Lehrer sich ständig vergewissern, in welcher Situation er sich befindet, welche Handlung die Situation verlangt und welche Reaktion wohl auf die Handlung folgen mag. Maßstab ist natürlich die eigene Erwartung an die Situation und deren Verlauf. In diesem – alltäglichen und unbewussten – Stadium der Selbstevaluation sind die (Eigen-)Beobachtungen häufig intuitiv und eher ganzheitlich, als auf einzelne Fragestellungen und bewusst gewählte Aspekte hin fokussiert. Selten sind sie absichtlich oder gezielt. Dieser alltäglich-ganzheitliche Charakter bringt einige Schwächen mit sich: So sind Beobachtungen in diesem Stadium häufig diffus, was meint, dass die Aufmerksamkeit im Moment der Beobachtung sehr breit gestreut ist, wodurch Details verloren gehen. Weiter ist die Natur dieser Beobachtungen eine flüchtige. Da die Verarbeitung eine kurzfristige ist, ist sie nur kurz im Bewusstsein verfügbar, was zur Konsequenz hat, dass sie für eine verlässliche Überprüfung nicht stabil genug ist. Auch sind die Beobachtungen, da intuitiv, meist vorurteilsbehaftet. Da die wahrgenommenen Informationen nur minimal reflektiert werden, aber dennoch als Grundlage der Interpretation bzw. Planung der Handlungen herangezogen werden, besteht die Gefahr eines nicht kontrollierbaren Einflusses von Vorurteilen, so dass man letztlich nur sieht, „was man sowieso schon immer wusste!“. Im nächsten Schritt gilt es deshalb, eine bewusste und nicht alltäglichen Beobachtung, eine gezielte Prozessbeobachtung zu beschreiben, welche zum Ziel hat, die soeben dargelegten Schwächen möglichst weitgehend zu mildern. Diffusität wird durch gezielte Fragestellung und das Fokussieren einer Beobachtung minimiert. Durch diese Fokussierung wird die Beobachtung auch vorurteilsfreier, da in den definierten Beobachtungsfenstern das Wahrgenommene so gesehen werden kann, dass Vorurteilen auch widersprochen werden kann – man spricht hier vom entdeckenden Beobachten. Die Flüchtigkeit wird durch unterschiedliche und immer wiederkehrende Beobachtungen ausgehebelt. Wichtig ist aber, bei allen Vorzügen der gezielten Prozessbeobachtung nicht der intuitiven Beobachtung völlig die Existenzberechtigung abzuspochen, da auch sie mit ihrer Ganzheitlichkeit und Spontanität einiges zu einem Entwicklungsprozess beitragen kann. So dürfen beide Beobachtungsformen nicht

konkurrieren, sondern müssen sich ergänzen. Beobachtung meint in diesem Kontext natürlich weit mehr als die rein visuelle Aufnahme von Reizen. Beobachtung beschreibt vielmehr ein ganzes Methodenarsenal an Datengewinnung und deren Dokumentation. Von einer tatsächlich observierenden Beobachtung über Interviews und Gespräche, über schriftliche Befragungen bis hin zu Methodenkombinationen, sprich Triangulation, ist hierin alles summiert. Die gesammelten Daten müssen hernach im Sinne einer aktiven und gewinnbringenden Aktionsforschung analysiert werden. Jede Analyse hat zwei zwingende Aufgaben: Zum einen soll sie Erklärungen, welche dem eigenen Vorverständnis entsprechen, finden. Um dieser Entsprechung zu genügen, muss sie für das Gefühlsleben des Beobachter-Analysten plausibel sein. Allerdings muss eine Erklärung, nur weil sie plausibel erscheint, nicht zwingend stimmen. Das Vertrauen, das man in sie und ihre Erklärkraft legt, kann durch eigene Wünsche bestimmt sein. Um das Vertrauen in sie zu rechtfertigen, muss die Analyse fähig sein, einer genaueren Überprüfung standzuhalten. Womit auch die zweite Aufgabe der Analyse identifiziert wäre: die Überprüfung der Annahmen, welche man aus ihr gewonnen hat. Diese Erkenntnisse müssen einer Bewährungsprobe unterzogen werden, um zu sehen, ob sie haltbar sind. Schließlich unterscheidet sich das Ergebnis, welches am Ende eines Analyseprozesses plausibel erscheint, häufig von den Annahmen, die am Anfang eines Analyseprozesses stimmig wirkten. Während einer Analyse kann man folgende Tätigkeiten als wesentlich bezeichnen: Die Analyse beginnt mit dem neutralen Wahrnehmen von Ereignissen; es folgt eine Reduktion der Eindrücke. Nach ihrer Reduktion werden die Eindrücke geordnet: Man summiert und strukturiert sie zu einem stimmigen Bild, welches im Anschluss interpretiert wird. Als letzte Tätigkeit muss das gewonnene Bild kritisch überprüft werden. Das Bild wird kritischen Fragen ausgesetzt. Natürlich können diese Analyseschritte nicht immer säuberlichst voneinander getrennt ablaufen, da sie auch in sich eng miteinander verwoben sind. (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 114 ff) Miles und Huberman stellen diesen Prozess noch detaillierter wie folgt dar:

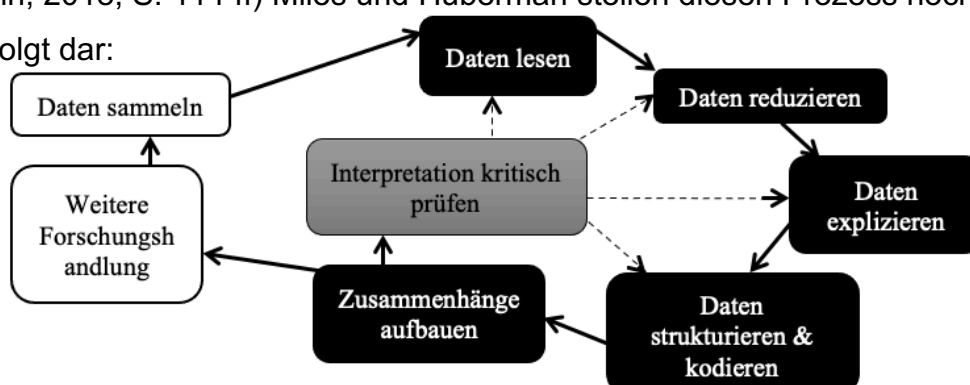


Abb. 11) Analyseprozess bei der Selbstbeobachtung (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S.167)

Die weißen Kästen bilden den forschenden Teil, sprich die Datenerhebung für die Analyse. Die Schritte 1–5, welche im Schaubild den schwarzen Kästen entsprechen, gelten als der konstruktive Teil. Der 6. Schritt – in der Darstellung dem grauen Kasten entsprechend – ist der kritisch-prüfende Teil; aus ihm heraus kann eine Neuaufnahme des Prozesses an jeder der Stellen 1–5 notwendig werden. Die kritische Prüfung kann/sollte durch Dritte ergänzt werden, dies können sowohl nicht-involvierte Kollegen als auch betroffene SuS sein, mit denen die Ergebnisse der eigenen Datenanalyse besprochen werden. (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 169 f) Diese Evaluation mit Außenstehenden leitet über in die Frage des Abgleichs einer Fremd- und Selbstevaluation, bei denen beide Beobachter ihre eigenen Daten erheben und nicht auf einer Datengrundlage diskutiert wird.

4.2.3.2. *Eigen- und Fremdevaluation*

Um über die Fachfrage nach Eigen- und Fremdevaluation diskutieren zu können, ist es wichtig, vorab die Terminologie von „Evaluation“ zu bestimmen, wie sie hier gelten soll. So bezieht sich diese Arbeit auf jene Begrifflichkeit, die Ditton 2002 in seinen Ausführungen verwendet. Zuerst muss betrachtet werden, welche Begrifflichkeiten mehr oder weniger synonym zur Terminologie der Evaluation kursieren: Zu nennen sind hier Kontrollbegriffe bzgl. Wirkung, Qualität und Erfolg, oder auch Begrifflichkeiten, die der Forschung zugeschrieben werden: Bewertung, Begleitung und Effizienz. Enger betrachtet, meint Evaluation damit die Beschreibung, bspw. einer Maßnahme oder eines Programms, sowie die Überprüfung des Zustandes, welcher erreicht werden sollte, also den Erfolg oder Fortschritt. Weiterführend bedeutet Evaluation ein umfangreiches Gesamtsystem bzgl. Management und Kontrolle. (vgl. Ditton 2002, S. 775) Hier soll der Begriff in seiner größeren Betrachtungsweise gelten: Evaluation wird als eine kreislaufartige Handlung zur stetigen Entwicklung und Verbesserung verstanden, die nicht nach Projektbeendigung abgeschlossen ist.

Um diesem Charakter gerecht zu werden, soll die Eigenevaluation, welche später beschrieben wird, der Prozesshaftigkeit des stetigen Entwicklungskreislaufs entsprechen und somit aus der Selbstbeobachtung Handlungsansätze generieren. Wie die Entwicklung dieser Handlungsstrategien durch einen weiteren Beobachter ergänzt werden kann, zeigt der zweite Teil dieser Betrachtung.

Handlungsstrategien sind alternative Vorgehensweisen, die man künftig anstatt der bekannten Muster bewusst einsetzen will, mit der Idee, mit deren Hilfe effektiver handeln zu können – wobei direktes wie indirektes Handeln gemeint ist. Dabei sollten die formulierten Handlungsstrategien einige Merkmale erfüllen: Arbeitsorganisationen sollten sich verändern, es sollten alternative Angebote entwickelt werden und neue Kompetenzen aufgebaut werden, dies kann durch Fort- und Weiterbildungen auf individueller oder gemeinschaftlicher Ebene passieren. Wünschenswert wäre eine Organisation, die Kollegiale Praxisberatung forciert, um Entwicklungsprozesse zu unterstützen. Damit verweist dieser Ansatz auch schon in Richtung Fremdevaluation. Die Ziele der forschenden Lehrperson sind richtungsweisend für die Formulierung der Handlungsstrategien; typischerweise sind sie dabei eng mit der praktischen Theorie verbunden, welche sich als Ergebnis der untersuchten Situation für die jeweilige Lehrperson individuell zeigt. Solche Handlungsstrategien können natürlich immer nur als vorläufige Antworten bzw. Handlungshypothesen gelten, welche immer wieder überprüft und dahingehend verifiziert werden müssen, dass sie wirklich einen nachweisbar positiven Effekt auf die Situation und ihr Ergebnis haben. Dabei reicht die Palette des Umfangs und der Neuartigkeit der Veränderung von sehr klein bis umfänglich; einzig die positive Veränderung als Ziel ist allen Formen und Größen gemein. Wichtig für die eigene und persönliche Evaluation ist es dabei, die Handlungsstrategien so konkret wie möglich zu formulieren. (vgl. Altrichter, Posch, Spann, 2018, S. 212 ff) An dieser Stelle soll in einem knappen Exkurs der Begriff der Handlungsstrategie in den des Handlungsziels übersetzt werden. Handlungsziele sind die Konsequenz aus Wirkungszielen. Wirkungsziele beschreiben die Wirkung, die die Handlung der Lehrperson auf den SuS haben soll. Da Menschen aber direkt nur ihre eigenen Handlungen beeinflussen können, erscheint es als notwendig, Ziele bzgl. der eigenen Handlung zu formulieren, welche zu dem erwünschten Wirkungsziel führen. Dazu werden sie „konkret, inhaltlich sowie zeitlich überprüfbar und realistisch formuliert. Im weitesten Sinne beziehen sie sich auf die Handlungen der pädagogischen Fachkräfte...“ (zit. Engelhardt, Halle & Langness, 2012, S. 22) Leitprinzip für die eigene Arbeit mit Handlungszielen ist die Grundannahme, dass sich Ziele zu setzen heißt, eine Voraussetzung dafür zu schaffen, reflektiert und praktisch zu handeln. Mit ihnen zu arbeiten, bedeutet seine eigene Praxis zu professionalisieren. Dazu gehört – im Optimalfall in der ganzen Organisation –, sich und die Kollegen als Lernende zu verstehen, um einen kontinuierlichen Prozess zu initiieren. Weshalb es ständige Feedback-Kreisläufe gibt, in welchen Korrekturen

innerhalb der Lernschleifen erwünscht sind. (vgl. Beywl & Schepp-Winter, 1999, S. 9)

Die Formulierung sollte dabei den SMART-Standards folgen: Die Ziele sollten spezifisch, messbar, angemessen/akzeptabel, realistisch und terminiert sein. Dies bedeutet en détail: „Spezifisch“ meint die Formulierung konkreter Ziele; „messbar“ bedeutet, dass die Zielerfüllung überprüfbar, also durch Beobachtung oder andere Erhebungsverfahren erfassbar sein muss. „Angemessen/akzeptabel“ ist ein Ziel dann, wenn es einem fachlichen Konsens entspricht, der von allen Beteiligten oder Menschen derselben Profession als erstrebenswert angesehen wird. Zudem müssen Aufwand und Ertrag in einem entsprechenden Verhältnis stehen. „Realistisch“ bedeutet, dass es unter den gegebenen Rahmenbedingungen verwirklicht werden kann und – zu guter Letzt – der Standard „terminiert“ meint, dass die Erreichung des Ziels auf einen Zeitpunkt festgeschrieben sein muss, der im Vorfeld benannt wurde. Spiegel hat diese Standards für Ziele auch in ihrer Darstellung der Systematik von Zielen fixiert. Ihre Zielpyramide beschreibt dabei, wie Wirkungsziele zu Handlungszielen führen und diese wiederum zu Maßnahmen – was den Handlungsstrategien entspricht. Insgesamt ist dieses Verhältnis so darzustellen:

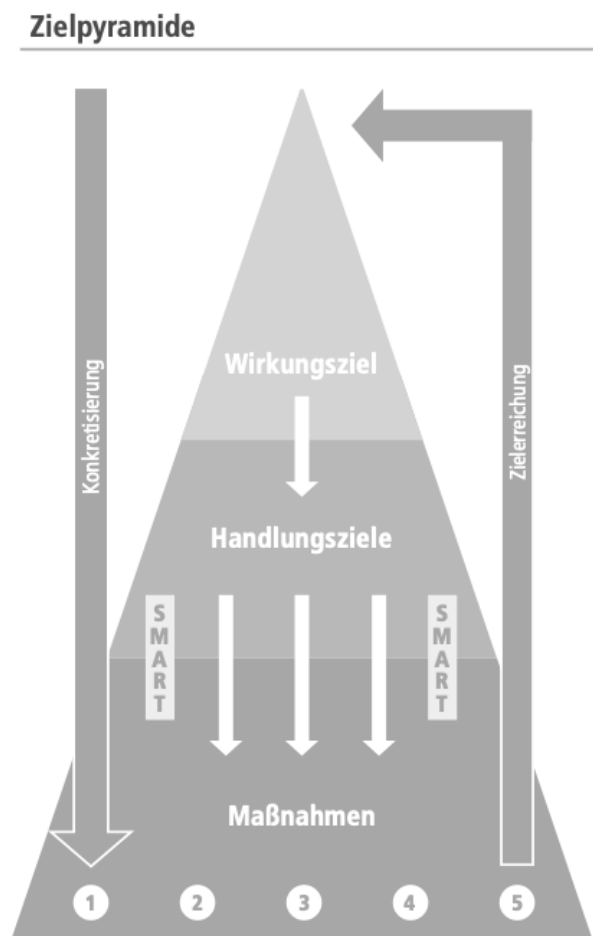


Abb. 12) Wirkungsziel-Pyramide n. der Bertelsmann-Stiftung (vgl. Engelhardt, Halle & Langness, 2012, S. 22)

Vom Wirkungsziel bis zur Maßnahme nimmt dabei der Grad an Konkretisierung immer weiter zu; aus den Maßnahmen heraus ergibt sich aber die Grundlage zur Überprüfung der Zielerreichung, was der Darstellung wie dem Prozess einen Kreislaufcharakter verleiht. (vgl. Spiegel, 2007, S. 52 ff) Wichtig ist hierbei vor allem die schriftliche Fixierung, damit eine Umsetzung gewährleistet ist. Zudem schafft dies eine selbstverständliche Nachvollziehbarkeit im Prozess und einen verbindlichen Charakter. Sollte schon im Team oder zumindest im Tandem mit Kollegen zusammengearbeitet werden, erhöht es zusätzlich die Transparenz. (vgl. Engelhardt, Halle & Langness, 2012, S. 21 f)

Nachdem die neuen Handlungsstrategien zielvoll geplant, ausprobiert und umgesetzt sind, haben sie hoffentlich zu einer Verbesserung geführt. Diese Verbesserung kann auf vier Ebenen erscheinen. Man unterscheidet dabei die Ebene der forschenden Lehrkraft, die Ebene der Betroffenen/SuS, die Ebene der professionellen Gemeinschaft und die Ebene der Öffentlichkeit. Natürlich können Ergebnisse auch Einfluss auf mehrere Ebenen gleichzeitig haben. Näher soll hier – auch um zum Thema der kooperativen Evaluation überzuleiten – beispielhaft die Ebene der professionellen Gemeinschaft betrachtet werden. Die Berechtigung dieser Ebene lässt sich daraus ableiten, dass professionelle Handlungen, als Leistung betrachtet, dem fachlichen Urteil von Kollegen standhalten können sollten. Dies macht die Handlung von einer rein persönlich-individuellen Arbeitsweise zu einer professionell-gesellschaftlichen. Die Dimension der professionellen Gemeinschaft entfaltet sich vor allem im Austausch zwischen Lehrkräften, die bereit sind, ihre Erfahrungen, ihr Wissen, die Beschreibung ihres Handelns sowie ihre beruflichen Wertvorstellungen einzubringen und sich so im professionellen Diskurs weiterzuentwickeln. Im ersten Schritt sollte dieser Austausch in einem engen Kollegenverhältnis stattfinden, optimalerweise geht er aber irgendwann über diesen Kreis hinaus und hilft der Professionalisierung des gesamten Berufsstandes weiter. (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 232 ff) Um genau diesen kommunikativ-interaktiven Dialog geht es auch in der Frage der Fremdevaluation, mit der sich der nächste Absatz beschäftigt.

Die Fremdevaluation wird in aller Regel durch die Königsdisziplin der Begutachtung durch Dritte vorgenommen, die Beobachtung. Dabei wird die Beforschung des Unterrichts in der Hauptsache durch Beobachtungen geleistet, welche aber durch andere Methoden (Interviews, Fragebögen, etc.) ergänzt werden. Wichtig ist hier zu unterscheiden zwischen Unterrichtsbesuchen zum Zwecke der Beurteilung, also durch Schulleiter oder Schulaufsicht, und einem Unterrichtsbesuch zum Zwecke des

kollegialen Feedbacks, welches häufig freiwillig passiert. Diese können auch als Rating-Verfahren angelegt sein, in dem zuvor definierte Kategorien und Antwortschemata festgelegt und überprüft werden. Dies entspricht dem momentanen *State of the art*. Diese als Kollegiale Beratung angelegten Unterrichtsbesuche haben zu unterschiedlichen Faktoren entsprechende Ausgestaltungsformen. Häufigkeit und Dauer sind zwei dieser Fragestellungen: Die kürzeste Form ist hier der „Class-Walkthrough“ mit ca. drei bis sieben Minuten, gefolgt von halben Unterrichtsstunden – dies ist üblich bei externen Evaluationen zu Qualitätssicherungsprogrammen einzelner Bundesländer – bis hin zu kompletten Unterrichtsstunden oder gar thematischen Phasen. Hier gilt, dass das Ziel die Methode bestimmt. Wenn es in der Kollegialen Beratung nur um motivierende Unterrichtseinstiege geht, mögen die ersten sieben Minuten ausreichen, für die Effektivität der gemeinsam erarbeiteten Einführung der passive-sentences in Englisch braucht es u. U. zwei bis drei ganze Unterrichtsstunden. Weitere Faktoren sind die Rolle des Beobachters: Nimmt er aktiv an den Handlungsprozessen teil oder nicht; seine Position im Raum: Bewegt er sich, kann er Blickwinkel verändern, etc. und ist er offen sichtbar für die SuS? Mit am wichtigsten in der Frage der Klassifikationskriterien ist allerdings der Beobachtungsgegenstand und seine Struktur. In der Literatur wird zwischen Sichtstruktur und Tiefenstruktur unterschieden. Unter der Sichtstruktur versteht man all die Dinge, welche gut sichtbar und somit einfach zu verifizieren sind. Diese niedrig-inferenten Verfahren beziehen sich auf Dinge wie Formulierung der Lernziele, Interaktionsmuster, Beteiligungsintensität usw., dabei sind sie leicht und klar zu erfassen. Hoch-inferente Verfahren hingegen beziehen sich auf die Tiefen-Struktur und meinen Aspekte, wie sie die 7 C's zusammenfassen. Hier ist der Grad der Interpretation um einiges höher als bei den niedrig-inferenten Verfahren, da Klarheit oder Strukturiertheit im Kern nicht gemessen, sondern nur über operationalisierte Parameter erfasst werden können. (vgl. Helmke, 2017, S. 292 ff) Gerade die Erfassung dieser hoch-inferenten Klassifikationskriterien und deren Übersetzung in Grundlagen, die dazu genutzt werden können, eigene, neue Handlungsstrategien zu entwickeln, ist Ziel von Feedback unter Kollegen. Dies soll im nächsten Absatz behandelt werden.

4.2.3.3. *Feedback*

Feedback kann definiert werden als System für eine persönliche Rückmeldung. Eine Veröffentlichung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, genauer des Lehrstuhls für Erwachsenenpädagogik der Universität Leipzig, definiert weiter das Feedback als

die Information, die eine Person an eine andere weitergibt als Auskunft darüber, wie deren Verhaltensweisen wahrgenommen und erlebt werden. Der Feedback-Empfänger lernt dadurch einzuschätzen, wie sein Verhalten wirkt, wodurch er sich seiner Verhaltensweisen bewusst(er) wird. Feedback hilft, sich selbst und den anderen besser zu verstehen, wodurch die Beziehung zwischen Feedback-Geber und Feedback-Nehmer gestärkt wird.

Feedback ist aber kein reines Instrument zur Beziehungsgestaltung, es gibt viele weitere positive Effekte, die ein konstruktives Feedback mit sich bringen kann. Zum einen wird die Kommunikation verbessert und werden Missverständnisse ausgeräumt, wodurch sich Beziehungen klären lassen, zum anderen wird das Verstehen der Beteiligten im Moment und in künftigen Situationen gefördert, da man sich besser einschätzen kann. Darüber hinaus bietet es die Chance zur Reflexion von Verhaltensweisen, wodurch erwünschtes Verhalten gestützt und gefördert wird und unerwünschtes Verhalten verändert werden kann. Es bietet die Möglichkeit des Abgleichs von Fremd- und Selbstwahrnehmung und stärkt dadurch die zuletzt genannte Wahrnehmungsposition. All diese positiven Effekte können sich aber nur einstellen, wenn das Feedback als wohlwollende Rückmeldung mit dem Ziel der Entwicklung und nicht als konfrontative Kritik verstanden wird. (vgl. Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik, WS 04/05, S. 1 ff) Rückmeldungen werden dann als ungünstig und wenig hilfreich – sprich: nicht als Feedback – wahrgenommen, wenn sie unstrukturiert und nicht eindeutig sind, zahlreiche Ratschläge allgemeiner Art enthalten und eigene Sichtweisen und Lösungsmöglichkeiten des Kritisierten außer Acht lassen oder sich im schlimmsten Fall auf Patentrezepte berufen. Dabei gilt die Devise, dass Feedback nicht gleich Feedback ist. Folgende Grafik zum Thema Feedback-Arten mag einen schnellen Überblick darüber geben, wann ein Feedback als gewinnbringend und wann es als Kritik verstanden wird.

günstig	ungünstig
eher beschreibend, beobachtend	eher bewertend, beurteilend, interpretierend
eher konkret	eher allgemein
eher erbeten	eher aufgezwungen
eher einladend	eher zurechtweisend
eher verhaltensbezogen	eher charakterbezogen
eher sofort und situativ	eher verzögert und rekonstruierend
eher klar und präzise	eher schwammig und vage
eher durch Dritte überprüfbar	eher auf dynamische Situationen beschränkt

Abb. 13) Feedback-Güte-Gegenüberstellung (vgl. Wisniewski & Zierer, 2017, S.88)

Ein lohnendes Feedback zeichnet sich dadurch aus, dass es dem Feedback-Nehmer als Basis für seine Selbstreflexion dient und keine hierarchische Beurteilung darstellt. Dies wird erreicht, indem das Feedback auf einem kriteriengeleiteten Perspektivenvergleich basiert, also unterschiedliche Beobachter über eine Ordnung zu ähnlichen Bereichen ähnliche Ergebnisse benennen. Dies wiederum schließt ein Feedback im Konjunktiv aus, ein „Hätte-könnte-sollte“-Feedback spiegelt nämlich eher die subjektive Meinung des Feedback-Gebers wider, als es eine auf vereinbarten Kriterien basierte Rückmeldung gibt. Die Kriterien und deren Ordnung sollten demzufolge auf einer Evidenzbasiertheit fußen und keine willkürlichen und invaliden Items nutzen. Diese Items würden dann eher einer alltagstheoretischen und damit nur annehmenden als einer belegten Theoriebasis entsprechen. Und so kommt man am Ende durch evidenzbasierte Items zu einem Feedback, welches den Blick auf die Tiefenstruktur der Beobachtung lenkt, denn zu – sicherlich gut gemeinten, aber wenig hilfreichen – Ratschlägen, welche sich in aller Regel nur an Oberflächenmerkmalen orientieren. (vgl. Wisniewski & Zierer, 2017, S. 87 ff)

Als Prinzipien für das Geben eines Feedbacks schlagen beide zuvor genannten Quellen ähnliche Parameter vor. Die nachfolgende Zusammenführung der Annahmen um die Prinzipien sowie eine persönliche Ergänzung des Autors bringen den Kern eines Feedbacks zum Ausdruck, indem sich aus den Anfangsbuchstaben der Kriterien das Akronym BRUECKE bilden lässt. Genau dieser Brückenschlag ist es, welcher durch ein gelungenes Feedback erzielt werden soll!

- **BESCHREIBEND** – nicht bewertend oder interpretierend
- **REALISTISCH** – nicht utopisch, unerreichbar
- **UNMITTELBAR** – nicht verspätet; gedanklich muss an die gefeedbackte Situation angeschlossen werden können
- **ERWÜNSCHT** – nicht aufgedrängt, erbeten ... Auch Ratschläge sind Schläge!
- **CLARIFY/KLARHEIT** – Dinge sachlich benennen, keine versteckten Botschaften
- **KONKRET** – nicht verallgemeinernd, nicht pauschal
- **EINLADEND** – keine Zurückweisung, Veränderung als Chance, Möglichkeit und Angebot – darf abgelehnt werden

Zur Einhaltung dieser Prinzipien haben sich in der Praxis folgende Verhaltensregeln als hilfreich erwiesen: Feedback sollte – wie alle gelingende und lösungsorientierte Kommunikation – immer in Ich-Aussagen formuliert sein, anstatt „du“ oder „man“ zu

benennen, da dies vom Empfänger der Botschaft immer persönlicher aufgefasst wird als die Ich-Botschaft des Senders. Dem Grundsatz Carl Rogers und seiner Variablen und deren Ableitung entsprechend, sollte im Feedback ausschließlich das Verhalten benannt werden und nicht die Person des Feedback-Nehmers zum Ziel des Feedbacks werden. Verhalten ist flexibel und nichts Persönliches. Weiter sollte der Feedback-Geber Beschreibungen innerer und äußerer Wahrnehmungen darlegen und diese entsprechend differenzieren:

- Wahrnehmung von Äußerem: „Ich habe gesehen...“, „Ich habe gehört...“
- Wahrnehmung von Innerem: „Bei mir hat das ... ausgelöst“, „Ich habe bei mir wahrgenommen...“

Dabei sollte sich das Beschriebene immer auf konkrete und aktuelle Situationen beziehen, welche auch entsprechend benannt werden; allgemeine Darstellungen gründen zumeist in Annahmen. Dies führt zur nächsten Regel: keine Interpretation, Verallgemeinerung, Wiederholung oder Behauptung. All diese Dinge bauen eine Mauer zwischen Feedback-Geber und Feedback-Nehmer auf und verhindern somit mögliche positive Entwicklungen, welche aus einem Feedback resultieren sollten. Bei der beschreibenden Wahrnehmung ist Ehrlichkeit ein wichtiger Gesichtspunkt. Man sollte auch weniger Positives benennen, es aber so formulieren, dass es den Feedback-Nehmer nicht verletzt. Es gilt auch hier: „Der Ton macht die Musik!“ Als Feedback-Geber ist es wichtig, seine eigenen Motive zu hinterfragen: Gebe ich dieses Feedback, weil ich helfen will? Nutze ich die Chance, meinem Gegenüber eines auszuwischen? Tue ich das freiwillig? Wurde ich gebeten oder habe ich ein Angebot gemacht?, etc. Die ehrliche und reflektierte Beantwortung dieser Fragen hilft dem Feedbackgeber dabei, ein besseres Feedback – oder besser keines zu geben. Um auch die eigenen Fertigkeiten im Feedback-Geben stetig zu entwickeln, bietet es sich an, ein Feedback zum Feedback einholen. Dies stärkt die Beziehung zwischen Geber und Nehmer, da man signalisiert, dass man als Feedback-Gebender offen ist für dieselbe Form der Rückmeldung.

Doch nicht nur das Feedback-Geben steht unter bestimmten Gütekriterien, die bei Einhaltung zum Erfolg führen, auch das Annehmen von Feedback kann durch entsprechendes Verhalten an Nutzen gewinnen. Der Feedback-Nehmer sollte offen sein für das Feedback, dies auch signalisieren und damit das Feedback gebende Gegenüber motivieren. Der Feedback-Nehmer sollte das Feedback als Geschenk verstehen, die Aussagen als Angebot, Chance wahrnehmen, keine Kritik in ihnen sehen. Diese Haltung sollte – so sie noch nicht verinnerlicht ist, weil es in der Institution eine

Feedbackkultur (siehe dazu auch 4.2.5 Fazit) gibt – benannt und kommuniziert werden, um zu verdeutlichen, dass es gerade nicht um bloßes Kritisieren, sondern um ein zukunfts- und lösungsorientiertes Feedback geht, welches eine Entwicklung zum Ziel hat. Um seine konzentrierte Anwesenheit dem Feedback-Geber gegenüber zu signalisieren, sollte der Feedback-Nehmer die Technik des aktiven Zuhörens benutzen, allerdings sollte er im Moment des Feedbacks keine Diskussion über einzelne Feedback-Punkte auslösen. Grundsätzlich sollte der Feedback-Nehmer das Feedback erst einmal auf sich wirken lassen, es also nicht unterbrechen und schon gar nicht sich bei einzelnen Punkten zu einer Rechtfertigung oder gar Verteidigung hinreißen lassen. Erlaubt ist es allerdings, bei Unklarheiten nachzufragen, um die Feedback-Aussagen zu verstehen. Dies hilft auch dem Feedback-Geber, seine Formulierungen zu überprüfen und entsprechend anzupassen. Grundsätzlich gilt, dass das Feedback ein Angebot ist, welches man nicht annehmen muss. Jeder entscheidet für sich, was er annimmt und was nicht. Ein Feedback kann auch eingefordert werden, wenn man es für sich als hilfreich erachtet und bis dato kein Angebot dafür vorhanden ist oder keine Feedback-Kultur gepflegt wird. So wie der Feedback-Geber selbst über sein Feedback ein Feedback einfordern darf, ist der Feedback-Nehmer nach seinem erhaltenen Feedback grundsätzlich dazu aufgefordert, das soeben bekommene Feedback zu feedbacken. (vgl. Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik, WS 04/05, S. 1 ff)

Im Weiteren beschäftigt sich diese Arbeit mit einem in der gegenwärtigen Schulpraxis eher unüblichen Feedback, welches aber als das lohnendste erscheint: dem Feedback welches SuS an Lehrer geben.

4.2.4. Unterricht aus Sicht der Lernenden

Für manche Lehrkraft mag die Idee, SuS ihren Unterricht bewerten zu lassen, ein Absurdum sein, fehle doch dem SuS die fachliche wie methodische Kompetenz, zudem würde es den SuS aus der Verantwortung nehmen und ihm alle Türen und Tore öffnen, der Lehrkraft den „schwarzen Peter“ für das eigene Versagen zuzuspielen, so oder ähnlich unkt es oft, wenn man in Kollegien das Thema „Schülerfeedback“ anspricht. Dies würde aber auch im Umkehrschluss bedeuten, dass die Lehrkraft bspw. mangels handwerklichen Könnens nicht einschätzen kann, ob eine Wurst gut gemacht ist (Anm. d. A.) Wie im Kapitel über Qualität bereits erörtert, muss aber Unterricht – allem voran die verständliche Vermittlung des Stoffes – die Erwartungen der Schüler treffen, womit diese doch zumindest in dieser Frage als Feedback-Geber dienen können. Helmke

meint dazu in seinem Werk von 2017 weiter, dass SuS es schätzen, wenn ein Feedback von ihnen bzgl. Präferenzen und Wünschen sowie Kritikpunkten und Diskussionsthemen im Unterricht erhoben werden. Und obwohl für das Schülerfeedback vielfältige Instrumente zur Verfügung stehen, werden diese in der Praxis bis dato wenig genutzt. (vgl. Helmke, 2017, S. 239)

Ein Schülerfeedback sollte darauf ausgerichtet sein, mit seiner Hilfe die Sichtweisen und die Bewertungen anderer Personen – in diesem Fall die der betroffenen SuS – kennenzulernen. Dies geschieht unter Zuhilfenahme von angemessenen Methoden und verfolgt das Ziel, einen Gegenstand – in diesem Fall den Unterricht – besser verstehen zu können. Diese Art von Rückmeldung berücksichtigt also die Erfahrungen in Bezug auf den Gegenstand im Sinne einer Wechselseitigkeit durch verschiedene Betrachter. Als Methode will sie die Erfahrungsunterschiede sowie die einzelnen Perspektiven im Vergleich produktiv nutzen. Dies wiederum führt bei einem kontinuierlichen und auch einem die Konsequenzen bearbeitenden Einsatz auch zu einer Unterrichts- und dadurch Schulentwicklung. (vgl. Bastian, Combe & Langer, 2007, S. 7 ff)

Helmke verweist weiter darauf, dass die Schülerperspektive und das daraus resultierende Feedback bei Unterrichtsaspekten, welche nur SuS selbst beurteilen können, alternativlos sei. Als Beispiel hierfür führt er die Befindlichkeit im Unterricht oder das Schülerverständnis bzgl. eines bestimmten Themas an. Weiter sieht er sich ebenfalls durch Hattie in der Forderung bestätigt, die schon bei Bastian, Combe und Langer erhoben wurde: Es ist mehr auf das Schülerfeedback zu setzen, da SuS mehr sind als passive Beobachter des Lehrers. Dieses sollte im Sinne eines Entwicklungsinstruments verstanden werden und nicht der Anprangerung der Lehrpersonen dienen, wie in – inzwischen vom Netz genommenen - Bewertungsportalen à la „spickmich.de“ oder „schulradar.de“ früher nachlesbar, weshalb sich diese Arbeit auch nur mit Schülerfeedback in einem professionellen Kontext beschäftigt. Dabei ist der Nutzen eines professionellen Schülerfeedbacks sowohl für Lehrkräfte als auch für SuS enorm. Lehrer können mit dieser Methode die blinden Flecken ihrer Arbeit herausfiltern. Dies tun sie, indem sie überprüfen, wie der Unterricht bei den SuS ankommt, und die eigene sowie die Sicht der SuS auf den Unterricht abgleichen. Weiter erfahren Lehrkräfte Entlastung durch das Schülerfeedback, da der Unterricht zu einer Kooperation mit den SuS wird, welche mehr und mehr zu Ko-Produzenten der Unterrichtsentwicklung werden. Wie aber werden SuS Ko-Produzenten von Unterrichtsentwicklung? Im Nachgang des Schülerfeedbacks wird Raum geschaffen für die Diskussion und Kommunikation über

den Unterricht. So entstehen Prozesse, in denen produktive Gespräche stattfinden können. Dies immer wieder verortet, schafft gleichzeitig den Nährboden eine Feedbackkultur zu etablieren. Sowohl für den Lehrer als auch für die SuS wird dabei ein wichtiger Grundsatz erlebbar, der für alle Handlungen gilt: nämlich der, dass innerhalb einer Klasse immer – und vor allem in Bezug auf Unterricht – Heterogenität herrscht. Für die Wahrnehmung dieser Heterogenität braucht es eine Sensibilisierung, denn nur so können Lehrer wie SuS Bewusstheit darüber erlangen, dass Unterrichtsangebote auf verschiedene SuS unterschiedlich wirken, weil sie diese jeweils anders wahrnehmen und nutzen.

Indem sie sich im Feedback zum Unterricht äußern können, erfahren SuS wiederum, dass sie und ihre Meinung wertgeschätzt werden. Diese Orientierung am SuS verbessert per se ein lernförderliches Klassenklima. Ein Feedback zu geben, stellt eine wichtige Kompetenz im Sinne von berufsrelevanten Softskills dar. Diese Kompetenz erwerben sich SuS, indem sie das Feedback mit seinem ausgewiesenen Regeln üben und sich dabei auf relevante und beobachtbare Rückmeldedaten fokussieren. Auch werden sie aktive Gestalter ihres eigenen Unterrichts und somit in ihrer Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess gestärkt und ernst genommen. Um einen entsprechend nutzbares und auch fachliches Schülerfeedback zu erhalten, sollten folgende Empfehlungen im Sinne einer effektiven Unterrichtsdiagnostik berücksichtigt werden: Die Haltung des Lehrers ist von zentraler Bedeutung, die Lehrkraft sollte von Anfang an Offenheit für die Rückmeldung der SuS signalisieren. Lehrkräfte, die echtes Interesse an den Rückmeldungen der Schüler vermitteln, signalisieren damit eine grundsätzliche Offenheit gegenüber Veränderungen in ihrem Unterricht, welche auf den Rückmeldungen der SuS basieren. SuS müssen mit dem Sinn und Nutzen des Rückmeldeverfahrens umfänglich vertraut gemacht werden. SuS sind auf Grund bisheriger Erfahrungen gewohnt, Feedback von der Lehrkraft zu erhalten, nicht aber die Lehrkraft selbst und ihren Unterricht zu feedbacken. Hier muss auf Regeln und einen gemeinsamen Verhaltenskodex aufmerksam gemacht werden, auch um den SuS Ängste zu nehmen, ihre Rückmeldung könnte sich negativ auswirken. Die Parameter beziehungsweise die Items, die jene Unterrichtsbereiche betreffen, welche rückgemeldet werden sollen, müssen mit den SuS zuvor besprochen, im Optimalfall mit ihnen vereinbart werden. So erhalten die SuS einen Rahmen, in dem sie sich für alle Beteiligten sicher bewegen können. Das Schülerfeedback sollte strikt anonym durchgeführt werden, um allen die Möglichkeit zu geben, sich zu äußern. Nach einem Schülerfeedback

braucht es ausreichend Zeit, die Inhalte des Feedbacks zu besprechen und sich daraus ergebende Maßnahmen zu verhandeln und diese – für alle Beteiligten einforderbar – zu vereinbaren. Im günstigsten Fall wird das Schülerfeedback in Form der hier dargestellten nützlichen Rahmenbedingungen regelmäßig eingesetzt, um so eine Feedback-Kultur zu etablieren. Auch sollte man darauf achten, das Feedback nicht zu oft und zu nahe aufeinanderfolgend einzusetzen, da sich sonst Sättigungs- und Erschöpfungseffekte einstellen; diese gilt es unbedingt zu vermeiden.

Grundsätzlich hat auch die Methode des Schülerfeedbacks ihre Grenzen. Diese Grenzen zeigen sich vor allem darin, dass SuS in aller Regel nicht über die Urteilsfähigkeit verfügen, die fachliche Expertise und didaktische Kompetenz einer Lehrperson zu bestimmen; sie können nur Aufschluss darüber geben, wie die didaktische Kompetenz der Lehrkraft, welche sich im Unterricht – mehr oder weniger – manifestiert, von den SuS erlebt wird. Weiter braucht es klare Maßstäbe, anhand derer die SuS die Beurteilung des Unterrichts vornehmen können. Diese müssen im Vorfeld von der Lehrkraft definiert werden. So bietet es sich beispielsweise bei der Erprobung einer neuen Unterrichtsmethode an, eine solche Unterrichtsstunde mit dem üblichen Unterricht abzugleichen. Insgesamt ist es nicht auszuschließen, dass SuS bei der Rückmeldung an eine Lehrkraft extreme Antworten bevorzugen oder sich mit negativer Herabsetzung oder freundlicher Aufwertung an die Person der Lehrkraft wenden. Dies stellt aber in aller Regel Einzelfälle dar und minimiert sich somit im Durchschnitt der Gesamtheit aller Rückmeldungen. (vgl. Helmke, 2017, S. 284)

Neben vielen anderen Instrumenten wie IFS-Schulbarometer, Schülerfragebögen bei der EMU-Unterrichtsdiagnostik oder dem SEIS ist FS ein geeignetes Tool für Schülerfeedbacks. Da in der vorliegenden Arbeit mit FS gearbeitet wurde, wurde diese bereits in den Kapiteln über die verwendeten Methoden exemplarisch dargestellt. Die anderen Instrumente werden aufgrund des Umfangs und ihrer Nicht-Relevanz für diese Arbeit auch nicht weiter beleuchtet.

Insgesamt stellt Feedback eine Schlüsselkompetenz in unserer modernen Gesellschaft dar, weshalb es zu Feedback das folgende abschließende Fazit zu bedenken gilt.

4.2.5. Prozesse zur Unterrichtsentwicklung

Dieser fazitierende Gedankengang will die theoretischen Betrachtungen mit einem Ausblick auf den Nutzen bzw. die Handlungsbefähigung von Lehrkräften in der

täglichen Schulpraxis abschließen, welche der Workshop SdHa forciert. Als Grundannahme zu all diesen Inhalten sei der österreichische Zoologe und Vergleichende Verhaltensforscher sowie Nobelpreisträger Konrad Lorenz (*1903–†1989) zitiert:

**Gedacht heißt nicht immer gesagt,
gesagt heißt nicht immer richtig gehört,
gehört heißt nicht immer richtig verstanden,
verstanden heißt nicht immer einverstanden,
einverstanden heißt nicht immer angewendet,
angewendet heißt noch lange nicht beibehalten.**

Übertragen auf das hier verhandelte Thema, könnte man das Zitat so verstehen, dass eine Haltungsveränderung bzw. eine (neue) Haltung nicht durch reines Hören von (neuen) Inhalten implementiert werden kann. Die im Vorgang dargestellten Theorien mit all ihren Belegen – einerlei ob aus quantitativer oder qualitativer Forschung abgeleitet – treffen zuerst auf das Erleben und die Bedürfnisse, ja vielleicht die Bedürftigkeit von Lehrpersonen, welche sich tagtäglich in der schulischen Praxis der Anstrengung von Unterricht ausgesetzt sehen. Diese gilt es wahr- und ernst zu nehmen, ist es doch die gefühlte Wahrheit dieser Menschen. So muss der Moderator der Workshops als Regisseur des Entwicklungsprozesses es den Teilnehmern ermöglichen, ihre Erfahrungen neu zu verifizieren und anhand der Daten Annahmen abzugleichen, um somit evidenzbasierte Argumente für Veränderung zu generieren. Dafür macht es Sinn, sich näher mit den Themen „Change Management“ und „Lernprozesse“ zu beschäftigen. Zunächst folgt eine Darstellung der Theorie des Change Managements:

„Change Management bezeichnet das planvolle Management von Veränderungsprozessen von einem Ausgangszustand hin zu einem Zielzustand. Dabei umfasst es alle Aspekte der Umsetzung.“ (zit. Zelesniack & Grolman, o.J., o.S.) Die Hauptaufgabe von Change Management ist dabei, gezielt und aktiv, strategisch klug und wirkungsvoll in die Anpassungsprozesse einzugreifen. In gelungenen Change-Prozessen werden die Einzelschritte strategisch sinnvoll geplant, gesteuert, kontrolliert und stabilisiert. Change Management bezeichnet somit also die Umsetzung einer strategischen Ausrichtung unter Anwendung verschiedener Konzepte, Methoden und Instrumente. Das Change Management geht dabei davon aus, dass der Handelnde die Veränderung will und sie auch bereits kennt. Weiter weiß er, welche Schritte zu unternehmen sind, und

kennt die Konsequenzen der Veränderung! Betrachtet man das Change Management im Kontext von Organisationsentwicklung, gilt es zu beachten, dass eine neue Idee in einer Institution nicht schon deshalb verwirklicht wird, weil sie in ihrer Qualität überlegen wäre und überzeugen könnte. Somit sind Veränderungen in der Praxis in aller Regel langwierige Prozesse. Um den Erfolg eines Veränderungsprozesses zu erhöhen, lohnt es sich u. U. zu schauen, warum Veränderungen scheitern. So suchen Menschen häufig eher nach Stabilität als nach Veränderung, besteht häufig eine unklare Zielsetzung für den Veränderungsprozess, werden Konzepte häufig unreflektiert bzw. an das eigene Berufsfeld unangepasst übernommen oder wird bei der Durchführung überhastet gehandelt. Zudem wird allzu häufig der Sozialraum außer Acht gelassen. Was also kann man besser machen, um Veränderungen zu begünstigen? Es ist wichtig, in diesem Prozess Sicherheit zu vermitteln, um Bereitschaft zu sichern. Komplexe Aufgaben sollten aufgegliedert werden und neue Prozesse in die bisherige Arbeit eingepasst werden. Besonders hilfreich ist es, eine positive Fehlerkultur zu etablieren. (vgl. Meinhold, 2017, S. 1 ff)

Diese positive Fehlerkultur soll hier in aller Kürze als Exkurs kurz dargestellt werden. Die Inhalte dieses Exkurses beziehen sich auf den Aufsatz Chotts mit dem Titel „Ansätze zur Förderung einer 'Fehlerkultur' – Lernförderung in der Schule durch Fehlerprophylaxe und Fehlermanagement“ von 2009. Im Aufsatz Chotts werden Fehler im Kontext des Unterrichts beleuchtet. Und obwohl es sich im hier betrachteten Themengebiet des Change Managements um einen divergenten Kontext handelt bieten sich die Thesen als Grundlage menschlichen Fehlererlebens dennoch an. Folgende Thesen werden – in anderer Formulierung aber im Kern gleich – im Aufsatz behandelt:

- Menschen sehen Fehler als Makel an
- Menschen zeigen sich unsensibel für Fehler
- Menschen erkennen nicht die Lernchancen im Fehler

Die erste These wird als „janusköpfig“ bezeichnet. Ob und wann Menschen Fehler als Makel erleben, hängt von der Situation ab, in der die Fehler entstehen. Am Anfang einer Tätigkeit wird ein Fehler als Chance und üblich im Übungsprozess erlebt und löst infolgedessen auch keine Beschämung aus. Fehler hingegen die, während einer Prüfungs- bzw. Leistungssituation passieren werden als Demütigung erlebt, weil am Ende des Lernprozesses ein Fehler ein Defizit offenbart. Diese Betrachtung bestätigt auch die „Theorie der sozialen Vergleichsprozesse“ aus der wissenschaftlichen Psychologie und attestiert das Fehler eben als etwas positives oder als etwas negatives erlebt

werden können und in Folge dessen auch stimulierend – wenn als positiv erlebt – oder frustrierend – wenn das Erleben negativ ist – wirken können.

In der Überprüfung der zweiten These – Menschen zeigen sich unsensibel für Fehler – wird, um den Bezügen vorzugreifen, schlussendlich deutlich dass auch diese These variabel, bzw. situationsabhängig ist und in dieser Betrachtung sogar beim auslösenden, in dieser Darstellung, dem Lehrer, liegen könnte der die beschämende Situation nicht sensibel erkennt und so denjenigen den er überfordert in das Ausweichverhalten der „Ignoranz“ drängt. Obwohl nicht alle Studien nachfolgende Theorien und Konstrukte stützen, ist doch zu bedenken, dass in der Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung sowie im Konstrukt der Anstrengungsvermeidungsmotivation Erklärungen liegen, die darauf abzielen, dass Menschen Bedrohungen des eigenen Selbstwerts, bewusste Überforderung und Anstrengungen, die nicht zum gewünschten Erfolg führen und daher als negativ-anstrengend erlebt werden durch Vermeidungsstrategien begegnen. Diese Vermeidungshaltungen zeigen sich in Herabwürdigung der Fehler bzw. der Korrektur dieser sowie der Umgang mit selbigen. Bedrohen diese Fehler allerdings nicht den Selbstwert und müssen daher nicht negiert werden bleibt doch, dass Menschen nicht jeden Fehler als Lernchance sehen, was zur dritten These führt:

Folgende positiven Reaktionen identifiziert Chott in seiner Betrachtung der Studie Osers: 35% versuchen kommende Fehler zu vermeiden, immerhin noch 19% versuchen durch die eigenen Fehler die eigenen Lücken und Unsicherheiten zu erkennen. Eine Verbesserung der eigenen Konzentration und künftige Vorbereitungen streben 13% nach einem Fehler an und 12% versuchen zu Erkennen was das Richtige war. Dabei wird in der weiteren Betrachtung deutlich, dass es darauf ankommt ein lösungsorientiertes und nicht verurteilendes Feedback zu erhalten (siehe dazu auch Kapitel 4.2.3.3. Feedback) Für positive Such- und metakognitive Kontrollstrategien erscheint es demnach als relevant das alle am „Fehler beteiligten“ einen produktiven Umgang mit dem Fehler pflegen. Die nachfolgende Lösungsbetrachtung passiert sehr dezidiert im Feld des Unterrichts. Die Schlagworte des Strukturmodells Kaufmann, welches Chott bemüht können aber auch außerhalb des Unterrichtskontextes dienen:

- Identifikation
- Exploration
- Klassifikation und Typisierung des Fehlers

- Fehlertherapie (mit Selbst- und/oder Fremdkorrektur)

Identifikation, um den Fehler zu erkennen. Exploration um den Fehler zu ergründen und in zu verstehen. Klassifikation und Typisierung um in einordnen und erfassen zu können – auch in Zukunft. Und zu guter Letzt die Fehlertherapie die darauf abzielt den Fehlerverursachen durch Selbst- und Fremdkorrektur dahingehend zu befähigen den Fehler nicht zu wiederholen. (vgl. Chott, 2009, S. 5 ff) Weiter soll in dieser kurzen Exkursion auf das Thema nicht eingegangen werden, da dies den Fokus der Arbeit vom Grundthema wegführen würde, obwohl eine Betrachtung als hochgradig hilfreich einzustufen ist.

Als eine weitere Lösung Veränderungsprozesse positiv zu steuern sind – neben einer positiven Fehlerkultur – folgende Faktoren. Diese beschreibt Meinhold in Ihren Schriften von 2017 als Tätigkeiten die hilfreich sind, um Sicherheit zu vermitteln und um dadurch Bereitschaft zu sichern:

- Wertschätzung: *„Ihr könnt das (noch besser als bisher eh schon)!“*
- Disstress vermeiden
- Partizipation ermöglichen
- Ziele und Pläne klar benennen
- mögliche Mehrarbeit benennen und entsprechende Benefits gewähren
- Veränderungen Sinn geben

Bei all diesen Handlungsvorgängen hält sich die Theorie des Change Managements an folgende Reglements: Die Rahmenbedingungen des Veränderungsprozesses müssen miteinander festgelegt werden – und zwar von allen am Prozess Beteiligten. Es ist unerlässlich, getroffene Vereinbarungen einzuhalten; Abweichungen (von Vereinbarungen) müssen im Vorfeld angesprochen und erklärt werden, nur so schafft man die nötige Transparenz für einen dynamisch-organischen Veränderungsprozess. Erleichtert werden diese Reglements dadurch, dass Ziele, Aufträge und Wünsche so konkret wie möglich formuliert werden, um auch so konkret wie möglich darüber verhandeln und ggf. Veränderungen besprechen zu können. Die Art der Information von Beteiligten unterscheidet man in drei Modellen: Das Informationsmodell besagt, dass die Leitung plant und informiert. Die Schwachstelle dabei ist, dass das Wissen der unteren Ebenen nicht hinreichend genutzt wird. Dem gegenüber steht das Beteiligtenmodell, in welchem untergeordnete Ebenen Delegierte/Sprecher entsenden, die ihr Wissen und ihre Ideen in die Planungsgruppe miteinbringen. Das Optimale Modell

arbeitet folgendermaßen: Mitarbeiter werden ermutigt, Schwachstellen zu identifizieren und eigenverantwortlich zu beseitigen.

Die Frage nach Art und somit Dauer der Motivation ist eine essenzielle im Change Management. Man unterscheidet hier zum einen Vergnügen, bei welchem man davon ausgeht, dass die Motivation schnell verfliegt. Wird etwas Neues entdeckt, gestaltet sich die Langzeitmotivation bereits nachhaltiger. Die nachhaltigste und damit zeitlich am längsten wirkende Motivation generiert man aber, wenn die Arbeit während/nach dem Veränderungsprozess mehr Sinn macht als zuvor. Unterscheiden muss man schließlich die Motivationstypen der am Veränderungsprozess Beteiligten: Der konservativ Karriere-orientierte Typ ist hoch motiviert, vor allem wenn er sich mit Zielen der Schulentwicklung identifiziert werden kann. Der Freizeit-orientierte Typ nimmt eher eine Schonhaltung ein, er strebt vor allem nach einem sicheren und stabilen Arbeitsplatz ohne Veränderungen. Zu guter Letzt der alternativ Engagierte Typ, dessen Motivation nur dann hoch ist, wenn Arbeit Sinn macht und hilfreich für eine persönliche (berufliche) Weiterentwicklung scheint. Wichtig für die Arbeit mit allen Typen, aber auch für die Verantwortlichen eines Veränderungsprozesses können folgende Reflexionsfragen in der Praxis sein:

- Woran merken Sie, dass Ihre Arbeit gut ist?
- Woran merken Sie, dass es unter Umständen sinnvoll wäre, Ihre Arbeitsabläufe zu verändern?
- Woran merken Sie in der Praxis, dass Ihre Arbeit anfängt, sich zu verändern?

Die Beantwortung dieser Fragen kann sowohl den Beginn eines Change-Management-Prozesses unterstützen, als auch diesen am Leben zu erhalten, indem er immer wieder den Fokus auf die Sinnhaftigkeit der ggf. vorhandenen Anstrengungen lenkt. (vgl. Meinhold, 2017, S. 1 ff)

Bei all dieser Theorie sollten auch immer psychologische Gelingensfaktoren zur Implementierung von Veränderungen berücksichtigt werden. Hierzu zählen unter anderem die Sichtweisen auf Feedback bei einer Person und im Kollektiv bzw. innerhalb einer Institution – dies meint eine Feedback-Kultur. Um von Feedback-Kultur sprechen zu können, muss zunächst geklärt werden, wie der diffizile Begriff „Kultur“ in dieser Arbeit verwendet werden soll. Betrachtet man dessen theoretische Fundierung, so geht es im Bereich der Pädagogik und der Soziologie weniger um eine echte Ergründung des Begriffs als um Merkmale, die eine Gruppe von Menschen einer „Kultur“ zuweisen. *„Anders ausgedrückt, es geht weniger darum, worin sich Kultur manifestiert,*

als vielmehr darum, wer Kultur teilt.“ (zit. Otto, Schröder & Gernhardt, 2013, S. 7). Einigkeit besteht allerdings in weiten Teilen darin, dass zwei Aspekte des Alltags dazu hergenommen werden können, um Kultur auszudrücken. Das ist zum einen der materielle Aspekt, der sich in Sichtbarem und Explizitem zeigt, und der symbolische Aspekt, der in Unsichtbarem und Implizitem steckt. Diese beiden Aspektformen manifestieren sich im Alltag in geteilten Handlungssystemen bzw. kulturellen Praktiken, was bedeutet, dass Menschen einer Kultur beispielsweise Handlungs- und Verhaltensmuster wie Rituale, Sprache und Sprachweisen sowie Kommunikationsweisen teilen; hier ist auch die Bereitschaft, Feedback zu geben und zu empfangen sowie damit zu arbeiten, um Arbeit zu effektivieren, verortet. Zum anderen gibt es eine alltägliche Manifestation in geteilten Bedeutungssystemen bzw. kulturellen Interpretationen. Dies besagt, dass Überzeugungen und Wertevorstellung – hier ist beim Feedback eine Grauzone bzw. auch eine Schnittmenge zu der zuvor dargestellten Manifestation zu verzeichnen – oder aber auch Bedeutungsgeflechte Menschen dahingehend beeinflussen, ihre Erfahrungen zu interpretieren und das daraus resultierende Handeln darauf auszurichten. Es geht demnach in der gesamten Fragestellung mehr um Alltagskulturen als „harte“ Kulturgegenstände und Techniken (dies meint: malerische Kunst, Theaterformen, Texte und Literatur, etc.). Die Kulturkomponente wird innerhalb dieser Arbeit deshalb eher als Bedeutungs- und Verhaltensmuster im Alltag, also in einer Lebenswirklichkeit, verstanden und kein (veralteter) Begriff von essenzieller Kultur – also Kultur als Gleichsetzung für Nation oder Ethnie – abbildet (vgl. Otto, Schröder & Gernhardt, 2013, S. 7 f). Oder anders ausgedrückt, meint Kultur in diesem Fall eine Haltung. Die Haltung, die das Lehrpersonal sowie die SuS einer Institution verinnerlicht haben und als wichtig und hilfreich erachten. In Hattie-Faktoren gesprochen, meinen diese Kultur, dieser Wert oder diese Haltung eine „kollektive Wirksamkeitsüberzeugung“ dahingehend, dass Feedback die eigene professionelle Wirksamkeit erhöhen kann. (Anm. d. A.) Diese kollektive Wirksamkeitsüberzeugung bedarf aber keiner hundert Prozent Akzeptanz; wirtschaftswissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass bereits zwanzig bis dreißig Prozent ausreichen, um den Prozess in Gang zu bringen. Natürlich gilt auch hier: umso mehr desto besser! Ob die Implementierung von Feedbacks und somit letztlich die Innovation hin zu einer Feedback-Kultur erfolgreich verläuft, hängt von folgenden fünf Faktoren ab:

- *„relative advantage*: Wie nimmt der einzelne die durch die Innovation bedingte Verbesserung im Vergleich zum Status quo wahr?

- *compatibility*: Inwieweit ist die Innovation mit bisherigen Erfahrungen, bestehenden Normen und subjektiven Bedürfnissen kompatibel?
- *complexity*: Wie schwierig ist die Umsetzung der Innovation für die Einzelnen?
- *trialability*: Inwieweit ist eine Erprobung der Umsetzung möglich, z. B. beispielsweise (sic!) durch die Möglichkeit von Testanwendung oder durch bereits vorliegende Erfahrungen von anderen Schulen?
- *observability*: Sind die Veränderungen (*besser noch: Verbesserungen, Anm. d. A.*) für die Beteiligten sichtbar und die Vorteile wahrnehmbar?“

(zit. Wisniewski & Zierer, 2017, S. 120)

Als wichtigster Faktor muss hier der letzte Punkt, die Observability, genannt werden. Nur wenn der zukünftige Nutzen, also der Gewinn nach einer Phase der Anstrengung erkannt wird, wird sich ein Teil von Innovatoren und frühen Anwendern der Innovation auf den Weg machen, um die Früchte ihrer Arbeit zu ernten und dadurch Nachahmer zu generieren, bis schließlich alle durch die Phase der Bemühung gegangen sind und letztlich zum Benefit gelangen. Dieser Benefit schlägt sich vor allem in der Betrachtung von Professionalität nieder, wenn man – den Unterschiedlichkeiten von Definitionen zum Trotz – in Bezug auf das eigene berufliche Handeln Reflexivität zeigt. Weiter wird darauf hingewiesen, dass sich die Professionalität von Lehrpersonen vor allem im Inneren manifestiert und nach außen darin zeigt, wie gut die Lehrperson ihr *Warum?* hinter ihren Handlungen benennen, erklären und darstellen kann. Kennt eine Lehrperson ihr *Warum?* nicht, fehlt ihr – im Konzept des Golden Circles – die Grundlage für ihre Arbeit. Ihre Arbeit ist nicht von Haltung, von einer inneren Überzeugung durchdrungen und stützt sich somit nicht auf diese, sondern auf eine reine Anwendung von – möglicherweise hervorragenden – methodischen Techniken, die aber aufgrund des fehlenden *Warums?* als leer erfahren werden. Wenn jedoch das eigene *Warum?* bekannt ist, so bietet das Feedback eine lohnende Methode zur Überprüfung, ob das *Warum?* transportiert werden konnte. Diese Transportation erfolgt letztlich über das *Wie?* (Methodik und Didaktik) und das *Was?* (Unterrichtsthema). Diese Parameter werden von reflexiven und professionellen Lehrpersonen immer wieder überprüft, um nicht den alten Mustern und Routinen anheimzufallen. Dabei sind Muster und Routinen, die sich bewähren, erwünscht; es geht nicht um zwanghafte Erneuerung, sondern darum, jene zu identifizieren, die Wirkung zeigen, und diejenigen, die mehr oder minder wirkungsarm erscheinen, zu eliminieren beziehungsweise zu verifizieren und dadurch zu verbessern, bis sie sich als ebenfalls wirkungsvoll erweisen. Schließen möchte dieses Fazit, welches sich zum Ziel gesetzt hat, die Notwendigkeit von

Feedback auf unterschiedlichsten Ebenen zu verdeutlichen, mit dem Wunsch beziehungsweise dem Aufruf der Autoren von „Visible Feedback“, die Fachkompetenz von Lehrpersonen nicht überzubewerten. Ohne Frage ist das fachliche Wissen eines Lehrers für sein Unterrichtsfach von Bedeutung; niemand kann von etwas reden, das er selber nicht kennt. Jedoch sind die Vermittlung des Wissens und die Beziehungsgestaltung mit den SuS, denen das Wissen vermittelt werden soll, dabei von mindestens genauso großer, wenn nicht sogar größerer Bedeutung als die Fachkompetenz. In Hattie-Faktoren gesprochen, ist die Fachkompetenz mit 0,09 Effektstärke kaum nennenswert. Die Lehrer-Schüler-Beziehung hingegen weist – wie oben bereits dargestellt – eine Effektstärke von 0,52 auf. Wir sprechen also von einem Entwicklungseffekt der Fachkompetenz versus einem erwünschtem Effekt der Lehrer-Schüler-Beziehung! Deren Effekt ist fast um ein Sechsfaches größer und damit um einiges wichtiger. Es geht also in dem Spiel der drei Größen „Lehrer“, „Schüler“ und „Stoff“ sowohl um eine Pädagogik als auch um eine Didaktik wie auch eine Fachlichkeit. Im Herzen dieses Zusammenspiels der drei letztgenannten Parameter steht dabei das Schlagwort „Haltung“. Die alles umspannende Haltung der Lehrperson gegenüber ihrer eigenen Profession, gegenüber den SuS und gegenüber dem zu vermittelnden Stoff sowie die Bewertung und Ausbalancierung dieser drei Größen, ohne im Optimalfall einer davon zu viel Gewichtung gegenüber den anderen zukommen zu lassen. Dies alles sollten sowohl erfahrene Lehrer als auch Lehrer in der Ausbildung berücksichtigen und leben. (vgl. Wisniewski & Zierer, 2017, S. 115 ff)

5. Pilotprojekt „Streck deine Hand aus“

Im Nachfolgenden wird das Pilotprojekt innerhalb der Faktoren, in die es eingebettet war und welche es so mitprägten, dargestellt werden. Weiter werden sowohl organisatorische als auch strukturelle und inhaltliche Gegebenheiten fixiert. Beginnend mit dem Träger des Projekts als auch den zugehörigen Pilotschulen, soll zunächst das Schulwerk der Diözese Augsburg kurz vorgestellt und seine Rolle im Piloten umrissen werden.

5.1. Träger des Piloten: Schulwerk der Diözese Augsburg

Das Schulwerk der Diözese Augsburg ist eine 1975 von der Diözese gegründete Stiftung des öffentlichen Rechts. Direktor des SwDA mit seinen 44 Schulen (Neugründungen und übernommene Schulen, Stand 04/2021) ist Peter Kosak, vormals Leiter des Maria-Ward-Gymnasiums Augsburg, somit Kenner der Materie und interessiert an

einer qualitativen Unterrichtsführung. Laut Satzung ist es die Aufgabe des SwDA, die Trägerschaft für vorschulische, schulische und schulähnliche Einrichtungen mit katholischer Prägung im Raum der Diözese Augsburg zu übernehmen. Dabei übernimmt, errichtet und führt es Schulen unterschiedlichster Ausrichtung (allgemeinbildende sowie berufliche Schulen). Genauer definiert wird diese Förderung der (schulischen, Anm. d. A.) Erziehung in § 3 „Erfüllung des Stiftungsauftrages“:

„Die schulischen Einrichtungen der Stiftung nach § 2 dieser Satzung entsprechen in ihren allgemeinen Erziehungs- und Bildungszielen den an die öffentlichen Schulen gestellten Anforderungen. Darüber hinaus haben sie ihrem besonderen Erziehungs- und Lehrauftrag dadurch gerecht zu werden, dass sie den Schülerinnen und Schülern die sinngebenden christlichen Werte menschlicher Existenz erschließen und ihren Unterricht auf der Grundlage des von der katholischen Kirche verkündeten christlichen Menschen- und Weltverständnisses erteilen. Dabei sollen sie unter Achtung der freien Entscheidung des Einzelnen dem jungen Menschen helfen, ein Leben aus dem katholischen Glauben zu führen und sich in der Welt von heute als Christ zu bewähren.“ (zit. Schulwerk der Diözese Augsburg, 2019, § 3)

Die Aufgabe der Trägerschaft konkretisiert sich pädagogisch in der Betreuung und Beratung der Schulen. Diese Aufgabe ist im SwDA dem Ressort „Schulentwicklung“ zugeordnet, zu welchem auch die besondere Aufgabe der Unterrichtsentwicklung gehört. Zu Beginn des Projektes zeigte sich eine ehemalige Lehrkraft des SwDA für dieses Ressort verantwortlich, welche auch selbst Moderator beim SdHa war und daher den Piloten von Anfang an unterstützte. Ab dem Schuljahr 2021/22 übernimmt eine neue Lehrkraft – vormals Lehrkraft an der Kontrollschule dieser Arbeit – die Aufgabe des Referenten für Schulentwicklung innerhalb des SwDA. Das SwDA legt größten Wert darauf, seine Einrichtung stetig qualitativ weiterzuentwickeln, indem in allen Schulen sowohl Schulleitungen als auch Schulentwicklungsteams kontinuierlich an der Entwicklung von Handlungsfeldern und Optimierungsinitiativen arbeiten. Diese Initiativen werden durch das Referat für Schulentwicklung mit Vermittlungsangeboten unterstützt. Diese sind: die Organisationsentwicklung (bspw. externe Evaluation, Entwicklung eines Schulmodells mit umfassendem Bildungsansatz sowie Impulse zur Öffentlichkeitsarbeit) als auch die Personalentwicklung (Quereinsteiger-Qualifikationsprogramm – ebenfalls basierend auf Hattie und mit Elementen von SdHa, Einführungsveranstaltungen für neu eingestellte Lehrkräfte und Enrichment für Schulleitungen, etc.). Unterrichtsentwicklung wird im SwDA als Schlüsselement im Bereich der Schulentwicklung definiert. Hierin strebt das SwDA eine Profilierung seines Unterrichts mit folgenden Kernaspekten an:

- **innere Haltung der Lehrperson als Basis für didaktisches Handeln**
- **wirksamer Unterricht (auf Basis der Hattie-Studie)**
- **Feedback auf allen Ebenen**
- **Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Augsburg (Prof. Dr. Klaus Zierer)**
- Implementierung digital unterstützten Lernens (Lernbüros)
- Medienpädagogik

Die fett markierten Kernaspekte dieses Profilierungsprogramms bündeln sich im SdHa. Zum genaueren Verständnis der Organisation zu diesem Projekt soll an dieser Stelle ein Zitat des Referats für Schulentwicklung bemüht werden:

„Ausgehend von der Hattie-Studie und in der konzeptionellen Erarbeitung von Prof. Dr. Klaus Zierer reflektieren alle Lehrkräfte angeleitet von einem schulwerkseigenen Lehrgangsteam in sechs Fortbildungseinheiten ihre Haltung zu acht Aspekten des Lehrens und Lernens und erarbeiten Initiativen für das individuelle und kollektive Unterrichten an ihren Schulen. Im Zuge des eineinhalbjährigen Prozesses erhält jede Lehrperson durch das Lehrgangsteam ein individuelles Beratungsgespräch nach einem Unterrichtsbesuch. Auch die Maßnahmen zur Implementierung von konkreten Maßnahmen vor Ort werden in Zusammenarbeit mit den Schulentwicklungs-Verantwortlichen begleitet.“ (zit. Schulwerk der Diözese Augsburg, o.J., o.S.)

Doch bevor es zu diesem Projekt und seiner Fortführung mittlerweile – trotz der COVID-19-Pandemie – im zweiten Durchgang kam, musste SdHa auf den Weg gebracht und konkret erarbeitet werden. Die nachfolgenden Kapitel berichten von diesem Prozess. (vgl. Schulwerk der Diözese Augsburg – kirchliche Stiftung des öffentlichen Rechts, o. J., o. S.)

5.2. Vorlauf und zeitliche Planung des Piloten

Im Frühjahr 2017 ging vom SwDA an die Schulleitungen die mündliche Anfrage nach geeigneten Kandidaten für eine Mitarbeit an einem Pilotprojekt zur Unterrichtsentwicklung heraus. In Zusammenarbeit mit Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Klaus Zierer, basierend auf dessen Schriften von und mit John Hattie, sollte eine Fortbildung für alle Lehrkräfte des SwDA erarbeitet und durchgeführt werden. Interessierte Kollegen bewarben sich zumeist in Tandems direkt beim Träger. Am Ende erhielten acht Kollegen die Chance, Teil des Konzeptionsteams zu werden. Die Zusammenstellung war dabei eine sehr bunte: weibliche und männliche Lehrkräfte, junge und erfahrenere Kollegen, Inhaber einer Funktionsstelle oder Lehrkräfte ohne eine selbige, Quereinsteiger und Kollegen mit Lehramtsstudium, aus dem Grund- und Realschulbereich sowie von Gymnasien

und einer Fachakademie für Sozialpädagogik. Das erste Treffen des Konzeptionsteams am 04. Juli 2017 stand noch unter dem Motto eines Hattie-Mantras: „Kenne deinen Einfluss“ (im englischen Original: „Know thy impact!“) in der Übersetzung von Klaus Zierer. Selbiger eröffnete das erste Treffen auch mit einem Vortrag über die Arbeit Hatties sowie Theorien zum Einfluss der Haltung auf die Arbeit bzw. das Arbeitsergebnis – in diesem Falle Unterricht. Diese umfängliche Thematik der Haltung wurde schnell zum übergeordneten bzw. alles verbindenden Querschnittsthema. Dieser Wesensform folgend, sollte die Haltung in Untersektionen, welche auch die Thematiken der Kursmodule widerspiegeln, indirekt erarbeitet werden und ihre Auflösung im Nachgang an jedes einzelne Modul, sprich in der individuellen Reflektion, finden. Sieben gemeinsame Planungssitzungen an der Universität Augsburg schlossen sich an. In diesen wurden die acht Mitglieder des Konzeptionsteams aufgeteilt und jedem Team wurden zwei zuvor vereinbarte Themen inkl. dazugehöriger Module zur Erarbeitung übergeben. Die inhaltliche Konzeptionierung der einzelnen Module ist Thema des nächsten Gliederungspunktes, weshalb hier lediglich die Arbeitsweise bei der Vorbereitung des Piloten dargestellt werden soll; inhaltliche Darstellungen folgen auf dem Fuße. Die einzelnen Teams erarbeiteten ihre Module in Eigenverantwortung – einige Teams teilten die zwei Module ebenfalls auf, so dass jedes Teammitglied für ein Thema/Modul zuständig war. Auf diese Weise arbeiteten diese Teams an ihren Modulen parallel und gaben sich kontinuierlich gegenseitig Feedback bzgl. der Arbeitsergebnisse; andere Teams erstellten ihre beide Themen/Module nacheinander, dafür gemeinsam.

Die Erarbeitung der Module, bzw. deren spätere Aufbau orientierte sich am AVIVA-Schema der Schweizer Forscher Städeli, Grassi, Rhiner und Obrist von 2010. AVIVA steht für A-Ankommen/Ausrichten, V-Vorwissen aktivieren, I-Informieren, V-Verarbeiten und A-Auswerten. Ankommen bzw. Ausrichten meint hier die Bekanntgabe der Lernziele und des Programms für die Einheit (im Falle des Piloten: des Moduls, im Original der Unterrichtsstunde – Anm. d. A.) durch den Lehrenden. Natürlich müssen an diesem Punkt die Bereitschaft der Lernenden abgefragt und Ziele sowie das Vorgehen ggf. angepasst werden. Anschließend soll unter V wie Vorwissen selbiges bei den Teilnehmern aktiviert beziehungsweise reaktiviert werden. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass die Inhalte der Module aller Wahrscheinlichkeit nach für die meisten Lehrkräfte kein Novum darstellen, sondern bekannte Themen in einem anderen Licht oder neu bewertet betrachtet werden. So wird auf die Bekanntheit der

Thematik abgezielt, indem Inhalte aus bekannten alltagspraktischen Situationen erinnert und deren theoretische Einbettung vergegenwärtigt werden. Die Aktivierung des Vorwissens ist wichtig, um eine Anschlussfähigkeit für neue Inhalte oder veränderte Betrachtungsweisen bieten zu können. Das Informieren (I steht hierfür) ist innerhalb der Kursmodule der jeweils kürzeste Part. Es geht darum, neue Erkenntnisse oder bekannte Thematiken in neuen Zusammenhängen als Ressource für die eigene Lehrpraxis zu identifizieren und zu gewinnen. Das zweite V wie Verarbeiten meint, mit den neu gewonnenen Erkenntnissen, Informationen und Ressourcen umzugehen, indem sie vertieft, be- und verarbeitet oder in Übungen angewandt werden, um sie so für die eigene Unterrichtspraxis und deren Methodenkoffer zu konsolidieren. Das A für Auswerten meint als letzten Schritt die Rückbesinnung auf das A für Ankommen und schließt somit den Kreis, indem es eine Überprüfung der Lernziele und Reflektion des Vorgehens, als Erarbeitungsweg zu den definierten Lernerfolgen, verlangt. (vgl. Städeli, Grassi, Rhiner & Obrist, 2010, S. 29 ff)

Eine gemeinsame Betrachtung der erarbeiteten Themen/Module durch alle Mitglieder des Konzeptionsteams schloss sich an, welche zum Ziel hatte, die Ergebnisse gemeinsam daraufhin zu prüfen, ob die Darstellung und die Inhalte verständlich sind, ob sie umfänglich sind, ob sie praktisch orientiert sind und ob sie als Ausgangsmaterial dazu dienen können, für alle Teams eine einheitliche Grundlage zu bilden. Diese sollte von den Mitgliedern des Konzeptionsteams, welche auch Moderatoren der Workshop waren, für die ihnen zugewiesene Schule bearbeitet, adaptiert und durchgeführt werden. Die vereinbarten Module im ersten Durchgang waren in chronologischer Reihenfolge:

01. Lernausgangslage
02. Beziehung
03. Kooperatives Lernen
04. Sprache der Bildung
05. Motivation und Differenzierung
06. Herausforderungen
07. Feedback
08. Kooperation Kollegen

Parallel zu dieser Arbeit erfolgte eine trägerinterne Ausschreibung an alle Schulwerkschulen, welche sich auf diese hin um einen Platz in der ersten Durchgangsrunde des

Piloten bewerben konnten. Am Ende gab es mehr Bewerbungen als zu vergebende Plätze bzw. verfügbare Moderatorenteams und so musste ausgewählt werden. Um ein möglichst breites Versuchsfeld und somit einen Erprobungsrahmen für den Piloten zu schaffen, wurden eine Grundschule inkl. Nachmittagsbetreuung sowie eine Realschule, ein Gymnasium und eine Fachakademie für Sozialpädagogik ausgewählt. Nachdem die Zustimmung zur Teilnahme am Piloten bei den Kollegien, den Mitarbeitervertretungen und – wo gegeben – den Vertretungen der Elternschaft eingeholt war, kamen alle Schulen zu einem ersten Kennenlernen, Vorstellen und Planen in kleiner Runde und bei kleiner Besetzung am 18. Januar 2018 im Exerzitienhaus St. Paulus, Leitershofen zusammen. Offiziell startete der Pilot mit einem motivierenden und pressewirksamen Kick-Off-Termin im staatlichen Textil- und Industriemuseum Augsburg, kurz *tim*, am 01. Februar 2018. Nach dem Kick-Off gingen die Moderatorenteams sowie deren anvertraute Schulen individuelle Wege: Die Termine der einzelnen Module legten die Schulen in Absprache mit den Moderatoren selbst fest. Die ersten beiden Module wurden an einem Projekttag durchgeführt, welche für die Lehrkräfte durch einen Sozialtag der SuS ermöglicht wurde. Ein Fixtermin in der Planung war der Buß- und Betttag 2018, an welchem Modul 06 und 07 an allen teilnehmenden Schulen durchgeführt wurde. Nach der Durchführung der Module schloss sich in allen Schulen – zeitlich auch individuell koordiniert – die Feedback-Phase an. Am Ende des ersten Durchgangs stand ein Kick-Down an mit Verleihung einer Urkunde und Plakette bzgl. der erfolgreichen Teilnahme am Projekt, welcher zeitgleich der Kick-Off für alle Schulen war, welche sich für den zweiten Durchgang beworben hatten. Zusammen nahmen an dem Festakt 14 Schulen teil – darunter die vier ausgezeichneten Pilotschulen und die zehn Schulen für den zweiten Durchgang. Im zweiten Durchgang sind wiederum alle Schultypen des Trägers vertreten. Die zeitliche Planung für den zweiten Durchgang gestaltet sich relativ simultan zu der des ersten Durchgangs, allerdings wurde der Verfügungszeitraum um ein halbes Jahr erweitert. Im zweiten Durchgang beginnen die Moderatorenteams alle zeitgleich mit Modul 01 sowie Modul 02 A und Modul 02 B am Buß- und Betttag 2019. Eine konkrete Beschreibung der Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Durchgang ist unter 7.1 Getätigte Veränderungen nachzulesen. Über die inhaltliche Aufarbeitung des ersten Durchgangs soll das nächste Kapitel Aufschluss geben.

5.3. Konzeptionierung des Piloten

Nach den organisatorischen und strukturellen Vorüberlegungen, in welche das Projekt eingebettet wurde, soll nun die inhaltliche Zusammenfassung des Piloten geleistet werden. Die Darstellung der Inhalte orientiert sich an der Gliederung der Module, welche auch die Chronologie des Piloten vorgaben. Es werden zu jedem Modul die Feststellung der Lernziele sowie eine knappe inhaltliche Zusammenfassung inklusive methodischer Hinweise erfolgen.

01. Lernausgangslage

Ziele:

- Ich erfahre und erkenne die Notwendigkeit, dass es wichtig ist, von der Lernausgangslage unserer Schüler und Schülerinnen auszugehen.
- Ich mache mir bewusst, wie ich selbst bisher mit der Lernausgangslage der Schüler und Schülerinnen umgegangen bin.
- Ich lerne Methoden zur Ermittlung der Lernausgangslage von Schülern und Schülerinnen kennen und entwickle diese weiter.

Modul 01 beginnt mit einem bewusst trocken gestalteten Theorievortrag zum Thema Kognitivismus. Es wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer hier bereits einiges Wissen besitzen und so sollen sie erfahren, wie es sich anfühlt, wenn jemand ohne Rücksicht auf Vorerfahrungen ein Thema behandelt. Der Comic eines schlafenden bzw. stark ermüdeten und gelangweilten SuS wird eingeblendet – über die Identifikation mit dieser Visualisierung gelangt man über eine Vignettenübung zu der Bekanntgabe der Lernziele. In der Phase des Vorwissen-sichtbar-Machens (V) sollen die Lehrkräfte einen Selbstreflexionsbogen erarbeiten und sich im Plenum mit den erarbeiteten Ergebnissen auf einer Skalierung (physisch am Boden als Person und per Klebepunkt auf einem Plakat zur Dokumentation) positionieren. Im Anschluss folgt eine Phase der Information, in welcher die Thematik auf die entsprechenden Hattie-Faktoren sowie weitere theoretische Fundierungen (bspw. Kognitivismus) zurückgeführt und aus diesen belegt wird. Im Anschluss daran wird eine Minimalversion des NEO-PI-R-Tests nur für die Lehrkräfte bereitgestellt, welchen diese individuell für sich machen können. In der Verarbeitung wird das Kollegium aufgeteilt, um sich mit verschiedenen Thematiken – welche, so die Idee, einen Nutzen für die Praxis haben – zu beschäftigen und für den Alltag entlastende Ergebnisse zu erarbeiten. Hierzu sollen folgende Fragen bearbeitet werden: Welche Chancen bietet die Erhebung der Lernausgangslage? Was

muss ich dabei beachten? Welche Methoden gibt es? Jede Frage ist einem Raum zugeordnet, in dem ein Brainstorming-Plakat zur Ergänzung bereitliegt und den jede Gruppe einmal durchläuft. Somit wird jede Frage von jeder Gruppe behandelt.

Am Ende werden die Plakate gesichtet und durch das Kollegium per Klebepunkte nach Dringlichkeit bewertet. Nachdem eine konkrete Methode zur Arbeit mit der Lernausgangslage dargestellt wurde, geht es in die Auswertung, indem den Teilnehmern eine digitale Feedback-Möglichkeit eingeräumt wird.

02. Beziehung

Ziele:

- Ich mache mir meine eigene Lehrer-Schüler-Beziehung bewusst.
- Ich kann meine eigene Lehrer-Schüler-Beziehung begründen.
- Ich lerne Elemente, die zum Aufbau einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung beitragen können, kennen.
- Ich überlege mir, wie ich diese Elemente in den Schulalltag einbauen kann.

Modul 02 des Kurses wird wiederum mit einem zum Thema passenden Comic eingeleitet und mit einer Vignette (siehe dazu: Hattie & Zierer, 2017, S. 74) vertieft, bevor die entsprechenden Lernziele für das Modul bekanntgegeben werden. Im Anschluss wird ein Reflexionsbogen mit folgenden Fragen herausgegeben, welche der Bewusstwerdung der eigenen Haltung dienlich sein sollen:

- Berücksichtige ich das Umfeld meiner Lernenden?
- Warum mache ich das so?
- Bemühe ich mich um eine erfolgreiche Lehrer-Schüler-Beziehung?
- Warum und wie tue ich das?
- Ist gegenseitiges Vertrauen für mich eine Grundlage?
- Warum ist dies so?
- Ist mir eine gute Gemeinschaft in der Klasse wichtig?
- Warum ist dies so?

Die Ergebnisse dieser Selbstreflexion sollen im Anschluss in selbst gewählten Tandems ausgetauscht werden. Kernaussagen dieser gemeinsamen Betrachtung und des daraus resultierenden Dialogs oder aber auch sich ergebende Fragen werden auf Moderationskärtchen festgehalten. Wo möglich, sollen die Inhalte der Moderationskarten in der Phase der Information (I) vom Moderatorenteam aufgenommen und eingearbeitet werden. Die Information beginnt wiederum mit den entsprechenden Hattie-

Faktoren und deren Barometern und unterstreicht diese mit dem so genannten IKEA-Effekt, dem Chamäleon-Effekt und der theoretischen Bedeutung von Freude und Humor. Auch sollen sich die Teilnehmer in einem Erziehungsstil-Koordinatensystem nach Tausch und Tausch positionieren. Inhaltliche Darstellungen dieser Theorien sollen an dieser Stelle nicht erfolgen, sie können im Anhang in den entsprechenden Modulen und in der zugrunde liegenden Literatur (Hattie & Zierer, 2017, Kenne deinen Einfluss – „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis) nachgeschlagen werden. In der Verarbeitung haben die Teilnehmer in diesem Modul folgende Aufgaben alleine und dann im Austausch mit dem Kollegium zu erfüllen: Den Fragebogen vom Beginn des Lehrgangs neu durchdenken. Das Erstellen einer Checkliste, wie eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufgebaut und damit ein positives Klassenklima etabliert werden kann. Nachdem dies geschehen ist, markiert jeder Teilnehmer für sich seine TOP-3-Punkte und versucht diese dann für sich weiterzuführen. Weiter sollen die Lehrkräfte für sich eine nächste Unterrichtsstunde planen, in welcher man wertschätzend mit den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler umgeht. Anschließend sollen sich die Teilnehmer mit einem Kollegen ihrer Wahl für 15 Minuten über das Thema austauschen. Als „Hausaufgabe“ gibt es aus Modul 02 folgende Übung: Die Teilnehmer sollen in einer der nächsten Unterrichtsstunden ausprobieren, welche Wirkung ihr Lächeln auf die Lernenden hat oder welchen Effekt eine humorvolle Bemerkung über Schule und Unterricht nach sich zieht. Am Ende steht eine Reflexion der Ziele und Durchführung des Lehrgangs über ein Blitzlicht und die Bearbeitung eines FS-Bogens.

03. Kooperatives Lernen

Ziele:

- Ich hinterfrage meinen eigenen Unterricht in Bezug auf eingesetzte Sozialformen.
- Ich werde mir über Vorteile, Bedingungen und Grenzen des kooperativen Lernens bewusst.
- Ich lerne die „direkte Instruktion“ und weitere kooperative Lernformen (Methoden) kennen.
- Wir entwickeln konkrete Umsetzungsmöglichkeiten an unserer Schule.

Zu Beginn von Modul 03 wird die Teilnehmergruppe in drei rund gleich große Teilgruppen aufgeteilt und bekommt eine Erarbeitungsaufgabe zu einem Gemälde. Die Arbeitsaufträge der drei Gruppen lauten dabei wie folgt:

GRUPPE 1 (Einzelarbeit)

- Suchen Sie sich einen stillen Raum, in dem Sie gut alleine lernen können!
- Lesen Sie den Informationstext und lernen Sie dessen Inhalte auswendig!
- Arbeitszeit: Zehn Minuten

GRUPPE 2 (Gruppenarbeit)

- Suchen Sie sich einen Raum, in dem Sie als Gruppe gut arbeiten können!
- Lesen Sie den Informationstext und diskutieren Sie dessen Inhalte!
- Unterrichten Sie anschließend das Plenum über Ihre Ergebnisse!
- Arbeitszeit: Zehn Minuten

GRUPPE 3 (Unterrichtsgespräch)

- Sie werden über wichtige Inhalte des Gemäldes informiert.
- Nutzen Sie für Notizen das Arbeitsblatt, das Ihnen von den Lehrgangslernern bereitgestellt wird.

Dies ist die Hinführung zum Thema von Modul 03, in welchem es um „kooperative Lern- und Unterrichtsformen“ geht. Im Nachgang an die Hinführung wird über die Erfahrungen als Lernende im individualisierten Lernen (Gruppe 1), in der Gruppenarbeit (Gruppe 2) und im Frontalunterricht mit gelenktem Unterrichtsgespräch (Gruppe 3) diskutiert. Nachdem die Ziele des Moduls bekannt gegeben sind, schließt sich eine Reflektion des eigenen Unterrichts und der eigenen Lehrpraxis in Bezug auf die Häufigkeit, Annahmen und Auswirkungen der Unterrichtsformen an. Hiernach wird in die Informationsphase übergegangen, in der es darum geht, die Einflussfaktoren (bspw. Unterrichtsgespräch, Klarheit der Lehrperson, etc.) in Hattie-Barometer und deren Effektstärken zu übersetzen und daraus Erkenntnisse für die eigene Praxis zu gewinnen. Im Anschluss daran werden unterschiedliche Methoden der Unterrichtsgestaltung vorgestellt und zugleich praktisch erprobt und erfahren. Nach dieser Informationsphase mit Verarbeitungsmomenten schließt sich ein praxisnaher Arbeitsauftrag an, der die Teilnehmer bittet, eine Lerneinheit mit direkter Instruktion zu planen. Das Ende des Moduls wird in einem Partnerdialog zu unterschiedlichen Reflexionsfragen, wie beispielsweise „Was habe ich gelernt?“ oder „Wo bin ich skeptisch?“ usw. gestaltet. Die obligatorische Phase des Feedbacks schließt sich an und beendet das Modul.

04. Sprache der Bildung

Ziele:

- Ich weiß um den Nutzen der Hattie-Faktoren „Häusliches Anregungsniveau“, „Fernsehen“, „Elternunterstützung beim Lernen“ und „Familienstruktur“ für das Arbeitsfeld Schule.
- Ich weiß, wie ich die Hattie-Faktoren im Kontext meiner Sprache anwende und wie sie mir meine Arbeit erleichtern.
- Ich wende Techniken der Gesprächsführung an.
- Ich vermittele Eltern exemplarische Haltungen der Grammatik der Sprache der Bildung, um Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zu erzielen.

Das vierte Modul beginnt mit einer Rückschau zu Modul 03. In Murmelgruppen sollen die Teilnehmer die Thematik noch einmal kurz erinnern und sich mit ihren nächsten Nachbarn darüber austauschen, ob beziehungsweise was schon bei der Erprobung der Erkenntnisse passiert ist. Zum Einstieg in die Thematik von Modul 04 hören die Teilnehmer eine fiktive Szene, in welcher ein Elterngespräch dargestellt wird. Die Teilnehmer haben die Aufgabe, Nachfragen oder Anmerkungen auf Moderationskärtchen zu notieren. In einer zufälligen Einteilung erarbeiten die Teilnehmer danach in Partnerinterviews ihre Erfahrungen und Standpunkte zum Thema „Sprache“. Nach Bekanntgabe der Ziele und ersten Klärungen durch die Moderationskärtchen und Partnerinterviews schließt sich die Phase der Informationen an. Mehrere Faktoren und deren Effektstärke werden dabei betrachtet, unter anderem das „häusliche Anregungsniveau“ sowie „Fernsehen“ oder die „Familienstruktur“. Hier schließt sich die erste erweiternde Theorie des Moduls an, nämlich die „30 Millions Word Gap“. Zu allen Thematiken werden Presseschlagzeilen ausgegeben, um die Teilnehmer zum Diskutieren anzuregen. Weitere ergänzende Theorien, die an dieser Stelle des Moduls besprochen werden, sind die Variablen nach Carl Rogers sowie das „Vier-Ohren-Modell“ von Friedmann Schulz von Thun. Um die Teilnehmer in die Verarbeitung zu bringen, schließt sich eine Übung zum Vier-Ohren-Modell an, in welcher die Teilnehmer eine Aussage auf die vier Ohren hin anschauen beziehungsweise konkret auf eines der Ohren hin übersetzen müssen. Weiter sollen die Teilnehmer in Kleingruppen Gesprächsleitfäden nach ausgewählten Haltungsformulierungen der „Sprache der Bildung“ für die gesamte Schulgemeinschaft formulieren: einmal für die Situation des Elterngesprächs, ein anderes

Mal für die Unterrichtssituation. Als Übungsvorschlag werden die Teilnehmer gebeten, diese Gesprächsleitfäden bei Gelegenheit zu erproben. Wiederum wird das Modul mit einem Feedback zu Inhalten und Vermittlung geschlossen.

05. Motivation und Differenzierung

Ziele:

- Ich mache mir meine Haltung bezüglich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen und meiner Motivationsstrategien bewusst.
- Ich lerne Strategien der Klassenführung zur Prävention von Unterrichtsstörungen kennen.
- Ich denke über eigene Motivierungsstrategien nach und entwickle diese nach dem ARZZ- Modell weiter.

Den Auftakt zu Modul 05 stellt ein Video-Gruß von Professor Zierer und John Hattie dar. Weiter wird die Thematik mit einem Comic und einer Vignette (siehe dazu: Hattie & Zierer, 2017, S. 116) eingeleitet, bevor die Ziele des Moduls bekanntgegeben werden. Zurückkehrend zum einleitenden Comic, welcher nun um eine zweite Situation erweitert wird, werden die Teilnehmer gefragt, wie sie in der dargestellten Situation reagieren würden. Dabei werden ihnen Möglichkeiten der Reaktion vorgegeben, die gewählte Reaktion wird durch einen Klebepunkt an einem AdvancedOrganizer dokumentiert. An die Phase der Vorerfahrungen schließt sich die Betrachtung der Einflussfaktoren und deren Effektstärken an. Diese Merkmale werden sowohl im Plenum als auch in Kleingruppen besprochen. Anschließend beschäftigen sich die Teilnehmer mit Methoden, unter anderem dem ARZZ-Modell nach John Keller. Aufmerksamkeit, Relevanz, Zuversicht und Zufriedenheit sind die Grundpfeiler dieses Modells. Dem Aspekt der Motivation trägt die Erarbeitungsphase mit folgendem Arbeitsauftrag Rechnung:

1. Schreiben Sie zu den entsprechenden Bereichen (ARZZ, Anm. d. A.) Ihre beste Motivationsstrategie auf Wortkarten auf.
2. Wählen Sie jetzt Ihre erfolgreichste Strategie aus.
3. Bilden Sie ein Kugellager (Innen- und Außenkreis) und tauschen Sie sich mit Ihrem Gegenüber aus.

Zum Abschluss des Moduls werden noch einmal die besprochenen Methoden reflektiert und im Anschluss das gesamte Modul gefeedbackt.

06. Herausforderungen

Ziele:

- Ich lerne die Voraussetzungen für ein Flow-Erlebnis kennen.
- Ich werde mir der Rolle reflektierter Zielsetzung im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung bewusst.
- Ich gewinne einen Überblick über verschiedene Herangehensweisen an Unterrichtsvorbereitung im Kollegium.
- Ich erkenne, dass eine Balance von Anforderungen und Fähigkeiten zur Differenzierung führt.

Modul 06 startet mit einem Einstiegsimpuls: Das Kurzessay „Das Problem“ beschreibt, wie Probleme wachsen, wenn man sie ignoriert und wie sie doch gelöst werden können und uns so dienen: Immerhin heißen sie PROblem und nicht CONTRAblem. Im Anschluss an diesen Einstiegsimpuls bekommen die Teilnehmer einen Selbstreflexionsbogen mit folgenden Fragen:

- Vor welchen Herausforderungen stehe ich als Lehrkraft täglich?
- Vor welchen Herausforderungen stehen die Lernenden täglich?
- Wie gehe ich in meinem Unterricht mit Fehlern um?

Die Ergebnisse dieser Selbstreflektion werden im Plenum durch Besprechung und Diskussion ausgewertet, bevor es zur Betrachtung der beeinflussenden Faktoren und deren Effektstärken nach Hattie kommt.

Über die ergänzende Theorie des Flow-Effekts und des Unterschieds zwischen *erfahrenen Lehrpersonen* (hohes Oberflächenverständnis und niedriges Tiefenverständnis) und *Experten-Lehrpersonen* (niedriges Oberflächenverständnis und hohes Tiefenverständnis) wird die Teilnehmergruppe in diesem Modul von den Moderatoren zu der Frage geführt, wie man im Unterricht Probleme bzw. Fehler provozieren könnte, um damit den Unterricht und den Erkenntnisgewinn der SuS voranzubringen. Hernach sollen die Teilnehmer in fach- und jahrgangsstufenreinen Kleingruppen eine Lernaufgabe zu einem anstehenden Thema inkl. Zielformulierung entwickeln, die sie in der nächsten Zeit mit den Klassen durchführen und dann wiederum vergleichend reflektieren:

- Besprechen Sie die Ergebnisse mit den Kolleginnen und Kollegen aus Ihrer Gruppe, sobald alle die Unterrichtsstunde gehalten haben.
- Besprechen Sie die Ziele mit Ihren Lernenden.

Auch dieses Modul – wie jedes in der Pilotphase – schließt mit einem digitalen Feedback über die Qualität des Moduls mit der FS-Technologie.

07. Feedback

Ziele:

- Ich mache mir mein eigenes Feedback-Verhalten bewusst.
- Ich kann mein eigenes Feedback-Verhalten begründen.
- Ich lerne Elemente eines erfolgreichen Feedbacks kennen.
- Ich überlege mir, wie ich die Elemente eines erfolgreichen Feedbacks in den Schulalltag einbauen kann, und entwickle Beispiele.

Bereits einer gewissen Routine folgend, beginnt Modul 07 mit einem Comic-Impuls und zwei Vignetten (siehe dazu: Hattie & Zierer, 2017, S. 132 und S. 154) zum Thema Unterricht und Schulaufgaben. Ein bereits im Vorgang verschickter Selbstreflexionsbogen mit den Inhalten: „Welche Formen des Feedbacks wende ich bereits an und warum?“ und „Warum wende ich diese Formen an?“ wird in Kleingruppen abschließend besprochen und bearbeitet. Die Antworten werden auf einer Placemat in unterschiedlichen Farben notiert. Drei Kleingruppen stellen anschließend im Plenum ihre Ergebnisse vor, während die (ggf.) übrigen Gruppen lediglich ergänzen. Als Nächstes werden die Erkenntnisse über Feedback im Informationsblock gesammelt. Ein besonderes Augenmerk erhält dabei die Frage nach der Richtung des Feedbacks:

- Lehrperson => Lernende
- Lernende => Lernende
- Lehrperson => Lehrperson
- Lernende => Lehrperson

Verstärkt wird sich dem unüblichsten, dem Feedback vom Lernenden an die Lehrperson, zugewandt. Eine Übersicht inkl. Besprechung über die methodischen Möglichkeiten dieser Feedback-Richtung schließt sich an. Weiter werden die Teilnehmer in vier Kleingruppen aufgeteilt und erhalten unterschiedliche Erarbeitungsaufträge:

Gruppe 1: Analyse eines mitgebrachten, bereits korrigierten schriftlichen Leistungsnachweises hinsichtlich der folgenden Niveaus: Reproduktion, Reorganisation, Transfer, Problemlösung

Gruppe 2: Verfahren einer Lernzielüberprüfung am Ende einer Stunde entwickeln und den vier Bereichen Reproduktion, Reorganisation, Transfer und Problemlösung zuordnen – z. B. Kreuzworträtsel...

Gruppe 3: Feedbackmethoden in eine Unterrichtsstunde einplanen (Koordinatensystem, Zielschreibe, persönliches Feedback...)

Gruppe 4: Schülerinnen und Schülern, auf Grundlage vorhandener Tests, ein Feedback auf der Ebene der Selbstregulation geben.

Diese Erarbeitung erhält ad hoc ein Feedback über die Methode des Zielscheibenfeedbacks zu den Fragestellungen: Zeit, Relevanz, Übertragbarkeit der Inhalte, Methode. Die Lernzielabfrage dieses Moduls erfolgt über Kahoot! sowie das inhaltliche Feedback an die Moderatoren über FeedbackSchule. Am Ende steht ein Youtube-Beitrag über Hausaufgaben, der den Teilnehmern als Gedankenimpuls für den Feierabend dienen soll.

08. Kooperation Kollegen

Ziele:

- Ich entwickle ein Bewusstsein für die Bedeutung von Kooperation im Lehrberuf.
- Ich werde mir der Kooperationsfelder innerhalb meines Kollegiums bewusst.
- Ich lerne Methoden der Zusammenarbeit kennen.
- Ich erkenne Möglichkeiten der Kooperation an unserer Schule und konkretisiere diese.

Das letzte Modul, Modul 08, beginnt mit einer sinnbildlichen Bildbetrachtung: „Gang nach Emmaus“ von Ivana Pertold und zeigt so, unter Berufung auf die Bibelstelle von Lk 24,13–35, die stützende und entlastende Wirkung von Kooperation und Zusammenschluss. Weitere Impulse schließen sich an die Lernziel-Bekanntgabe des Moduls an, bevor es erst zur Einzelreflektion und dann zum Emmaus-Gang, einer Walk-and-Talk-Methodik, kommt. In diesem Fall besprechen zwei Kollegen bei einem Spaziergang durch das Schulgebäude die Ergebnisse ihrer Selbstreflektion. Über die theoretische Betrachtung von Zeitersparnis bei der Kooperation zwischen Lehrkräften sowie von deren Formen wird die Teilnehmergruppe zu den Effektstärken nach Hattie, welche dieses Thema betreffen, geführt und über selbige informiert. Einzelne Faktoren der Hattie-Liste werden als Methoden direkt erklärt und in der Gesamtgruppe besprochen. Als Theorieteil, in der Informationsphase, dient die Darbietung eines ideellen und exemplarischen Verlaufs einer kollegialen Fallbesprechung unter Lehrkräften. Nachdem die theoretischen Stufen der Zusammenarbeit unter Lehrkräften erörtert wurden, werden die Teilnehmer wiederum dazu aufgefordert, mit einem Kollegen, mit dem sie eine Kooperation anstreben, zusammen einen weiteren Emmaus-Gang durch das Schulhaus zu unternehmen. Ziel dieses Spaziergangs ist es, im Gespräch auszuloten, wie die Kooperation aussehen könnte, welche Ziele die Kooperation verfolgt und

welche Effekte man sich von dieser Kooperation erhofft. Dabei sollten bereits erste konkrete Planungsschritte für die Zusammenarbeit erstellt werden. Nach einem wissenschaftlichen und einem persönlichen Schlusswort der Moderatoren endet das letzte Modul dieses Kurses wiederum mit der Erhebung eines letzten Feedbacks über das Modul durch die Teilnehmer.

Als letzter Teil der inhaltlichen Darstellung des Piloten sollen nun die Hospitationsphase dargestellt werden. Innerhalb der Hospitationsphase ging es darum, den Lehrkräften ein Feedback auf Basis von Kriterien, welche sie in den Modulen zuvor erarbeitet haben, zu geben. Zu diesem Zweck kamen die Moderatorenteams der einzelnen Schulen an ihre Pilotschulen zurück und wurden durch Professor Zierer bei den Feedbacks unterstützt. Die Koordinatoren vor Ort erstellten einen Plan, der es ermöglichte, dass jeweils ein Teil des Moderatorenteams oder Professor Zierer eine Unterrichtsstunde lang bei jedem Kollegen an dessen Lehre teilnahm. Hernach wurde diese Unterrichtsstunde sowohl von den SuS als auch vom Kollegen selbst und von den beobachtenden Hospitanten über das Tool FeedbackSchule gefeedbackt. Eine Beurteilung mit arbeitsrechtlichen Konsequenzen gab es dabei zu keinem Zeitpunkt und war auch nicht Ziel der Hospitationen. Nach Besprechung der technischen Möglichkeiten des FS-Tools wurden die Ergebnisse samt individueller narrativer Äußerungen gemeinsam betrachtet und besprochen. Als Zukunftsperspektive und auch Ausblick auf der Grundlage des persönlichen Entwicklungspotenzials jedes einzelnen Teilnehmers wurde gemeinsam eine SWOT-Analyse (*Strengths/Stärken – Weaknesses/Schwächen – Opportunities/Entwicklungschancen oder -möglichkeiten – Threats/Schwierigkeiten oder Herausforderungen*) erstellt. Dieses Vorgehen bot dem einzelnen teilnehmenden Lehrer die Möglichkeit, sich selbst eine Ausgangslage zur persönlichen und fachlichen Weiterentwicklung zu schaffen.

Neben den einzelnen Kollegen war die Schulgemeinschaft, unter der Leitung der Schulentwicklungsteams, weiter dazu angehalten, Inhalte aus den Modulen in ihrer Arbeit zu vertiefen und kontinuierlich im Sinne der Unterrichtsentwicklung voranzutreiben.

6. Evaluation des Pilotprojekts

Wie bereits im Vorfeld dargestellt, setzt diese Forschung auf die Triangulation von Forschungsmethoden aus dem quantitativen und dem qualitativen Bereich. Aufgrund der

gegebenen Datenlage stützt sich die Arbeit im Hauptaugenmerk auf die qualitative Ebene. Die quantitative Ebene fügt dennoch weiterhin hilfreiche Tendenzen und Erkenntnisse für die Ergebniserhebung hinzu. Aufgrund des chronologischen Ablaufs, welches zuerst die quantitativen Daten erhob, soll mit diesen begonnen werden, um sie dennoch in ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit zu würdigen. Weiter sind sie in ihrem narrativen Erweiterungsaspekt Grundlage für die qualitative Forschung und müssen somit in der zeitlichen Reihenfolge vor dieser stehen. Es folgt also die Erfassung der quantitativen Daten und ihre Deutung.

6.1. Quantitative Methode

Im Nachfolgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen aus den Pilotschulen und der Kontrollschule erfasst und bearbeitet. Eine Pilotschule war eine Grundschule, für welche es keine geeignete Form des teaCh-Bogens (validiert) gab, weshalb sie hier aus der möglichen Grundmenge herausfällt. Alle weiteren Schulen übermittelten ihre Daten, soweit vorhanden und im Rahmen der technischen Möglichkeiten, wie sie in den Pilotschulen gegeben waren – insgesamt waren also drei Pilotschulen mit Zugangsvoraussetzung gegeben. Da die technische Bereitstellung von FS vor dem Beginn des Piloten nicht mehr möglich war, ergeben sich jeweils drei Erhebungszeitpunkte: Frühjahr 2019 (während des Workshops), Herbst 2019 (am Ende bis nach den Workshops) und Frühjahr 2020 (nach der Hospitationsphase). Zuerst werden die Feedback-Ergebnisse der SuS verglichen, anschließend wird eine Zusammenfassung über die Rückmeldungen der Teilnehmer aus der quantitativen Erhebung zu den Workshop-Modulen erstellt.

6.1.1. Feedback der Schüler und Studierenden

Das Mittel der Wahl war der FeedbackSchule-Fragebogen teaCh – validiert. Er stellt die Kurzform eines psychologisch-wissenschaftlich gut überprüften und in seiner Korrektheit gesicherten Fragebogens dar. Insgesamt nahmen rund 670 (N = 671) SuS aus Pilotschulen und Kontrollgruppe an den Feedbacks teil. Womit eine rechnerische Grundmenge von über 30, welche für eine aussagefähige Statistik benötigt wird, als gegeben anerkannt werden kann. Auf die Pilotschulen entfallen davon rund 280 (NPS = 277) Teilnehmer und auf die Kontrollgruppe (NKS = 394) im Mittelwert ca. 130 SuS. Zur Berechnung der statistischen Signifikanz wird das Chi-Quadrat-Testverfahren angewendet. Hierbei soll ein Vertrauensbereich von 70 % erreicht werden ($\alpha = 0,3$). Die

Ergebnisse sind mit einer Wahrscheinlichkeit von 70 % statistisch signifikant. Laut der Tabelle der Chi-Quadrat-Verteilung ergibt sich eine signifikante Wahrscheinlichkeit für eine Berechnung mit einem Freiheitsgrad von 1 und einem Wahrscheinlichkeitswert p von $p = 0,3$ ab einem Wert von größer oder gleich 1,07. In diesem Fall würde sich eine Wahrscheinlichkeit von 70 % ergeben, dass die Zahlen signifikant sind. Für das Chi-Quadrat-Verfahren auf den Gesamtvergleich bzgl. verbesserter Werte bei den Pilot-schulen (insgesamt 19 Items mit Verbesserung) im Gegenüber zu den Kontrollschulen (insgesamt 15 Items mit Verbesserung) ergibt sich ein Chi-Wert von 1,15, womit eine Leicht-Über-70 %-Signifikanz für die Zahlen besteht. Somit ist ein wissenschaftliches Signifikanzniveau von – üblicherweise – 95 % nicht gegeben. Demzufolge kann nur noch von einer Wahrscheinlichkeit, welche aber mit einer Fast-Dreiviertel-Wahrscheinlichkeit als gegeben und somit relativ groß anzusehen ist, die Rede sein. Folgender Berechnung liegen diese Aussagen zu Grunde:

BEOBACHTET (Datenlage)			
	Feedbackergebnisse		
Verbesserung?	NPS	NKS	Gesamt
Ja	19	15	34
Nein	10	14	24
Gesamt	29	29	58

ERWARTET (Spaltensumme x Zeilensumme)/Gesamtsumme			
	Feedbackergebnisse		
Verbesserung?	NPS	NKS	Gesamt
Ja	17	17	34
Nein	12	12	24
Gesamt	29	29	58

CHI-QUADRAT $(\text{erwartet} - \text{beobachtet})^2 / \text{erwartet}$			
	Feedbackergebnisse		
Verbesserung?	NPS	NKS	Gesamt
Ja	0,24	0,24	0,48
Nein	0,33	0,33	0,66
Gesamt	0,57	0,57	1,15

Abb. 14) Chi-Quadrat-Rechnung der FeedbackSchule-Erhebung

Folgende Vergleichstabelle als Umschau über die einzelnen Items des Feedbackbo-gens soll unter der Wahrscheinlichkeit von rund 70 % gedeutet werden:

Rechnet man alle Werte zusammen, kommen die Pilot-schulen unter Einbezug aller verbesserten Items auf ein Plus von 3,45, von welchem man die Verschlechterungen im Gesamtwert von 1,03 subtrahieren muss, womit am Ende ein positiver Wert (also

gleichbedeutend mit einer Zufriedenheitssteigerung) von +2,42 entsteht. Dieselbe Rechnung auf Seiten der Kontrollschule bringt folgende Werte: 2,73 (Verbesserungen) weg 1,13 (Verschlechterungen) führt zu +1,60 als Gesamtwert der gesteigerten Zufriedenheit. Die Pilotschulen konnten den – für beide Schulgruppen als steigenden Trend feststellbaren – Zufriedenheitswert also um durchschnittlich 0,82, oder anders ausgedrückt: um etwas mehr als 150 % im Vergleich zu den Kontrollschulen, steigern.

ITEMS – teaCh validiert	PS1	PS2	PS3	GVPS	KS1	KS2	KS3	GVKS
Fürsorge (Care)								
Das Kollegium begegnete mir freundlich und wertschätzend.	3,18	3,30	3,21	+0,12/-0,09 +0,03	3,11	3,02	3,09	-0,09/+0,07 -0,02
Das Kollegium sorgte für eine angstfreie Atmosphäre.	3,03	3,27	3,10	+0,24/-0,17 +0,07	2,99	3,01	2,84	+0,02/-0,17 -0,15
Das Kollegium hat sich dafür interessiert, ob ich wirklich etwas gelernt habe.	2,49	2,75	2,69	+0,26/-0,06 +0,20	2,75	2,88	2,94	+0,13/+0,06 +0,19
Herausforderung (Challenge)								
Die Aufgabenstellungen im Unterricht waren für mich herausfordernd.	3,01	2,94	2,96	-0,07/+0,02 -0,05	2,89	3,02	3,04	+0,13/+0,02 +0,15
Das Kollegium hat hohe Erwartungen an mich gestellt.	3,33	3,10	3,12	-0,23/+0,02 -0,21	2,81	3,01	2,94	+0,20/-0,07 +0,13
Klarheit (Clarify)								
Im Unterricht war ein klarer roter Faden erkennbar.	2,50	2,89	2,83	+0,39/-0,06 +0,33	2,66	2,77	2,87	+0,10/+0,10 +0,20
Das Kollegium hat mir gezeigt, womit die Inhalte der Stunden zusammenhängen.	2,57	2,89	2,99	+0,32/+0,10 +0,42	2,64	2,89	3,09	+0,25/+0,20 +0,45
Das Kollegium hat mir gezeigt, wofür ich die neuen Inhalte brauchen kann.	2,75	2,89	2,97	+0,14/+0,08 +0,22	2,34	2,47	2,81	+0,13/+0,34 +0,47
Das Kollegium hat in der Regel an Inhalte angeknüpft, die mir schon bekannt waren.	2,79	3,08	3,15	+0,29/+0,07 +0,36	2,79	3,03	2,96	+0,24/-0,07 +0,17
Klassenführung (Control)								
Im Unterricht waren klare Regeln erkennbar, die das Kollegium vorgab und durchsetzte.	2,34	2,69	2,44	+0,35/-0,25 +0,10	2,89	2,90	2,79	+0,01/-0,11 -0,10
Das Kollegium verschwendete keine Zeit durch Verzögerungen oder Leerlauf.	2,51	2,34	2,33	-0,17/-0,01 -0,18	2,51	2,41	2,60	-0,10/+0,19 +0,09
Das Kollegium hat für eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre gesorgt.	2,78	2,69	2,55	-0,09/-0,14 -0,23	2,40	2,48	2,49	+0,08/+0,01 +0,09
Das Kollegium hatte einen guten Überblick über das Geschehen in der Klasse.	2,47	2,54	2,53	+0,07/-0,01 +0,06	2,43	2,57	2,54	+0,14/-0,03 -0,11
Bei Regelübertretungen durch Schüler griff das Kollegium schnell und konsequent ein.	2,47	2,62	2,32	+0,15/-0,30 -0,15	2,77	2,71	2,71	-0,06/±0 -0,06
Der Unterrichtsverlauf war reibungslos.	2,67	2,75	2,62	+0,08/-0,13 -0,05	2,38	2,41	2,49	+0,03/+0,11 +0,14
Motivierung (Captive)								
Die Inhalte des Unterrichts wurden durch das Kollegium auf interessante Art vermittelt.	2,58	2,77	2,68	+0,19/-0,09 +0,10	2,65	2,55	2,59	-0,10/+0,04 -0,06
Der Ablauf der Stunden war abwechslungsreich.	2,26	2,75	2,55	+0,49/-0,20 +0,29	2,62	2,57	2,87	-0,05/+0,30 +0,25
Ich konnte durch den Unterricht einen persönlichen Lernfortschritt feststellen.	3,01	3,08	2,97	+0,07/-0,11 -0,04	2,92	3,05	3,09	+0,13/+0,04 +0,17
Das Anforderungsniveau in den Stunden war für mich angemessen.	2,97	3,12	3,00	+0,15/-0,12 +0,03	2,94	3,02	3,06	+0,08/+0,04 +0,12
Das Lerntempo in den Stunden war für mich angemessen.	2,99	2,96	2,96	-0,03/±0 -0,03	2,86	2,85	2,72	-0,01/-0,13 -0,14
Im Unterricht konnte ich Strategien anwenden, die auch für andere Probleme/Themen/Gebiete nützlich sind.	2,83	2,93	2,95	+0,10/+0,02 +0,12	2,62	2,80	2,60	+0,18/-0,20 -0,02
Sicherung des Lernerfolgs (Consolidate)								
Im Unterricht wechselten sich Lern- und Übungsphasen ab.	2,45	2,68	2,68	+0,23/±0 +0,23	2,97	3,09	3,07	+0,12/-0,02 +0,10
Das Kollegium hat mir in den Stunden genau gezeigt, wie ich bestimmte Aufgabenstellungen lösen kann.	2,57	2,55	2,56	-0,02/+0,01 -0,01	2,87	2,79	2,84	-0,08/+0,05 -0,03
Ich hatte genügend Zeit, mich intensiv mit den Inhalten der Stunden zu beschäftigen.	2,25	2,32	2,42	+0,07/+0,10 +0,17	2,61	2,52	2,55	-0,09/+0,03 -0,06

Im Unterricht gab es ausreichend Gelegenheiten, die neuen Inhalte zu üben.	2,13	2,25	2,49	+0,12/+0,24 +0,36	2,60	2,64	2,61	+0,04/-0,03 +0,01
Zusammenarbeit und Rückmeldung (Confer)								
Das Kollegium beurteilte meine Leistungen fair.	2,89	3,11	2,91	+0,22/-0,20 +0,02	2,86	3,08	2,79	+0,22/-0,29 -0,07
Das Kollegium gab mir zu meinen Leistungen ein hilfreiches Feedback.	2,83	2,83	2,79	±0/-0,04 -0,04	2,64	2,73	2,43	+0,09/-0,30 -0,21
Das Kollegium hat sich mir und meinen Mitschülern gegenüber fair und unvoreingenommen gezeigt.	2,91	2,84	2,64	-0,07/-0,20 -0,27	2,67	2,82	2,60	+0,15/-0,22 -0,07
Das Kollegium hat mir sinnvolle Rückmeldungen zu meinen Beiträgen gegeben.	2,79	2,92	2,90	+0,13/-0,02 +0,11	2,79	2,91	2,66	+0,12/-0,25 -0,13

Abb. 15) Gesamtvergleichstabelle aller Items der FeedbackSchule-Erhebung

Nun also weiter mit der Betrachtung einzelner ausgewählter Items:

Die Startbewertung bei den Kontrollgruppen entspricht sich ungefähr, weshalb man auch von einem wahrscheinlich positiven Effekt durch die Kurse ausgehen kann, schaut man sich die Gesamtentwicklung in beiden Gruppen über alle Itembewertungen hin an. Die Bewertungsrange der Items geht von 0,0 – was einer kompletten Ablehnung durch die SuS entspräche – bis 4,0 – was einer 100 %-Zustimmung der SuS dem Item gegenüber entspräche. So konnten sich die Pilotschulen mit einem Gesamtverbesserungswert von 2,42 durchschnittlich um mehr als 60 % innerhalb der zur Verfügung stehenden Range verbessern. Die durchschnittliche Verbesserung der Kontrollschulen liegt mit 1,60 bei 40 %.

Die höchste Verbesserungsquote (+0,42) mit guten 10 % erreichen die Pilotschulen bei Item 7 „Das Kollegium hat mir gezeigt, womit die Inhalte der Stunden zusammenhängen“. Der Kontrollgruppe gelang es, beim selben Item einen ähnlich hohen Verbesserungs Wert (+0,45) zu erzielen, bei Item 8 „Das Kollegium hat mir gezeigt, wofür ich die neuen Inhalte brauchen kann“ mit +0,47 bekam die Kontrollgruppe mit einer weiteren Steigerung von 0,02 ihren besten Wert.

Die gesamten Bereiche „Fürsorge (Care)“ (+0,30) und „Klarheit (Clarify)“ (+1,35) sind bei den SdHa-Schulen über die Erhebungen hinweg – auch nach Schwankungen – reine Bereiche der Kompetenzsteigerung. Auf Seiten der Kontrollgruppe gibt es das Phänomen der reinen Steigerung eines C-Bereich ebenfalls bei der „Klarheit (Clarify)“ (+1,29) und im Bereich „Herausforderung (Challenge)“ (+0,28). Der Bereich „Herausforderung (Challenge)“ (-0,26) bei den SdHa-Schulen hingegen ist ein Bereich, in dem die SuS per Feedback eine rein rückläufige Bewertung gaben. Auf Seiten der Kontrollschulen findet sich ein Ergebnis ähnlicher Darstellung im Bereich „Zusammenarbeit und Rückmeldung (Confer)“ (-0,48). Nach dieser Quantitativen Betrachtung der Feedbackergebnisse durch die SuS, gilt es noch auf das narrative Moment einzugehen, um das die quantitative Erhebung des Feedbackbogens erweitert war. Im Anschluss sind

Zusammenhänge mit den Itemwerten festzustellen und zu deuten. In einem nächsten Schritt soll eine beispielhafte Rückmeldung der Kursteilnehmer betrachtet werden.

Im t-Test Vergleich der beiden Gruppen ergeben sich für 10 von 29 Items ein Signifikanzniveau von 95% - ein kleineres α ($=0,20$) ergibt keine nennenswerte Verbesserung des Signifikanzniveaus der einzelnen Items. Die Quantile des T-tests beträgt für ein Signifikanzniveau von 95% - $\alpha = 0,05$ bei zweiseitigem T-Test und einem Freiheitsgrad über 200, welcher bei beiden Gruppen gegeben ist, 1,972.

10 von 29 Items erweisen sich im t-Test als signifikant. Davon weisen bei den Pilot-schulen sechs eine Verbesserung und vier eine Verschlechterung auf. Bei den Kon-trollschulen ist dieser Aspekt im 50:50 Verhältnis: fünf Items weisen eine Verbesserung fünf eine Verschlechterung auf. Die Gesamtbeschauung der Itemwerte ergibt folgen-des Ergebnis: Bei den Pilot-schulen ergibt sich ein positiver Gesamtwert nach Verrech-nung aller Items um + 0,54. Bei den Kontrollschulen ergibt sich ein positives Gesamt-ergebnis von + 0,48. Womit die Signifikante Verbesserung der Pilot-schulen um 0,06 Itemwert größer ist als bei den Kontrollschulen. Die Items mit einer Signifikanz von über 95% sind:

ITEMS – teaCh validiert GesamtN = 671	#	GVPS NPS = 277	GVKS NKS = 394	t
Fürsorge (Care)				
Das Kollegium begegnete mir freundlich und wertschätzend.	1	+0,12/-0,09 +0,03	-0,09/+0,07 -0,02	3,4648866
Das Kollegium sorgte für eine angstfreie Atmosphäre.	2	+0,24/-0,17 +0,07	+0,02/-0,17 -0,15	2,092818
Das Kollegium hat sich dafür interessiert, ob ich wirklich etwas gelernt habe.	3	+0,26/-0,06 +0,20	+0,13/+0,06 +0,19	2,209525
Herausforderung (Challenge)				
Das Kollegium hat hohe Erwartungen an mich gestellt.	5	-0,23/+0,02 -0,21	+0,20/-0,07 +0,13	2,800081
Klarheit (Clarify)				
Das Kollegium hat mir gezeigt, wofür ich die neuen Inhalte brauchen kann.	8	+0,14/+0,08 +0,22	+0,13/+0,34 +0,47	2,140572
Klassenführung (Control)				
Das Kollegium hat für eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre gesorgt.	12	-0,09/-0,14 -0,23	+0,08/+0,01 +0,09	2,979270
Der Unterrichtsverlauf war reibungslos.	15	+0,08/-0,13 -0,05	+0,03/+0,11 +0,14	5,055445
Motivierung (Captive)				
Das Lerntempo in den Stunden war für mich angemessen.	20	-0,03/±0 -0,03	-0,01/-0,13 -0,14	3,464102
Im Unterricht konnte ich Strategien anwenden, die auch für andere Probleme/Themen/Gebiete nützlich sind.	21	+0,10/+0,02 +0,12	+0,18/-0,20 -0,02	3,123483
Sicherung des Lernerfolgs (Consolidate)				
Zusammenarbeit und Rückmeldung (Confer)				
Das Kollegium gab mir zu meinen Leistungen ein hilfreiches Feedback.	27	±0/-0,04 -0,04	+0,09/-0,30 -0,21	2,410717

Abb. 16) Gesamttabelle aller Items mit einer Signifikanz von über 95% nach dem t-Test

Um weiter Signifikanzen belegen zu können wurde zu folgenden Itemgruppen, die sich in der Betrachtung der Interviewergebnisse ergeben ein exakter Test nach Fisher berechnet.

Die Gruppe „Individualisierung im Sinne von Hilfestellung und Ansprechbarkeit“. Hier lassen sich Rückschlüsse aus folgenden Items ziehen:

ITEM	NPS	NKS
Das Kollegium hat mir sinnvolle Rückmeldungen zu meinen Beiträgen gegeben.	+0,13/-0,02 +0,11	+0,12/-0,25 -0,13
Im Unterricht konnte ich Strategien anwenden, die auch für andere Probleme/Themen/Gebiete nützlich sind.	+0,10/+0,02 +0,12	+0,18/-0,20 -0,02
Das Kollegium hat sich dafür interessiert, ob ich wirklich etwas gelernt habe.	+0,26/-0,06 +0,20	+0,13/+0,06 +0,19
Ich konnte durch den Unterricht einen persönlichen Lernfortschritt feststellen.	+0,07/-0,11 -0,04	+0,13/+0,04 +0,17

In der Gruppe „Beziehung zwischen Lehrkraft und SuS – Klassenführung“ finden sich folgende Items:

Klassenführung (Control)	NPS	NKS
Im Unterricht waren klare Regeln erkennbar, die das Kollegium vorgab und durchsetzte.	+0,35/-0,25 +0,10	+0,01/-0,11 -0,10
Das Kollegium verschwendete keine Zeit durch Verzögerungen oder Leerlauf.	-0,17/-0,01 -0,18	-0,10/+0,19 +0,09
Das Kollegium hat für eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre gesorgt.	-0,09/-0,14 -0,23	+0,08/+0,01 +0,09
Das Kollegium hatte einen guten Überblick über das Geschehen in der Klasse.	+0,07/-0,01 +0,06	+0,14/-0,03 -0,11
Bei Regelübertretungen durch Schüler griff das Kollegium schnell und konsequent ein.	+0,15/-0,30 -0,15	-0,06/±0 -0,06
Der Unterrichtsverlauf war reibungslos.	+0,08/-0,13 -0,05	+0,03/+0,11 +0,14

Bei der Gruppe „Sicherung der Unterrichtsergebnisse“ kann auf folgende Items verwiesen werden.

ITEMS	NPS	NKS
Im Unterricht wechselten sich Lern- und Übungsphasen ab.	+0,23/±0 +0,23	+0,12/-0,02 +0,10
Das Kollegium hat mir in den Stunden genau gezeigt, wie ich bestimmte Aufgabenstellungen lösen kann.	-0,02/+0,01 -0,01	-0,08/+0,05 -0,03
Ich hatte genügend Zeit, mich intensiv mit den Inhalten der Stunden zu beschäftigen.	+0,07/+0,10 +0,17	-0,09/+0,03 -0,06
Im Unterricht gab es ausreichend Gelegenheiten, die neuen Inhalte zu üben.	+0,12/+0,24 +0,36	+0,04/-0,03 +0,01

Um einen exakten Test nach Fischer durchführen zu können mussten den Werten der Chi-Tabellen ein entsprechender Itemvergleichswert der sich aus der Wertung der Gesamtzahl umgerechnet auf die vorhandenen Items ergibt und bei 23 liegt. Ein Chi-Wert von 1 entspricht also dem Wert von 23. Der zugrunde liegende Gesamtvergleich

der signifikanten Items aus dem t-Test ergibt mit einem exakten Test nach Fisher als Chi-Quadrat gerechnet folgende Werte:

BEOBACHTET (Datenlage)			
	Feedbackergebnisse		
Verbesserung?	NPS	NKS	Gesamt
Ja	6	5	11
Nein	4	5	9
Gesamt	10	10	20

Fisher's Exact Test

In Relation Zähler 1 entsprechend 23 Itemwert

TABLE = [138 , 115 , 92 , 115]

Left : p-value = 0.987807491726202

Right : p-value = 0.019551190194454976

2-Tail : p-value = 0.03910238038890797 da kleiner 0,05 ist davon auszugehen, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Verbesserung und der Teilnahme an dem Pilot angenommen werden kann, bei den Items die der T-Test als an sich signifikant identifiziert hat. Fishers exakter Test ergibt für dieses Itemcluster einen p-Wert von 0,039. Da dieser p-Wert unter den üblichen 0,05 α -Niveaus liegt, kann die Nullhypothese der zufällige Verteilung und damit Zusammenhangslosigkeit verworfen werden.

Der Gesamtvergleich der Items zur Individualisierung im Sinne von Hilfestellung und Ansprechbarkeit gerechnet mit dem Fishertest im Chi-Quadrat ergab folgende Ergebnisse:

BEOBACHTET (Datenlage)			
	Feedbackergebnisse		
Verbesserung?	NPS	NKS	Gesamt
Ja	3	2	5
Nein	1	2	3
Gesamt	4	4	8

TABLE = [69 , 46 , 23 , 46]

In Relation Zähler 1 entsprechend 23 Itemwert

Left : p-value = 0.9998840996770268

Right : p-value = 0.00037534555057741663

2-Tail : p-value = 0.0007506911011548631 da kleiner 0,05 ist davon auszugehen, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Verbesserung und der

Teilnahme an dem Pilot angenommen werden kann bei der Itemgruppe die die Individualisierung im Sinne der Hilfestellung und Ansprechbarkeit gegenüber SuS von Seiten der Lehrkräfte beschreibt. Für diese Tabelle des Itemclusters ergibt der exakte Test nach Fisher, einen p-Wert von 0,0007. Da dieser p-Wert weit unter dem üblichen α -Niveau von 0,05 liegt, kann die Nullhypothese der zufälligen Verteilung ohne Zusammenhang mit großer Wahrscheinlichkeit verworfen werden.

Im statistischen Gesamtvergleich der Items zur Beziehung zwischen Lehrkraft und SuS im Kontext der Klassenführung ergeben sich folgende Werte:

BEOBACHTET (Datenlage)			
	Feedbackergebnisse		
Verbesserung?	NPS	NKS	Gesamt
Ja	3	3	6
Nein	3	3	6
Gesamt	6	6	12

TABLE = [69 , 69 , 69 , 69]

In Relation Zähler 1 entsprechend 23 Itemwert

Left : p-value = 0.5478966771718695

Right : p-value = 0.5478966771714682

2-Tail : p-value = 1 da größer 0,05 ist davon auszugehen, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Verbesserung und der Teilnahme an dem Pilot in diesem Fall nicht angenommen werden kann bei der Itemgruppe die die Bewusstheit gegenüber der Lehrer-Schüler-Beziehung sowie deren Wirkung auf Seiten der Lehrkräfte im Kontext der Klassenführung beschreibt. Fishers exakter Test ergibt für diese Tabelle einen p-Wert von 1. Da dieser p-Wert über den üblichen α -Niveaus (0,05) liegt, können wir die Nullhypothese – das der Zusammenhang auf einem Zufall basiert - nicht zurückweisen.

Zur Thematik des Gesamtvergleich der Items zur Sicherung der Unterrichtsergebnisse

BEOBACHTET (Datenlage)			
	Feedbackergebnisse		
Verbesserung?	NPS	NKS	Gesamt
Ja	3	2	5
Nein	1	2	3
Gesamt	4	4	8

TABLE = [69 , 46 , 23 , 46]

In Relation Zähler 1 entsprechend 23 Itemwert

Left : p-value = 0.9998840996770268

Right : p-value = 0.00037534555057741663

2-Tail : p-value = 0.0007506911011548631 da kleiner 0,05 ist davon auszugehen, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Verbesserung und der Teilnahme an dem Pilot angenommen werden kann bei der Itemgruppe die die Sicherung der Unterrichtsergebnisse beschreibt. Eine Berechnung nach Fishers exaktem Test ergibt für diese Itemgruppe einen p-Wert von 0,0007. Da dieser p-Wert weit unter dem üblichen α -Niveau von 0,05 liegt, kann die Nullhypothese der zufälligen Verteilung ohne Zusammenhang mit großer Wahrscheinlichkeit zurückgewiesen werden.

6.1.2. Feedback der Workshop-Teilnehmer

Bei der Rückmeldung zu den Kursen wurden Moderatoren durch die Teilnehmer teils über Gebühr von den Teilnehmern, bis in den Bereich des Persönlichen, kritisiert, weshalb einzelne Moderatoren die Daten der Feedbacks nur für sich und nicht in der Gesamtheit des Konzeptionsteams bearbeiteten. Daher findet sich an dieser Stelle eine beispielhafte – aber nicht umfassende – Betrachtung der Feedback-Ergebnisse durch die Kursteilnehmer der Pilotschulen.

Der folgende Feedbackbogen zur Rückmeldung bzgl. der Module wurde von einem Konzeptionsteam-Teilnehmer entwickelt und ist somit nicht validiert – anders als der teaCh-Bogen für die SuS – und daher nur für den internen Gebrauch im Piloten und in dieser Arbeit einzusetzen. Folgende Items wurden über ihn abgefragt:

Inhalte der Veranstaltung
Die Inhalte der Veranstaltung waren fachlich fundiert.
Die Inhalte waren praxis- und anwendungsbezogen.
Die Inhalte waren in Bezug auf meine Vorkenntnisse passend.
Die Inhalte waren in Bezug auf meine Bedürfnisse passend.
Die Inhalte bringen einen Nutzen für meine tägliche Arbeit.
Ich konnte neue Erkenntnisse erwerben.
Ich habe neue Erfahrungen gemacht.
Die Zielsetzung der Veranstaltung war klar erkennbar.
Die Inhalte entsprechen insgesamt meinen Erwartungen.
Die Veranstaltung war gut strukturiert.
Die Inhalte wurden verständlich dargestellt.
Die Veranstaltung war abwechslungsreich.
Referentin/Referent/Referenten

Das Moderatorenteam verfügt über eine hohe fachliche Kompetenz zu seinen Themen.
Das Moderatorenteam setzte die inhaltlichen Schwerpunkte für mich nachvollziehbar.
Das Moderatorenteam vermittelte die Inhalte auf verständliche Art.
Das Moderatorenteam vermittelt die Inhalte auf anschauliche Art.
Materialien
Die Materialien sind für mich hilfreich.
Die Materialien sind ansprechend aufbereitet.
Die Materialien sind dazu geeignet, sich weiter mit dem Thema der Veranstaltung auseinanderzusetzen.
Rahmenbedingungen
Der Ablauf der Veranstaltung war reibungslos.
Die Räumlichkeiten waren angemessen.
Die Dauer der Veranstaltung war angemessen.
Der Zeitpunkt der Veranstaltung war für mich günstig.
Die technische Ausstattung war angemessen.
Lernergebnisse
Ich würde die Veranstaltung weiterempfehlen.
Seminarführung (Control)
Das Moderatorenteam vermittelte die Inhalte auf interessante Art.
Das Moderatorenteam sorgte für eine produktive Arbeitsatmosphäre.
Das Moderatorenteam ging ausreichend auf Fragen der Teilnehmer ein.
Zusammenarbeit und Rückmeldung (Confer)
Es gab genügend Raum für eigene Erarbeitung und/oder Übung.

Der Bogen folgt dabei der Methodik der FS-App, wie sie oben bereits erörtert wurde. Die Zustimmung bzw. Ablehnung der Fragen folgt ebenso einer vierstufigen Antwortskala. Durch eine gerade Anzahl von möglichen Antworten vermeidet man die Tendenz zur gemäßigten Mitte. Die Antwortmöglichkeiten sind dabei:

- Ich stimme nicht zu.
- Ich stimme eher nicht zu.
- Ich stimme eher zu.
- Ich stimme zu.

Wo technisch möglich, erhob jedes Moderatorenteam nach jedem Modul ein Feedback über ihre Arbeit. Teils ergaben sich allerdings technische Schwierigkeiten, weil Schulen noch kein Roll-Up mit digitalen Infrastrukturen durchlaufen hatten oder aber schlichtweg, weil einzelne Kollegen kein App-fähiges Smartphone besaßen.

Alle nachfolgenden Beispiele sind Rückmeldungen aus unterschiedlichen Workshops; wegen der Nachvollziehbarkeit auf einzelne Moderatoren wird auf eine Zuordnung verzichtet. Im Gros lagen die Ergebnisse auf den Barometern im gelben bis grünen Bereich, einzeln gab es in Moderatorenteam Ausreißer in den roten Bereich, mit teils zu persönlicher Betroffenheit führenden Ergebnissen, mit mitunter insultierenden Anmerkungen. Ein Beispiel für eine offene – wenn auch wenig positive – Anmerkung ist folgende:

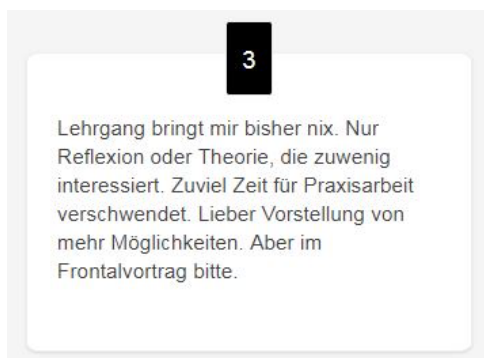


Abb. 17) Narrative Äußerung im Teilnehmerfeedback/negatives Bsp.

Natürlich gab es aber auch hier viele positive Rückmeldungen, gerade am Anfang des Kurses, nachdem das erste Eis gebrochen war.

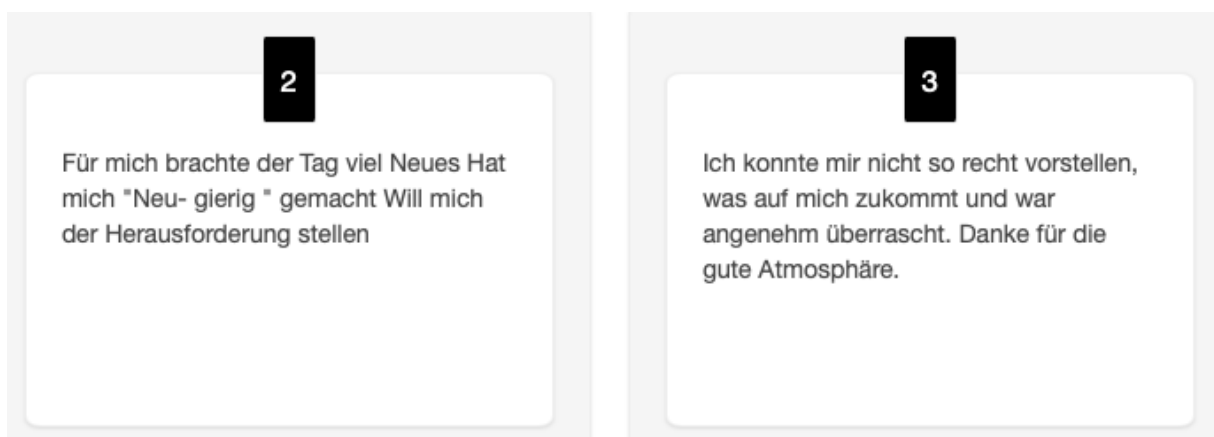
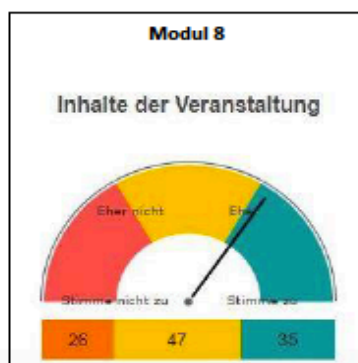
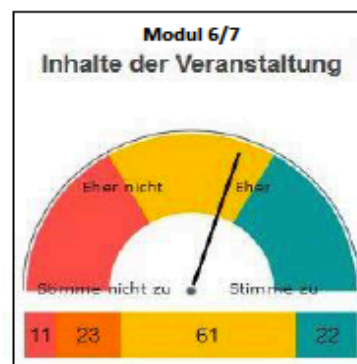
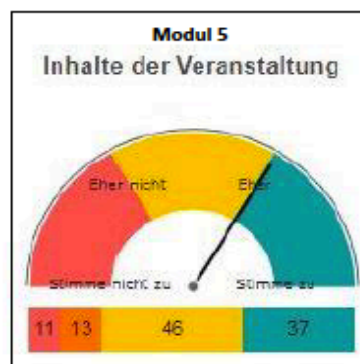
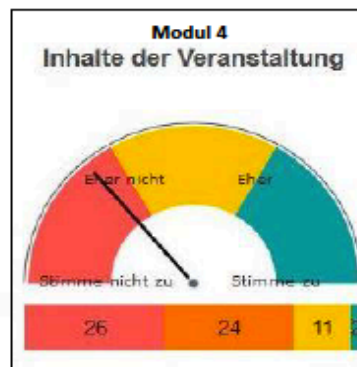
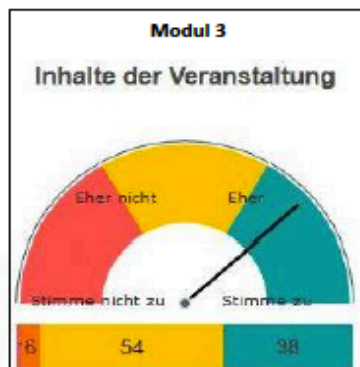


Abb. 18) Narrative Äußerung im Teilnehmerfeedback/positive Bspe.

Insgesamt lassen sich die offenen Fragen dahingehend zusammenfassen, dass sich die meisten Kollegen mehr Zeit zum Austausch gewünscht hätten. Ein nicht

unerheblicher Teil der Teilnehmer merkte aber auch an, dass die Module wenig neue Inhalte böten. Der Umgang mit diesem Umstand teilt sich mehr oder weniger in zwei Lager auf: Eine Gruppe empfindet es als Bereicherung, über diese Inhalte wieder einmal bewusst nachzudenken. Die andere Gruppe schließt aus diesem Umstand, dass sich bei den Kursen um Zeitverschwendung handle, da ja nur „alter Wein in neuen Schläuchen“ verkauft werde. Dabei wird übersehen, dass die Reflexion ein Weg zu einer bewussteren Haltung ist. Kontradiktorisch wird so die Grundidee des Kurses ad absurdum geführt.

Einige Moderatorenteam haben Vergleichsdarstellungen über die Ergebnisse ihrer Cluster zu den Modulen erstellt. Über diese tauschte sich das Konzeptionsteam aus und stellte Überlegungen zu Veränderungen der Module für den zweiten Durchgang an. Diese Übersicht stellt sich wie folgt dar:



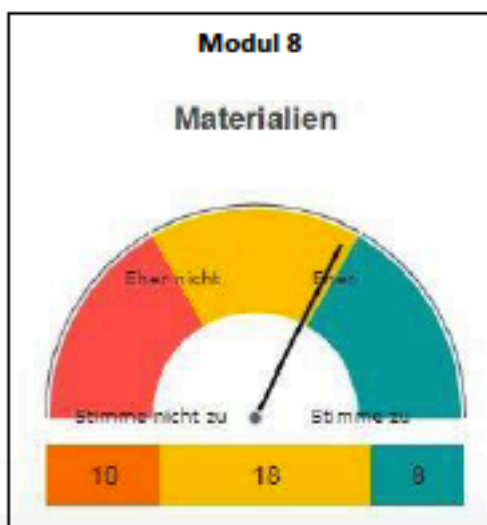
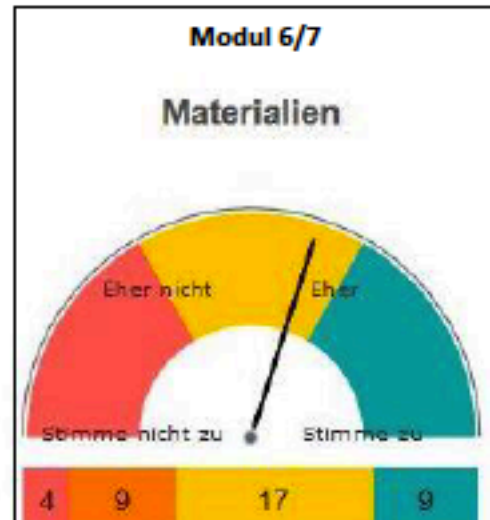
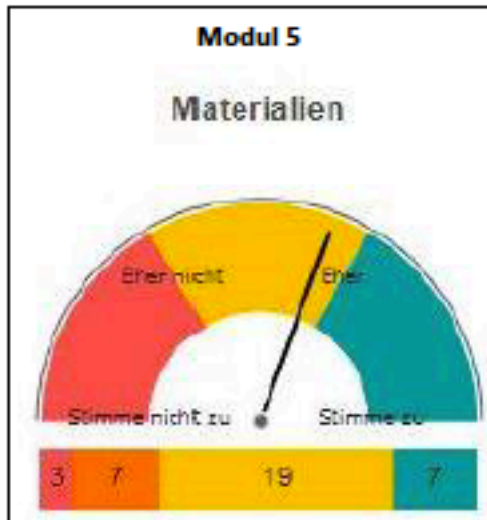
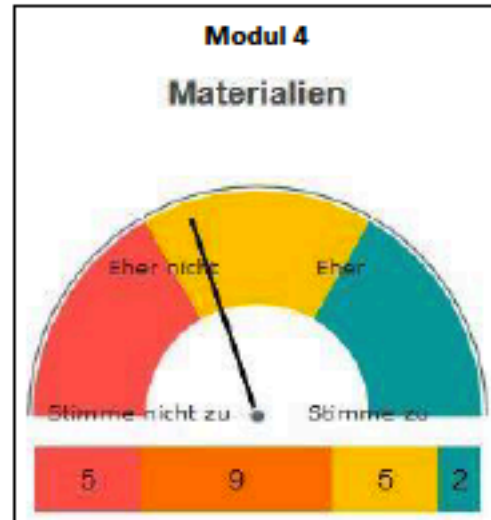
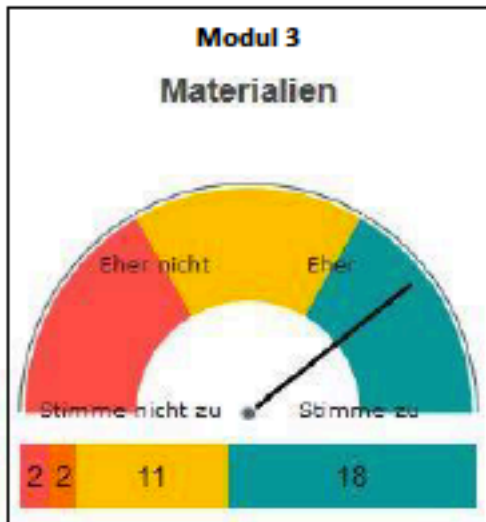


Abb. 19) Barometer-Vergleich einzelner Module einer Pilotschule

Inwiefern die unterschiedlichen Beurteilungen der Teilnehmer zu inhaltlichen Veränderungen der Module im zweiten Durchlauf führten, lässt sich später innerhalb dieser Arbeit nachlesen. Im Nachfolgenden wird der qualitative Forschungsanteil näher dargestellt. Hier wird deutlich, dass es sich bei der Triangulation nicht um ein gleichseitiges Dreieck, sondern eher um ein stumpfwinkliges Dreieck zugunsten der qualitativen Forschung handelt. Diese soll nun dargestellt werden.

6.2. Qualitative Methoden

Die qualitative Forschung stützt sich auf Beschreibungen von Betroffenen und deren Erleben einzelner Aspekte ihrer alltäglichen Lebenswirklichkeit. In diesem Fall kommen demnach SuS sowie Lehrkräfte selbst zu Wort über die Frage des Erlebens von Unterricht nach Kriterien, wie sie im quantitativen Teil durch das Messinstrument FS vorgegeben waren. Die Struktur der Interview-Leitfäden als Methode der qualitativen Sozial-, hier genauer: Unterrichtsforschung, ergibt sich aus den narrativen Anteilen der quantitativen Forschungsansätze dieser Arbeit. Zunächst also zu den narrativen Teilen in FS und deren Verarbeitung.

6.2.1. Narrative Teile innerhalb des Feedbacks

Innerhalb der quantitativen Erhebungen, welche im vorhergegangenen Kapitel erörtert wurden, bestand für die SuS die Möglichkeit, freie narrative Kommentare am Ende der FeedbackSchule-Erhebung zu notieren. Diese Kommentare waren völlig unkoordiniert und von der Fragestellung bzw. dem Aufforderungscharakter her frei, also narrativ. Nicht alle SuS nutzten diese Kommentarfunktion. Die Möglichkeit der narrativen Antwort wurde sowohl von SuS aus Teilnehmerschulen des Piloten als auch von SuS aus nicht am Pilotprojekt teilnehmenden Schulen genutzt. Selbstverständlich kamen an dieser Stelle auch Kommentare, die nicht in Verbindung mit der Forschungsfrage stehen. Der Großteil der freien Kommentare wurde aber dazu genutzt, Hinweise oder Ergänzungen zu den quantitativen Einschätzungen zu geben. Anbei ein Beispiel für eine narrative Äußerung, welche relativ konkret Bezug nimmt zu einem Fragekomplex (Klassenführung) des FS:

Oft wird zu wenig auf Störungen (lautes Gerede) eingegangen und dadurch wird die Konzentration der Mitschüler gestört.

Hier wird deutlich, dass es dem SuS wichtig war, auf die Itemabfrage „XY hat für eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre gesorgt“ direkten Bezug zu nehmen und die Störung

Nach der thematischen Clusterung der freien Aussagen ergibt sich eine Gesamtmenge von 104 geclusterten Aussagen. Das Vorgehen bzgl. des Clusters wird im nächsten Kapitel erörtert.

6.2.2. Clustern der Inhalte aus den narrativen Feedback-Teilen

Bei der Sichtung der narrativen Teile, sprich der freien Bemerkungen des FS-Fragebogens, wurden als Erstes alle Bemerkungen, in denen Namen von Lehrkräften, oder eindeutig zuordenbare Funktionsstellen (bspw. Konrektor) auftauchten, geschwärzt. Dies geschieht aus Gründen der Rücksichtnahme. Solche persönlichen Zuschreibungen sind nicht Gegenstand der Untersuchung, da sie zu gezielt sind und damit nicht der allgemeinen Natur der Aussage entsprechen, auf die sich eine Forschung im Sinne von Metaaussagen bezieht. Hierbei ist es unerheblich, ob es sich um explizit positive oder negative Herausstellungen handelt. Diese freien Bemerkungen fanden dementsprechend keinen Einzug in den Vorgang des Clusters und haben auch keinen Einfluss auf die Interview-Leitfäden, welche sich aus den Thematiken der Clusterung ergeben.

Teilweise kamen in einzelnen Aussagen mehrere Themen vor, die unterschiedlichen Clustern zugeordnet wurden. Insgesamt wurden sieben Themen aus der Clusterung herausgezogen. Diese betreffen zum einen Struktur, Klassenführung/Konsequenz, Lehrer-Schüler-Beziehung, das Feedback bei Leistungsnachweisen sowie die Methodik der Lehrkräfte bei der Vermittlung des Stoffs, aber auch die Bewertung inhaltlicher Aspekte des Lehrplans und deren Wichtigkeit für das spätere Leben. Und zu guter Letzt wird eine Uneinheitlichkeit in Bezug auf die Einschätzung des Kollegiums thematisiert. Es geht dabei um die Schwierigkeit, ein ganzes Kollegium mit einer Aussage zu erfassen. Im Nachfolgenden sollen nun die einzelnen Themenfelder der Clusterung kurz besprochen und mit ihren Unterpunkten dargestellt werden.

UNEINHEITLICHKEIT: Die Uneinheitlichkeit (NU = 22) beschäftigt sich – wie bereits oben beschrieben – vor allem mit der Problematik, dass ein Kollegium in den Augen der SuS sich so divers darstellt, dass es kaum möglich ist, eine Aussage bezüglich aller Lehrkräfte an einer Schule zu tätigen. Dies jedoch führt in den Augen des Autors zu der Frage der kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung. Dieser Hattie-Faktor beschreibt eigentlich das gemeinsame (Er-)Arbeiten (an) einer qualitativ hochwertigen Schule im Sinne einer Schule, die sich zur Aufgabe gemacht hat, SuS erfolgreich zu unterrichten. Wenn die SuS die Lehrerschaft als nicht einheitliche Gruppe erleben,

lässt sich dies als Indiz für eine nicht gegebene kollektive Wirksamkeitsüberzeugung lesen. Nicht gemeint sind hier eine unterschiedliche Methodik oder individuelle Wege der Stoffvermittlung, die auf individuellen Persönlichkeiten beruhen; alles das ist auch in einer Lehrerschaft mit kollektiver Wirksamkeitsüberzeugung gegeben. Die Beurteilung, dass einige Lehrkräfte allerdings wenig interessiert sind am Lernerfolg ihrer SuS, oder ähnliche Aussagen lässt sich als Indikator dafür sehen, dass es keine kollektive Wirksamkeitsüberzeugung gibt, weil sich nicht alle den Ideen eines Schulentwicklungsprozesses, der auf evidenzbasierten Parametern fußt, verpflichtet fühlen.

METHODIK: Die Themengruppe der Methodik ist sicherlich in dieser qualitativen Betrachtung der Cluster aus den narrativen Anteilen der Feedback-Bögen die bunteste. Am häufigsten (NM = 26) genannt, zeigt dieser Cluster explizit genannte Unterthemen in der Größe von 15 Unterpunkten. Der Unterpunkt mit der häufigsten Nennung ist dabei das Tempo der Stoffvermittlung. SuS nehmen offensichtlich wahr, dass das Tempo zur Vermittlung des Stoffes nicht an die individuellen Bedürfnisse der Einzelnen angepasst wird, da diese Aussage in beide Richtungen getroffen wird: Da sowohl kritisiert wird, dass die Lehrer sich zu lange bei einem Stoff aufhalten, als auch, dass die SuS nicht genug Zeit haben, sich den Stoff anzueignen, darf diese Aussage als Unterthema des Unterpunktes Individualisierung verstanden werden. Als zweithäufigste genannte Unterthematik zeigt sich die Ergebnissicherung. So nehmen die SuS dies dergestalt wahr, dass sich die Lehrkräfte nicht dafür interessieren, ob sie etwas gelernt haben oder nicht. In den Augen der SuS können die Lehrpersonen dies nicht wahrnehmen, da sie am Ende eines Lernprozesses keine Überprüfung durchführen, ob die SuS den Stoff beziehungsweise die Inhalte erfasst haben. Weitere mehrmals genannte Unterpunkte sind mit jeweils drei Nennungen der Theorie-Praxis-Transfer (künftig: T-P-T) sowie der vernetzte Unterricht. Hier ist anzumerken, dass vor allem der vernetzte Unterricht den SuS als gewinnbringend erscheint, aber nicht immer, wie von ihnen erwünscht, von den Lehrkräften umgesetzt wird. Der T-P-T hingegen wird vor allem in Theoriefächern als nicht vorhanden angemahnt. Die letzten Untergruppen mit Mehrfachnennungen sind mit zwei Nennungen zum einen der Frontalunterricht und zum anderen die Form von Erklärungen. Wenn Lehrkräfte mehr oder weniger ausschließlich Frontalunterricht praktizieren, nehmen die SuS dies als nicht zielführend und Ausdruck wenig vorhandener methodischer Kompetenz beim Lehrer wahr. Die Bewertungen der Form der Erklärungen können sowohl positiver als auch negativer Natur sein. Dies wiederum zeigt, dass Erklärungen durch die Lehrkraft ein elementares

Mittel der Unterrichtsgestaltung sind, das nicht unterschätzt werden darf. Weitere Unterthemen, die aber jeweils nur eine Nennung erhalten haben, sind: zu häufige Gruppenarbeiten; Referate als Unterrichtsform, welche von den SuS abgelehnt werden; die fehlende inhaltliche Absprache zwischen den Lehrkräften, die sich in einer Doppelung bzw. häufigen Wiederholung einzelner Themen in unterschiedlichen Unterrichten ausdrückt. Weiter wurden genannt: die Unterrichtsform des reinen Skriptvortrages, eine fehlende Anknüpfung an frühere Themen sowie der Einsatz von Medien. Medieneinsatz begrüßen die SuS, kritisieren aber, dass durch mangelnde technische Kompetenz beim Lehrer es häufig zu Problemen beim Medieneinsatz und dadurch zu viel verlorener Lernzeit kommt. Häufig wünschen sich SuS modernere Methoden, die sie nach ihren Aussagen jüngeren Lehrkräften zuschreiben, auch wünschen sie sich insgesamt mehr Individualisierung. Durch die SuS positiv hervorgehoben wird das Prinzip der Doppelstunden, da hier effektiv mehr Zeit zur Verfügung steht und auch die Lehrkraft mehr Zeit für ihre Vermittlung gewinnt.

FEEDBACK (LNW): Insgesamt 13-mal genannt haben die Teilnehmer des Feedbackbogens das „Feedback auf Leistungsnachweise“ (NF = 13). Diese werden demnach als nicht besonders hilfreich beziehungsweise in sieben Einzelnennungen sogar als nicht fair empfunden. Die Empfindung eine Rückmeldung auf eine Leistung als nicht fair möchte der Autor in diesem Zusammenhang als nicht ausreichend erklärte Begründung, wie es zu der Beurteilung der Leistung kam, verstehen. Denn wenn eine Leistung entsprechend gefeedbackt wird und eine entsprechende Erklärung dafür geliefert wird, wie eine Note zustande kommt, kann der SuS diese eigentlich nicht mehr als unfair, sondern im schlimmsten Fall als nicht nachvollziehbar empfinden, was uns wieder zur Thematik der Erklärung (s. o.) führt.

LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG: Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist in den Augen der SuS, den narrativen Aussagen zufolge, ebenso gewichtig wie die Methodik, da auch sie 26-mal genannt wurde (NLSB = 26). Im Gegensatz zu der Varianz der Methodik ist die Varianz der Lehrer-Schüler-Beziehung relativ klein. Sie umfasst nur drei Unterpunkte, von denen nur zwei eine Doppelnennung erfahren, hingegen ein Punkt als besonders stark mit 16 Nennungen auftritt. Der mit 16 Nennungen besonders stark erlebte Unterpunkt ist die Wertschätzung innerhalb der Lehrer-Schüler-Beziehung. Diese wird von dem SuS in Teilen als von Leistungen abhängig wahrgenommen, sowie auch als nicht gelebt erfahren. Zweimal genannt wurde der Sachverhalt, dass Lehrer nicht bereit sind, ihren Unterricht entsprechend der im Feedback geäußerten Wünsche

der SuS anzupassen. Gleich zum nächsten Cluster führt uns auch die Doppelnennung des Unterpunktes (Verhaltens-)Regelwerk, hier beschreiben die SuS den Umstand, dass Lehrkräfte Regeln nach Sympathie ausführen beziehungsweise einfordern. Dies beziehen die SuS aber eher auf das außerunterrichtliche Schulleben als auf den Unterricht selbst, um welchen es sich dafür beim nachfolgenden Cluster dreht.

KLASSENFÜHRUNG/KONSEQUENZ: Mit insgesamt 14 Nennungen (NKK = 14), die sich in diesem Zusammenhang vor allem auf die Verhinderung von Störungen im Unterricht beziehen, ist dieser Cluster insgesamt sehr heterogen. Als Untergruppe sind lediglich vier Nennungen zu vermerken, die sich am letztgenannten Punkt des Clusters Lehrer-Schüler-Beziehung orientieren. Es geht hier ebenfalls um das Verhaltensregelwerk, allerdings im Zusammenhang mit Konsequenzen: So erleben SuS, dass unterschiedliche Lehrkräfte unterschiedliche Konsequenzen auf dasselbe Verhalten folgen lassen. Dies wiederum stellt einen Zusammenhang zu der als Erstes erörterten Clusterung der Uneinheitlichkeit dar.

STRUKTUR: Struktur (NS = 2) als Thema wird von den SuS insgesamt nur zweimal genannt. Dabei handelt es sich einmal um die Klassengröße, welche als zu groß empfunden wird. Den Hattie-Effektstärken folgend, wissen wir, dass die Klassengröße allein keinen nennenswerten Effekt an sich bietet, sondern dass diese immer mit anderen Effekten – für welche sich hier einige Möglichkeiten bieten und von den SuS genannt werden – kumuliert. Der zweite genannte Strukturpunkt ist die Zeit, was wiederum auf die Methodik in deren Unterpunkten Tempo und Individualisierung zurückzuführen ist oder aber auch im positiven Sinne ein Plädoyer für das Doppelstunden-Prinzip darstellt. Last but not least folgt der letzte Cluster:

BEWERTUNG LEHRPLAN/INHALT WICHTIGKEIT: Als Einzelnennung (NBLIW = 1) stellt dieser Cluster streng genommen keinen eigenen Cluster dar, da aber diese Thematik ein häufig postuliertes Entwicklungspotenzial des Schulsystems aufgreift, soll er an dieser Stelle dennoch betrachtet werden. So wird durch die Aussage der SuS im narrativen Teil der Feedbackbögen deutlich, dass ihnen nicht klar ist, wofür sie einzelne Inhalte des Unterrichts brauchen können. Oder anders formuliert, die Zielperspektive vor allem im Hinblick auf die Nützlichkeit für das (spätere Berufs-)Leben der SuS deutlich zu machen, missglückt. Hier soll noch einmal auf die Bedeutung der Sinnhaftigkeit von Inhalten verwiesen werden.

Aus all diesen Clustern ergaben sich für ein Leitfaden-Interview mit Lehrkräften und SuS von teilnehmenden und nicht-teilnehmenden Schulen rund 25 Fragethemen.

Diese zielen auf die Empfehlungen von Hattie-Faktoren bei Lehrern und dem Erleben ihrer SuS ab. In Teilen folgen die Fragen auch den Themenkomplexen der Workshops im SdHa. Folgende Ergebnisse kamen hierbei zutage.

6.2.3. Interview mit Lehrkräften (Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer der Workshops)

Im Nachfolgenden sollen die Interviewergebnisse von Lehrern, welche am dem Workshop SdHa teilgenommen haben, und Lehrkräften, welche noch nicht daran teilgenommen haben, verglichen werden. Bereits bei der ersten Fragestellung fällt auf, dass Lehrkräfte, welche bereits am Workshop teilgenommen haben, in ihren Antworten differenzierte und optimistischere Antworten geben, also über eine klarere Idee der Umsetzung von Verbesserung der Unterrichtsqualität verfügen. So sind sich alle Interviewten sicher, dass kleinere Klassen der Unterrichtsqualität helfen würden. Gerade die Teilnehmer der Workshops sehen aber die Chance zu Ko-Konstruktion, Individualisierung und Differenzierung bis hin zur Kooperation mit Kollegen und halten es eher (auch im Prozess) für wahrscheinlich, dass selbige sich auf den Weg machen würden, ihren Unterricht der Klassenstärke anzupassen. Die nicht-teilnehmenden Lehrkräfte sehen den Vorteil von kleineren Klassen eher reaktiv, indem sie davon ausgehen, dass der Unterricht und dessen methodisch-didaktische Form sowie die Sozialform innerhalb des Unterrichts aufgrund der kleineren Klassen automatisch – durch die Verringerung der Klassengröße – ein Qualitätsplus schaffen würde. Ein Teilnehmer (NTn2) argumentierte, dass dies durch die Klassenteilung während Corona bereits passiert ist. Es ist also festzuhalten, dass die teilnehmenden Lehrkräfte einen anderen Betrachtungszugang haben: Sie sehen die Klassengröße als Voraussetzung für eine Veränderung ihres Unterrichts und nicht mehr als Grund für eingeschränkte Unterrichtsformen. Im Fragekomplex um mehr Zeit für individuelle Lerntempi und Übungsphasen sind sich ebenfalls alle einig, dass dies den SuS dienlich wäre. Ein Teilnehmer (Tn2) des Workshops führt hierzu die Effekte prägnant aus:

„Grundsätzlich ja, weil Lerninhalte kleinschrittiger, intensiver und methodenreicher vermittelt werden können und der ganzheitliche Ansatz besser umgesetzt werden kann. Außerdem kann dadurch mehr Praxisnähe, sowie die Einbeziehung der Erfahrungen und des Wissens der SuS ermöglicht werden. Zeitfenster für Reflexion kann zudem leichter integriert werden.“

Gerade die nicht-teilnehmenden Lehrkräfte verweisen an dieser Stelle eher auf strukturelle Problematiken (NTn2) bezüglich der Studentafel, die größere Zeitfenster beziehungsweise individuellere Zeitumfänge, die für die einzelnen SuS zum Erfassen

und Üben nötig wären, unmöglich machen. Ein Nicht-Teilnehmer (NTn1) führt an dieser Stelle den Gewinn der individuellen Lernzeit nach dem Marchtaler Plan aus und bejaht zudem den Nutzen von Doppelstunden. Er schränkt diese Aussage aber ein, indem er darauf verweist, dass es bessere Möglichkeiten als das Doppelstunden-Prinzip gebe, führt dies aber nicht weiter aus. Die Teilnehmer der Workshops sind sich einig, dass Doppelstunden eine umsetzbare und hilfreiche Methode der Zeiteffektivierung wären. In der dazugehörigen Frage der Individualisierung antworten bis auf eine teilnehmende Lehrkraft alle mit strukturellen Ansätzen (Vertiefungen, Doppelstunden, etc.). Die alternative Antwort der teilnehmenden Lehrkraft (Tn2) bezieht sich eher auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Lehrerverhalten im Unterricht:

„Auf Interessen der SuS bezüglich der Unterrichtsinhalte wird im möglichen Rahmen eingegangen und Beiträge und Anregungen in unterschiedlicher Form von Seiten der Studierenden wertgeschätzt und aufgenommen.“

Auf die Thematik der Klassenführung und den Wunsch der SuS nach störungsfreiem Unterricht reagieren alle Interviewten ähnlich: Alle präferieren die Prävention, verweisen aber darauf, bei Bedarf auch direkt auf Störungen zu reagieren. Wie genau präventiv gearbeitet wird, führt dabei keiner der Interviewten genauer aus. Ein Nicht-Teilnehmer (NTn1) verweist auf klare Regeln, kann aber auf Nachfrage, ob es ein gemeinsames Regelwerk gibt, keine Quelle außer der Hausordnung benennen. Die Hausordnung wird von allen Interviewten aufgeführt. In keinem Fall wurde aber die Hausordnung in einem dialogischen Prozess gestaltet, was die Interviewten indirekt bemängeln. Dass diese Regelungen den SuS transparent gemacht werden, stellten alle gleichermaßen fest.

Eine gemeinsame Haltung, welche verhandelt und fixiert ist, fehlt den interviewten Nicht-Teilnehmern komplett – hierüber wird im Interview auch ein gewisses Bedauern ausgedrückt. Bei den Teilnehmern weiß ein Interviewter nichts weiter über eine gemeinsame, fixierte Haltung, verneint aber auch nicht, dass es so etwas geben könnte, dies sich aber seines Wissens entzieht. Der andere Interviewpartner (Tn2) mit Teilnahmeerfahrung am SdHa berichtet von einem Arbeitskreis, der ein Leitbild erstellt hatte. Beide Teilnehmer des Piloten glauben aber, dass es noch keinen 100 % gelebten Konsens über dieses fixierte (oder eben nicht bewusst fixierte) Leitbild gibt. Bei der Nachfrage bzgl. den Werten der Schulgemeinschaft nannten die Teilnehmer:

Freundlichkeit / Wohlwollen / Interesse / Zeit / Klarheit / Motivation

Die nicht-teilnehmenden Lehrkräfte antworteten hier:

Gespräche auf Augenhöhe / Fairness / Transparenz / Offenheit / Zugewandtsein / Annehmen

Auf die Frage nach Unterrichtsfeedback reagierten die Interviewten relativ ähnlich: Bei allen wird Feedback bezüglich des Unterrichts eingeholt, nur bei einem Interviewpartner (Teilnehmer - Tn1) allerdings verbindlich. Die Interviewten berichten von Teilen des Kollegiums, die dies regelmäßig machen; bei den Kollegen herrsche aber keine Einheit darüber, wie mit den Ergebnissen umgegangen werden solle. Die Lehrkraft, die von einem jährlichen Pflicht-Feedback berichtet, beschreibt darüber hinaus weiter, dass Unterrichts Anpassungen auf Grundlage des Feedbacks erfolgen, so diese sinnvoll erscheinen.

Auf die Frage der Lehrer-Schüler-Beziehung antworten alle vier Interviewpartner im Grunde mit einer Grundaussage: dass die Beziehung wichtiger sei als der Stoff, da Stoffvermittlung ohne Beziehung nicht (gut) möglich sei.

Als beispielhaftes Feedback fragte der Interviewleitfaden weiter nach dem Feedback vom Lehrer zum SuS bzgl. von Leistungsnachweisen. Hier werden deutliche Unterschiede sichtbar: Während auf Seiten der Interviewten, die nicht an SdHA teilgenommen haben, sich Feedback als nicht vorhanden bzw. als in den Kinderschuhen befindlich darstellt, stufen die Interviewten, die am Piloten teilgenommen haben, den Feedback-Prozess als wichtig ein und leiteten daraus Konsequenzen für eine daraus resultierende Praxis im Schulalltag ab. Die folgende Darstellung eines Nicht-Teilnehmers (NTn1) im Interview steht für sich:

„Einige Kollegen haben angefangen, transparente Bewertungsbögen zu erstellen, die die Schüler bereits vor der Leistungserbringung erhalten. I. d. R. gehört dazu auch noch ein mündliches Feedback, in dem gleich noch Fragen geklärt werden können (aber sehr zeitaufwendig). Für viele Kollegen ist das einzige Feedback oft nur die kommentarlose Herausgabe der Note (z. T. auch ohne schriftlichen Kommentar).“

Auch für den zweiten Interviewpartner (NTn2) ohne Piloterfahrung findet Feedback maximal als Kommentarleistung bei Arbeiten und in der Bereitstellung von Musterlösungen statt, was aber laut Aussage des Interviewten auch nicht allgemeiner Standard im Kollegium ist. Hingegen hier die Aussagen der Kollegen mit Teilnahme am Piloten:

„In allen Klassen bespreche ich mit der Klasse bei Rückgabe der Leistungsnachweise die erwarteten Inhalte und gehe individuell auf Fragen ein. In manchen Klassen nehme ich mir Zeit für Einzelgespräche. Viele Kollegen sehen das Feedback als Mittel für einen erfolgreichen Lernprozess.“ (Tn2)

„Feedback durch Herausgabe von Arbeiten, Einzelgespräche, Durchsprechen von Antworten.“
(Tn1)

Geht es um ein Feedback der SuS bzgl. der eingesetzten Unterrichtsmethoden, erheben alle Interviewten, unabhängig vom Teilnehmerstatus in SdHa, regelmäßig mündliche Feedbacks. Einigkeit herrscht auch – mehr oder weniger – bei Absprachen mit Kollegen über die eingesetzten Methoden, die dazu dienen, allzu häufige Doppelungen zu vermeiden. So berichten alle Interviewten, dass es hier noch mehr Absprachen geben sollte. Ein Teilnehmer (Tn1) des Projekts differenziert hier noch einmal genauer: Seiner Einschätzung nach findet bereits ein Austausch über Methoden statt, allerdings noch keine Absprachen bzgl. des Einsatzes. Schaut man genauer auf die Methoden, fällt auf, dass die Teilnehmer des Projekts den Einsatz von Frontalunterricht als viel seltener gewählte Methode einschätzen und demzufolge auch weniger einsetzen als die Nicht-Teilnehmer. In beiden Gruppen werden einmal Schätzzahlen genannt, so kommt Frontalunterricht bei den Teilnehmern (Tn2) von SdHa ca. 30 % zum Einsatz, bei den Nicht-Teilnehmern 50 % (NTn1) bis (fast) 100 % (NTn2). Eine logische Konsequenz: Gruppenarbeiten werden bei Teilnehmern der Kurse häufiger eingesetzt als bei Nicht-Teilnehmern.

Auf die Nachfrage, ob die Interviewpartner ihren Unterricht fächerübergreifend vernetzen, teilen sich die Meinungen. Während sowohl Teilnehmer (Tn2) als auch Nicht-Teilnehmer (NTn1) von eher spontanen Absprachen berichten, berichten andere Interviewte von organisierten Absprachen: So wird schon von der Grundstruktur her im Marchtaler Plan eine Vernetzung der Fächer Religion, Biologie, Geschichte und Geographie vorgegeben (NTn1), dies allerdings nur in den Klassenstufen Fünf und Sechs. Ein weiterer Teilnehmer berichtet von Absprachen in Konferenzen (Tn1). Ein Nicht-Teilnehmer (NTn2) beschreibt eine grundsätzliche Struktur, die Kooperation ermöglicht, und gibt eine entsprechende Verfahrensbeschreibung, bleibt dabei aber relativ vage in der Einschätzung, wie oft diese tatsächlich genutzt wird. Beschrieben wird die grundsätzliche Möglichkeit folgendermaßen:

„Zu Beginn des Schuljahres legen die einzelnen Fachschaften ihre Stoffverteilungspläne fest. Für fächerübergreifende Inhalte wird Kontakt mit der jeweiligen Fachschaft aufgenommen und der Zeitpunkt für dieses Thema abgesprochen – falls dies möglich ist. Teilweise wird auch ein passendes fächerübergreifendes Projekt geplant.“

Weiter beschäftigte sich der Interview-Leitfaden mit der Frage nach der Sicherung von Unterrichtsergebnissen nach einer Einzelstunde und – bei größeren Themen – am Ende eines Themenkomplex. Alle Interviewten gaben an, dies zu tun, indem sie Themen mündlich zusammenfassen würden (Tn1 & NTn2) oder aber durch

Abfragen/Wiederholen zu Beginn der nächsten Stunde (Tn2). Am konkretesten äußerte sich ein Nicht-Teilnehmer (NTn1) zur Methode:

„Bei einem neu erarbeitetem Thema wird das Ergebnis durch einen Hefteintrag oder ein Arbeitsblatt gesichert. Am Ende eines Themenkomplexes wird oft eine Zusammenfassung durch die Schüler (z. B. in Form einer Mind-Map oder eines „Inhaltsverzeichnisses“) selbst erstellt.“

Geht es um die Verknüpfung mit früheren, bereits erlernten Inhalten, so gibt es wenig Unterschiede zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern. Alle Interviewten berichten, Hinweise auf eine Verbindung zu einem früheren oder sogar anderen Thema – bisweilen auch aus anderen Fächern (Tn2) – zu geben. Methodisch am ausführlichsten beschreibt dies ein Teilnehmer (Tn2) der Workshops:

„Ich erarbeite zuerst das neue Thema und lasse daraufhin die SuS reflektieren, wo sie an bereits Gelerntem anknüpfen können. Ich unterstütze die SuS durch Hilfestellung und Bewusstmachen durch Querverbindungen zu anderen Fächern. Eine Gewährleistung kann ich nicht geben, versuche jedoch durch die Ermöglichung, Fragen zu stellen und das Erinnern an einprägsame Praxisbeispiele den Zusammenhang herzustellen.“

Ähnlich wie die Frage nach Gruppenarbeiten beantworteten die Interviewten mit Teilnahmeerfahrung am SdHa die Frage nach Referaten eher positiv. Tn2 hatten dabei ein klar beschriebenes Vorgehen der Qualitätssicherung:

„[...] Die Referate werden von mir im Vorfeld auf den richtigen Inhalt kontrolliert und müssen vom SuS entsprechend abgeändert werden. Nach dem Vortrag dürfen die zuhörenden SuS Fragen stellen und wir reflektieren den Inhalt gemeinsam.“

Interviewpartner ohne Teilnehmererfahrung verneinen den Einsatz dieser Methode eher oder beschreiben zumindest die Qualitätssicherung als herausfordernd.

„Ja. Meist pro Halbjahr ein Referat, eine Präsentation o. ä. Eine Qualitätssicherung ist sehr schwer. Vor jedem alternativen Leistungsnachweis werden die Bewertungskriterien sehr genau und ausführlich besprochen. [...]“ (NTn1)

Die Zielvorstellung und -benennung einzelner Unterrichtsstunden wird in der Tendenz von allen Interviewten verneint. Allerdings nimmt ein Teilnehmer (Tn1) der Workshops dies – wohl im Nachgang – als etwas zu Bedauerndes wahr:

„Nur teilweise, aber leider habe ich das zu selten gemacht [...]“

Die Theorie-Praxis-Verknüpfung bejahen alle Interview-Teilnehmer je nach Fach als mehr oder weniger relevant. Die Teilnehmer von SdHa tendieren hier aber zu einem größeren Lebensweltbezug für die SuS als die Nicht-Teilnehmer. So schreibt ein Interviewpartner, der Teilnehmer war:

„[...] Meine Fächer leben vom Lebensweltbezug, weshalb mein Unterricht stets von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen sowie von der Lebenswelt der SuS geprägt ist.“

Während hingegen ein Nicht-Teilnehmer im Interview antwortet:

„Um ehrlich zu sein: Ein Bezug zwischen theoretischem Inhalt und der tatsächlichen Lebenswelt von SuS besteht in Mathematik nicht wirklich. Trotzdem versuche ich am Anfang der Stunde in zwei Sätzen zu sagen, worauf der Unterricht abzielt. [...]“

Im Themenkomplex der kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung ergibt sich ein klares Bild: Die Teilnehmer der Workshops attestieren ihren Kollegien eine einheitlichere und positive Einstellung zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Beide stellen überdies fest, dass vor allem die Arbeit in Kleinteams (die Annahme ist hier: Teams, die sich zu einem Neigungsthema formieren, Anm. d. A.) die Schule und den Unterricht voranbringen können, verweisen dabei aber auf die Notwendigkeit einer Unterstützung durch die Schulleitung. Diese äußert sich auch in Gestalt von Wertschätzung und, damit verbunden, der Befürwortung der Arbeit der solchermaßen engagierten Lehrkräfte. Insgesamt unterstellen die Interviewpartner mit Teilnahmeerfahrung ihrem Team ein geschlosseneres Berufsethos, was in umgekehrter Formulierung in der Aussage von Tn2 deutlich wird:

„Da der Lehrkörper ein multiprofessionelles Team ist, welches sich zur Lehrtätigkeit entschieden hat, sehe ich keine großen Unterschiede bezüglich der Einstellung zu dieser verantwortungsvollen Aufgabe, die die Lehrtätigkeit fordert.“

Die Interviewpartner ohne Teilnahmeerfahrung unterstellen ihren Kollegien wenig Einheitlichkeit und wenig Motivation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung:

„Ich habe den Eindruck, dass dieses Vorhaben bei einigen wenigen – aber sehr meinungsstarken – Kollegen vergebene Mühe ist. Das Einzelkämpfertum wurde vielen Kollegen bereits im Referendariat eingetrichtert. Einblicke in den eigenen Unterricht zu geben ist für viele Kollegen nur sehr schwer.“ (NTn1)

„Bei einem Großteil würde ich das nicht sagen, auf die Hälfte des Kollegiums trifft es aber schon zu. Das trifft eindeutig auf mein Kollegium zu. Es gibt einige KollegInnen, die durch ihren großen Einsatz und auch ihre Bereitschaft, Altes zu hinterfragen und Neues zu lernen, die Schule tragen, wohingegen ein anderer Teil saubere Arbeit leistet, jedoch nur Dienst nach Vorschrift macht. Glücklicherweise ist nur ein kleiner Teil dabei, der sich nicht einmal an den Minimalanforderungen orientiert.“ (NTn2)

Dabei werden vor allem zeitliche Gründe für die nicht vorhandene Motivation genannt. Die nicht vorhandene gemeinsame „Marschrichtung“ stellt in den Augen der Interviewten eine Hürde für die Weiterentwicklung der Schule dar.

Nach der Betrachtung, wie am Piloten teilnehmende und nicht-teilnehmende Lehrkräfte die Fragen, welche auf der Grundlage der narrativen Teile des quantitativen

SuS-Feedbacks formuliert worden waren, beantwortet haben, sollen im nächsten Kapitel zum gleichen Fragekomplex, natürlich in seiner Formulierung und Perspektive an die Lebenswelt der SuS hin adaptiert, SuS zu Wort kommen.

6.2.4. Interview mit Schülern und Studierenden (aus Teilnehmer- und Nicht-Teilnehmer-Schulen)

Im Nachfolgenden werden die Interview-Ergebnisse von SuS betrachtet, welche an Schulen mit Workshops der Pilotphase unterrichtet wurden, und welche, die an Schulen unterrichtet wurden, welche nicht am Piloten von SdHa teilnahmen.

Zur Fragestellung der Klassengröße mutmaßten alle SuS, dass den Lehrkräften ihrer Schulen kleinere Klassen tendenziell lieber wären. Die SuS von teilnehmenden Pilot-schulen waren konkreter in ihren Annahmen, wie die Lehrkräfte ihren Unterricht verändern würden, so sie kleinere Klassen hätten:

„Ich vermute einigen Lehrern/Lehrerinnen o. Dozenten/Dozentinnen wären kleinere Klassen lieber, da sie somit einen besseren Überblick über die einzelnen SuS hätten. Außerdem gehe ich davon aus, dass ihnen somit weniger SuS „durchrutschen“ würden und ein genaueres Bild des Einzelnen möglich wäre. Trotzdem denke ich, dass einige LehrerInnen ihren Unterricht bereits an die größeren Klassen angepasst haben und häufig durch Gruppenarbeiten - zu denen sie dazu kommen - viel erreichen können. Hier ist deutlicher zu sehen, wer auf welchem Stand ist und wo man ansetzen kann. Des Weiteren konnte ich in den letzten Jahren sehen, dass es viele LehrerInnen gab, die sich trotz hoher SuS-Zahl für den Einzelnen interessiert haben und (wenn von SuS gewollt) jederzeit Hilfe angeboten haben - trotz hoher SuS-Zahl.“ (SuSTn1)

In der Frage der effektiven Zeitgestaltung kamen sowohl die SuS der teilnehmenden als auch der nicht-teilnehmenden Schulen zu unterschiedlichen Ergebnissen: Ein SuS einer nicht-teilnehmenden Schule lehnt das Doppelstunden-Prinzip als eine Möglichkeit zur Zeitintensivierung ab, da hierbei zu lange an einem einzelnen Thema gearbeitet werde (SuSNTn2). Differenzierter drücken die SuS der Teilnehmerschulen ihre Haltung zu dem Thema aus:

„Naja, ich finde, dass die Zeit nicht immer was mit ‚nachhaltiger‘ zu tun hat. Hier ist das Sprichwort, Qualität (wie man den Unterricht rüberbringt, Verknüpfungen schafft, unterschiedliche Unterrichtsmethoden) geht vor Quantität (hier die Zeit) sehr passend.“ (SuSTn2)

Ich fand/finde Doppelstunden bereits einen guten Ansatz, da – besonders wenn Räume gewechselt werden müssen- enorm viel Zeit verloren geht. Außerdem denke ich, dass Zeit häufig eine Schwierigkeit darstellt: Kein Studierender will mehr Zeit in der Schule verbringen, als nötig, weshalb nur wenige Studierende einen Zusatzunterricht unterstützen würden. Des Weiteren denke ich auch, dass dies zwingend nötig ist, wenn man die Zeit, die man hat, gut nutzt. Man

könnte jedoch (das konnte ich in einer Grundschule beobachten) entweder die erste Stunde oder die letzte Stunde als „freie Lern-/Übungszeit“ nutzen, in der es die Möglichkeit gibt, Lehrkräfte aufzusuchen und nicht Verstandenes nochmals zu wiederholen - oder selbst Aufgaben zu bearbeiten oder zu lernen. Somit würde Raum geschaffen, Zeiten sinnvoll zu nutzen. In den Doppelstunden selbst ist eine gute Struktur nötig, in der nicht dauerhaft nur Wissen eingetrichtert wird - da sich keiner 90 Minuten wirklich konzentrieren kann - sondern auch abwechslungsreiche Methoden zur Wissensvermittlung/Wissensvertiefung angewandt werden. [...] Zeit anbelangt. Allerdings eben nur, wenn diese 90 Minuten gut strukturiert und abwechslungsreich sind.“ (SuSTn1)

Bei der Frage nach der Individualisierung nehmen alle SuS – unabhängig, ob aus einer Teilnehmerschule oder einer Schule ohne Teilnahme am Piloten – die Möglichkeit der individuellen Nachfrage als die Methode der Wahl wahr. Allerdings machen auch alle SuS dies vom einzelnen Lehrer abhängig und nehmen die Methode so als nicht als allzeit gegeben wahr.

Geht es um Störungen im Unterricht, erleben die SuS – wiederum gleichermaßen bei Teilnehmer- und Nicht-Teilnehmer-Schulen – ihre Lehrer eher als reaktiv. Sie erleben die Lehrkräfte nicht als aktiv-präventiv arbeitend, sondern eher als auf Störungen reagierend, durch Ermahnung z. B. oder die Vergabe einer „zweiten Chance“ (SuSNTn2). Lediglich ein SuS (SuSTn1) einer Pilotschule sieht eine leichte Tendenz der Lehrkräfte zur Prävention und umschreibt dies wie folgt:

„Es gab jedoch auch Lehrkräfte, welche bereits im Voraus erkannten, dass bald Unruhe aufkommen könnte und dies durch einen Methodenwechsel abwenden konnten.“

Die Hausordnung als Regelwerk war allen SuS von Teilnehmerschulen und einem SuS einer Nicht-Teilnehmer-Schule bekannt. Ein weiterer SuS (SuSNTn1) einer Nicht-Teilnehmer-Schule konnte nichts zu einem Regelwerk sagen, ihm war keines bekannt.

Die Hausordnung wird auch als Quelle einer gemeinsamen Werthaltung benannt (bspw: Wertschätzender Umgang zwischen SuS und Lehrkräften – SuSTn2). Sowohl bei SuS von Pilotschulen als auch SuS von Nicht-Pilotschulen werden individuelle Absprachen mit Klassenleitern bzw. das Erleben in der Klasse als sozialer Gruppe als Indikatoren für eine Schulgemeinschaft wertet. Lediglich ein SuS (SuSTn1) einer teilnehmenden Schule berichtet von einem gemeinschaftlichen Erarbeitungsprozess eines gemeinsamen Leitbildes, an welchem die SuS, die Schulleitung und Lehrkräfte beteiligt waren. Hierzu berichtet der SuS:

„Eine Idee gab es an der Schule schon - diese wurde sogar gemeinsam (Studierende, Schulleitung, Lehrkräfte) im Leitbild festgeschrieben. Trotzdem war dies nicht für alle Lehrkräfte

bindend - Leider. Zu finden ist dieses Leitbild auf der Homepage - ich weiß leider nicht, ob dies neuen Studierenden o. neuen Lehrkräften vor Eintritt in die Schule erklärt wird (??), da ich bereits an der Mitwirkung beteiligt war und somit nicht ‚neu‘ dazu kam.-2

Folgende Schlagworte für eine gemeinsame Wertehaltung benannten die SuS der Pilotschulen:

- Offenheit/Unvoreingenommenheit
- Gleichberechtigung (oder Gerechtigkeit)
- sich nicht als „allwissend“ über die SuS stellen – Augenhöhe
- Akzeptanz (Die Lehrer nehmen einen so an, wie man ist ... meistens zumindest.)
- Fehlerkultur (Es gibt keine falschen Fragen)
- Individuelle Zeit (bei einem Problem konnte man immer zu einem Lehrer gehen)

Ein SuS (SuSNTn2) einer Nicht-Teilnehmer-Schule hatte keine Schlagworte für einen gemeinsamen Wertekodex, der andere SuS (SuSNTn1) hingegen fand folgende:

„Gemeinsame Schulaktionen / Tagesheim (Betreuung nach dem Unterricht) / Grüßen am Schulflur“

Zur Thematik des Feedbacks geben die SuS ein klares Bild: Während bei nicht-teilnehmenden Schulen ein SuS (SuSNTn1) berichtet, dass lediglich eine seiner Lehrerinnen regelmäßig ein Feedback erhebt, berichtet der andere SuS (SuSNTn2) einer Nicht-Teilnehmer-Schule davon, dass man zum Lehrer etwas sagen soll, wenn etwas am Unterricht nicht passt; also wird von keiner Lehrkraft an dieser Schule aktiv ein Schüler-Feedback eingeholt. Natürlich ist es auch dem Projekt und seiner Hospitationswoche geschuldet, dass die SuS aus den Pilotschulen von regelmäßigen Feedbacks berichten. Ein SuS stellt die Entwicklung seiner Schule im Piloten wie folgt dar:

„Besonders gegen Ende der Ausbildung wurde dies (vmtl. aufgrund der Fortbildung) deutlich häufiger von unterschiedlichsten Lehrkräften durchgeführt. Vorher kannte ich dies eher am Ende des Schuljahres - wobei ich nie verstand, weshalb nicht vorher, da sich ja jede Klasse etwas anderes wünscht. Ich habe diese Feedbackbögen anfangs sehr gemocht und auch immer sehr gewissenhaft ausgefüllt - leider hatte ich häufig nicht das Gefühl, dass was dort stand auch berücksichtigt/umgesetzt wurde. Trotzdem habe ich auch das Gefühl gehabt, dass einige Lehrkräfte davon sehr profitiert haben und sich vieles sehr zu Herzen genommen haben.“

Die Frage der Lehrer-Schüler-Beziehung haben alle SuS dahingehend beantwortet, dass den (allermeisten – eine minimale Einschränkung gab es bei einem SuS einer Teilnehmerschule; SuSTn1) Lehrern die Beziehung wichtiger ist als die zu unterrichtenden Inhalte.

Gerade das Feedback von der Lehrkraft zum SuS wird sehr unterschiedlich erlebt. Ein SuS einer Nicht-Teilnehmerschule geht davon aus, dass seine Lehrer ihm dabei

helfen, seine Fehler nachzuvollziehen und dadurch zu verstehen (SuSNTn1); der andere SuS (SuSNTn2) berichtet, dass die Lehrer keinerlei Feedback bzgl. der Leistungsnachweise geben. Die SuS der Teilnehmerschulen berichten von unterschiedlichen Handhabungen durch ihre Lehrkräfte: Diese reichen von Einzelinformationen mit der Möglichkeit, das Geschriebene noch einmal nachzuvollziehen (SuSTn1) bis hin zu folgender Darstellung:

„Auch hier ‚Feedbacken‘ die Lehrer alle unterschiedlich. Die meisten Lehrer haben sich die Zeit genommen, um einzeln mit uns Schülern den Leistungsnachweis zu besprechen. Hier wurde dann erwähnt, was gut läuft und woran man noch arbeiten muss bzw. an was es bei dieser Aufgabe gefehlt hat.

Manche Lehrer haben uns die Arbeit jedoch nur zurückgegeben und wir durften sie nochmals durchlesen, hier waren lediglich ein paar Kommentare dabeigestanden.

Ich glaube, dass die Lehrer, die uns die Leistungsnachweise einzeln herausgeben, schon denken, dass wir daraus was lernen, da sie sonst nicht so viel Zeit darein stecken würden.“ (SuSTn2)

Ob die SuS im Unterricht etwas lernen und wie ihre Lehrer Unterrichtsmethoden variieren, erleben die SuS wie folgt: Die SuS aus den Pilotschulen erlebten ihre Lehrer so, als dass diese am Ende jeder Stunde nachfragten, ob die Inhalte verstanden wurden. Dies erlebt ein SuS einer Nicht-Teilnehmerschule entsprechend, der andere SuS aus einer Nicht-Teilnehmerschule (SuSNTn2) kennt die Verständnissrückfrage nur aus einem Fach. Beide SuS, die an einer Nicht-Pilotschule unterrichtet werden, erleben wenig bis keine Methodenabwechslung im Unterricht. Die SuS der Pilotschulen hingegen beschreiben, dass einige bis viele Lehrkräfte auf eine entsprechende Abwechslung der Methoden Wert legen und dies dementsprechend praktizieren. Als logische Konsequenz aus der vorhandenen oder eben nicht durchgeführten Methodenvielfalt folgt das Erleben der SuS an nicht-teilnehmenden Schulen, dass der Frontalunterricht „fast immer“ (SuSNTn2) bis „häufig“ (SuSNTn1) zum Einsatz kommt. Die SuS von Pilotschulen gehen von einer eher ausgewogenen (SuSTn1) bis 2/3-Verteilung („70 %“ SuSTn2) aus. Gruppenarbeit wird entsprechend der gerade dargestellten Methodenvielfalt und Verteilung des Frontalunterrichts auch eher durch die SuS benannt, die an Schulen mit dem Piloten unterrichtet werden. Auch benennen die SuS der Pilotschulen eher eine Abwechslung in Form von Gruppenarbeit als die SuS an Schulen ohne den Piloten:

„Wir machen Gruppenarbeiten vielleicht so 20 Prozent. Entweder werden wir in Gruppen zugeteilt oder wir dürfen uns die Gruppe selbst aussuchen. Zudem bekommen wir entweder ein

Skript, welches wir zusammenfassen müssen, oder nur einen Überbegriff und Unterpunkte, die bearbeitet werden müssen.“ (SuSTn2)

„In der Schule schon häufig: bei manchen Lehrkräften immer gleich - bei manchen gab es unterschiedliche Herangehensweisen. Bei manchen gab es gar keine Gruppenarbeit.“ (SuSTn1)

Weiter gehen beide SuS, die an einer Schule unterrichtet werden, welche nicht am SdHa teilgenommen hat, davon aus, dass sich ihre Lehrer weder bzgl. der Methoden noch der Inhalte wirklich absprechen. Die SuS der Pilotschulen glauben, dass sich ihre Lehrer absprechen, es aber in der Praxis nicht immer gelingt, die Absprachen zur Vermeidung von Inhaltswiederholungen umzusetzen.

Geht es um die Sicherung der Lernergebnisse, bejahen alle interviewten SuS – mit Ausnahme eines SuS (SuSNTn2) einer Nicht-Pilotschule – dass die Lehrer dies in aller Regeln tun. Der SuS (SuSNTn1) der weiteren Nicht-Pilotschule findet die Sicherung ausschließlich in den Hausaufgaben:

„Sie sichern dieses Wissen nur in Form der Hausaufgabe.“

Beide interviewten SuS einer Pilotschule benennen mehrere Möglichkeiten der Lern-erfolgssicherung. Unter anderem werden dabei Formen der Leistungserhebung ebenfalls als Sicherung eines Themenkomplexes benannt:

„Eigentlich wird immer am Anfang der Stunde kurz wiederholt, was wir gelernt haben.“

„Meistens sicherten die Lehrer den Unterrichtsstoff durch eine Klausur.“ (SuSTn2)

Einigkeit besteht bei allen SuS-Interview-Partnern darin, dass die Lehrer einen Hinweis erteilen, wenn Unterrichtsinhalte einen Zusammenhang mit bereits gelernten Inhalten aufweisen.

Bezüglich von Referaten geben alle interviewten SuS an, grundsätzlich alleine und ohne die Unterstützung der Lehrkraft zu arbeiten. Lediglich ein SuS (SuSTn2) einer Pilotschule spricht davon, dass Lehrer bei unbenoteten Referaten mit Informationen aushelfen. Ein SuS (SuSNTn2) einer Nicht-Pilotschule verweist darauf, dass die Technik, die zur Erstellung von Referaten genutzt werden muss, nicht eingeführt wurde:

„Referate werden ab und zu gemacht, erarbeitet werden sie alleine, oder in Gruppe von 2-3. Wir sollen PowerPoint nützen, das hat uns aber noch niemand erklärt.“

Die Frage nach der Benennung der Unterrichtsziele bejahen die SuS von Nicht-Pilotschulen, beide meinen aber auch, dass der Nutzen für ihr Leben nicht deutlich wird. Anders erleben dies die SuS der Pilotschulen: Sie stellen fest, dass die Unterrichtsziele einzelner Stunden eher wenig bis nicht benannt werden, sie aber eher eine Idee davon haben, wofür sie das Gelernte in ihrem Alltag gebrauchen können. Ein SuS grenzt dies (SuSTn1) dabei klar von früheren Schulerfahrungen ab:

„Ja das wurde meist genannt - spätestens am Ende eines Themas. An der ‚Schule für berufliche Bildung‘ (Änderung durch den Autor wegen Anonymisierung) habe ich das immer verstanden, da ich ja wusste, wofür es nötig war und wofür ich es brauchen würde. Dies war vor allem in der Realschule noch anders.“

Geht es um die Atmosphäre an der Schule – also, wenn man so will, die gelebte Haltung – so sind sich die SuS einig: Alle erleben ihre Lehrkräfte im Gros mit einer positiven und bejahenden Grundstimmung den SuS, dem Unterricht und der Schule gegenüber. Weiter glauben alle, dass ihre Lehrer interessiert daran wären, die Schule und den Unterricht weiterzuentwickeln. Unterschiedlich sind dabei die vermuteten Beweggründe: Einmal werden die SuS als Motivation gesehen (SuSNTn1), einmal ist es die Anpassung an die sich veränderte Lebenswelt aller Menschen (SuSTn2). Unterschiede gibt es in der Einschätzung dessen, was die Lehrer brauchen, um die Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzubringen: So haben die SuS der nicht-teilnehmenden Schulen wenig bis keine Ideen, was ihren Lehrern helfen könnte, an der Schul- und Unterrichtsentwicklung weiterzuarbeiten; als Grund für die Notwendigkeit einer solchen Arbeit gibt ein SuS (SuSNTn1) an, dass dadurch ein besseres Verständnis für die Unterrichtsinhalte bei den SuS erreicht werden könnte. Relativ konkret hingegen wird ein SuS (SuSTn1) der Pilotschulen mit folgendem Vorschlag, der – indirekt – das Kollektiv in der kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung anspricht:

„Ich könnte mir vorstellen, dass ein Ausflug oder eine Teambuildingmaßnahme eine Möglichkeit wäre. Meist wird das nicht klar, wenn Lehrkräfte gegeneinander unter der Schulleitung konkurrieren - sondern dann, wenn alle gleichgestellt sind und einmal nicht auf ihren Titel oder die Erfahrung reduziert wären. Also ich denke vor allem außerschulisch. In der Schule wäre es wichtig, dass sowohl von Oben, als auch im Lehrerzimmer immer wieder deutlich wird, dass es nicht um Konkurrenz geht, sondern darum, gemeinsam die Schule stärker zu machen.“

Nach dieser Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviews mit den SuS der Pilotschulen und der am Piloten nicht teilnehmenden Schulen sollen im nächsten Schritt alle Interview-Ergebnisse – also die der Lehrkräfte wie die der SuS – zusammengebracht und gedeutet werden.

6.2.5. Vergleich aller Interview-Ergebnisse inkl. Deutung

Im Nachfolgenden sollen die oben dargestellten Interview-Ergebnisse aller interviewten Gruppen, Lehrkräften und SuS, zusammengeführt und auf die Forschungsfrage hin gedeutet werden. Wie zu Beginn der Darstellung der Interview-Ergebnisse bereits festgestellt, lässt sich mutmaßen, dass die Lehrkräfte, welche am Piloten

teilgenommen haben, tendenziell inhaltlich differenzierter und in ihrer Perspektive für die Unterrichts- und – dadurch – Schulentwicklung zuversichtlicher, ja positiver, wirkten. Ein Grund hierfür könnte sein, dass ihnen durch den Piloten bewusst wurde, dass bereits kleinere Veränderungen eine womöglich als überraschend groß empfundene Wirkung erzielen können. Auch haben sie innerhalb des Piloten erste Erfahrungen mit der Kooperation unter Lehrkräften und den dadurch entstehenden Synergieeffekten bezüglich der Unterrichtsentwicklung gemacht und für sich und bei anderen die Lust auf Entwicklung entdeckt, die sie nun hoffnungsvoll stimmt, was die gemeinsame Schulentwicklung angeht. Die inhaltlich differenziertere Beantwortung der Fragen lässt sich vor allem damit erklären, dass über einzelne Themen bereits gemeinsam gesprochen wurde und dadurch ein sprachlicher Common Sense innerhalb des Kollegiums entstehen konnte, welcher sich in der Verwendung von Vokabular der Workshops innerhalb der Fragebeantwortung zeigt.

Der Nutzen kleinerer Klassen wird von allen Interviewpartnern – Lehrkräften wie SuS – bejaht, allerdings nur von den Teilnehmern der Workshops differenziert gedeutet. Der Effekt wird mit Hilfe der Hattie-Forschung gedeutet, welche grundsätzlich nahelegt, dass nur die Reaktion der Lehrkraft im Sinne von mehr Differenzierung innerhalb des Unterrichts einen positiven Effekt auf das Lernen der SuS hätte. Die SuS nehmen auch an, dass die Reduzierung der Klassengröße per se zu einer Verbesserung führen würde, bemerken aber bei den Lehrkräften, die an den Workshops teilnahmen, dass diese ihren Unterricht erfolgreich an die Gegebenheiten der größeren Klassen angepasst haben. Dieser Anpassungsleistung könnte man unterstellen, dass sie sich auch zeigen würde, wenn sich die Umstände wiederum ändern. Dies würde bedeuten, dass Lehrkräfte, welche den Workshop durchlaufen und den Nutzen einer Anpassung kennen und verstanden haben, eher gewillt sind, ihren Unterricht den Gegebenheiten anzupassen, um das Maximum an Lerneffekt für ihre SuS zu erzielen. Nicht-teilnehmende Lehrkräfte argumentierten auf die Frage hin eher auf einer strukturellen Ebene und weniger einer Prozess- oder gar Haltungsebene. Dieses Phänomen zeigt sich auch in der weiteren Betrachtung der Antworten der Interviewpartner, was die Zeiteffektivierung durch bspw. Doppelstunden anbelangt: Die einzige Antwort, welche in Richtung einer Haltung geht, kommt von einer Lehrkraft, die am Piloten teilnahm, und wurde bereits im Vorfeld zitiert. Interessanterweise sind es auch die SuS der Pilotschulen, deren Argumente über die einer reinen Zeitfrage hinausgehen, indem sie darauf verweisen, dass ein Mehr an Zeit nicht automatisch einen Qualitätsgewinn im

Unterricht bedeute. Dieser kann laut den SuS aus Teilnehmerschulen nur dann erzielt werden, wenn die Lehrkräfte diese Zeit auch entsprechend nutzen, indem sie diese gut strukturieren, abwechslungsreich gestalten und in sich durchtasten.

Diese Beobachtung eines Weiterdenkens über die Strukturebene hinaus legt die Vermutung nahe, dass die Idee der grundsätzlichen Haltung, welche mehr Effekt hat als Strukturfaktoren, in ihrer Bedeutung von Teilnehmern des Kurses höher eingeschätzt wird, weil sie sich in den Workshops mit dieser Frage auseinandergesetzt haben. Diese innere Haltung durchdringt scheinbar auch das Handeln dieser Lehrkräfte bereits so weit, dass es von deren SuS indirekt wahrgenommen oder sogar offen kommuniziert wurde.

Die Frage nach der reinen Individualisierung innerhalb des Unterrichts, welche hier oft als Ansprechbarkeit bzw. Hilfestellung bei inhaltlichen Fragestellungen erfasst wird, macht bei keinem der Interviewpartnern, ob Lehrkraft oder SuS, ob Pilotschule oder nicht-teilnehmende Schule, einen Unterschied. Alle geben an, hierfür allzeit bereit zu sein. Auch die Frage nach der Lehrer-Schüler-Beziehung, die alle Beteiligten letztlich als wichtiger als den Unterrichtsstoff ansehen, bestätigt diese Gangrichtung. Vielleicht resultiert dieser Befund aus den übergeordneten Werten und dem damit verbundenen Menschenbild, welches allen katholischen Schulen des SwDA zugrunde liegt und aus dem sich eine verpflichtende Beziehung für- und untereinander ableiten lässt, und wird daher von Inhalten des Workshops weniger tangiert.

Die Frage der gemeinsamen Haltung konnten – neben dem Thema Hausordnung – wiederum nur Interviewpartner mit einem Teilnehmerhintergrund positiv antworten. So war bei einer teilnehmenden Lehrkraft von einem Leitbild die Rede, welches von der Schulleitung und Teilen des Kollegiums erarbeitet wurde; dies könnte als ein Versuch gedeutet werden, die kollektive Wirksamkeitsüberzeugung und die Kooperation zwischen allen Kollegen innerhalb eines Kollegiums zu forcieren. Ein SuS berichtet sogar weiter, dass ein entsprechender gemeinsamer Wertekodex von allen am Schulleben Beteiligten erarbeitet wurde: So waren hier neben der Schulleitung und Lehrkräften auch die SuS selbst beteiligt. Inwiefern diese Wertebasis den Schulalltag bis in die letzten Ecken durchdringen könnte, vermochten die Interviewten nicht zu sagen. Eine solche Haltung braucht aber eben auch Zeit zum Wachsen. Wachsen kann aber nur etwas, das man beginnt, und diesen Impuls haben zumindest die Pilotschulen erhalten und, den Berichten hier folgend, auch umgesetzt. Die Frage nach der Reichweite dieser Wertebasis kann sich nur über die Zeit zeigen. Streich verweist in seinem Werk

„Fit for Leadership“ von 2016 ab S. 24 auf die sieben Phasen innerhalb von Veränderungsprozessen, welche ein bewusstes Change Management einplant. Diese sieben Phasen präsentieren sich wie folgt:

Die 7 Phasen der Veränderung



Abb. 21) Change-Management-Modell: 7 Phasen der Veränderung (vgl. Streich, 2016, S. 24)

Demnach ist anzunehmen, dass sich die beschriebene Leitbild-Entwicklung innerhalb der Pilotschulen auf den Höhepunkt der Einsicht begeben und vollzogen hat und nun durch das „Tal“ der Akzeptanz muss, bevor das Leitbild als Werte- und damit auch Verhaltensgrundlage über das Ausprobieren und die Erkenntnis des positiven Effekts zur Integration, sprich zur gelebten Haltung, wird. Der Workshop hat also – zumindest an den Schulen der Interviewpartner – eine Schulentwicklung in Richtung einer gemeinsamen Haltung gefördert, indem er den Diskurs über das gemeinsame „Warum?“ angestoßen und die ersten aktiven Arbeitsschritte in diese Richtung initiiert hat. Die Interviewpartner ohne den Hintergrund der Teilnahme am Piloten stehen noch vor dem Beginn dieses gemeinsamen Veränderungsprozesses; entsprechend stellen sie fest, dass es keinerlei Idee einer gemeinsamen Wertebasis gibt. So verwundert es auch nicht, dass die Schlagworte zu den Schulwerten bei den Interviewpartnern aus Teilnehmerschulen – wiederum – eher dem Ausdruckstypus des Piloten folgen und auch von den SuS klarer benannt, da mutmaßlich eher erlebt, werden können. In der folgenden Darstellung werden Werte, die ähnliche Inhalte meinen, ebenso

zusammengebracht wie zusammengehörige Werte mit unterschiedlichen, aber sich bedingenden/ergänzenden Werten. Dabei ergaben sich folgende Cluster:

Werteorientierte Grundhaltung: Gleichberechtigung (oder Gerechtigkeit), Augenhöhe – sich nicht als „allwissend“ über die SuS stellen, Wohlwollen, Akzeptanz.

Verhalten auf Basis der Wertegrundhaltung: Freundlichkeit, Interesse, Klarheit, Offenheit/Unvoreingenommenheit.

Berufsethos: Zeit, Motivation, Fehlerkultur (Es gibt keine falschen Fragen) und Individuelle Zeit (bei einem Problem konnte man immer zu einem Lehrer gehen).

Gerade die SuS von Nicht-Pilotschulen taten sich schwer in der Benennung gemeinsamer Werte und so kamen hier eher sehr konkrete Verhaltensweisen als übergeordnete Schlagwörter, die sich auf einer Metaebene bewegen, zum Ausdruck. Die Lehrkräfte der nicht-teilnehmenden Schulen nannten neben konkreten Verhaltensweisen auch Werte auf einer übergeordneten Ebene – ob es sich dabei um ein persönliches Berufsethos oder ein zugrunde liegendes allgemeines, wenn auch nicht bewusst verhandeltes Wertesystem handelt, entzieht sich der Kenntnis dieser Forschung; deutlich wird aber, dass die Interviewpartner ohne Workshop-Hintergrund ihr Verhalten weniger auf ein reflektiertes Berufsethos hin bezogen. Hier nun also die Cluster der Nicht-Teilnehmer:

Werteorientierte Grundhaltung und/oder Berufsethos: *Augenhöhe, Fairness, Transparenz, Offenheit, Zugewandt sein, Annehmen.

Konkrete Verhaltensweisen oder Schulinstitutionen: Gemeinsame Schulaktionen, Tagesheim (Betreuung nach dem Unterricht), Grüßen am Schulflur, Gespräche auf Augenhöhe*.

Geht man davon aus, dass diese Wertegrundhaltung (irgendwann) den gesamten Schultag durchdringt, findet sie sich auch in der Frage der Klassenführung wieder. Hier geht vor allem das Erleben der SuS mit dem der Lehrkräfte auseinander: Lehrkräfte – egal, ob mit oder ohne Teilnahme am Workshop – beschreiben sich tendenziell als präventiv arbeitend, werden aber von den SuS als eben „nur“ reaktiv beschrieben, einzig ein SuS einer Pilotschule macht hier die Einschränkung, dass einige Lehrkräfte der Pilotschule im Voraus erkennen konnten, wenn Unruhe drohte, und diese durch einen Methodenwechsel im Unterricht abfangen konnten.

Feedback in all seinen Facetten soll als nächstes Thema fazitiert werden. Das Feedback, welches Lehrer von SuS einholen, ist ein wesentliches Element, das SdHA für die Unterrichtsentwicklung vorsieht. Sowohl die Lehrkräfte als auch die SuS von

Pilotschulen berichten von Erfahrungen mit diesem Werkzeug und auch davon, dieses mehr oder weniger regelmäßig einzusetzen. Auf Seiten der SuS von Nicht-Teilnehmerschulen ist das Schüler-Feedback wenig bekannt und scheint dies ein eher seltenes Vorgehen darzustellen. Die Lehrkräfte von Nicht-Pilotschulen verweisen zwar darauf, ab und an Feedback einzuholen, haben aber keinerlei Struktur zum Umgang damit entwickelt. Schüler-Feedback scheint hier noch in den Kinderschuhen zu stecken. Bezüglich des Feedbacks von Lehrkräften an SuS, im Besonderen als Rückmeldung auf Leistungsnachweise, zeigt sich ein ähnliches Bild: Lehrer ohne SdHa-Hintergrund beschreiben hier erste Schritte in Richtung transparenter Bewertungsbögen einiger Lehrkräfte, während in den Schulen mit dem Piloten individuelle Rückmeldungen im Einzelgespräch stattfinden. Ein Interview-Teilnehmer fasst hierbei die Haltung seines Kollegiums bzgl. dieser Thematik wie folgt zusammen: *„Viele Kollegen sehen das Feedback als Mittel für einen erfolgreichen Lernprozess“*, wohingegen folgende Aussage eines Interviewpartners aus einer nicht-teilnehmenden Schule eine eher gesplattene Situation zeichnet: *„Das Kollegium versteht Feedback **zum Teil** sehr wohl als Lehrarbeit und gibt das auch entsprechend weiter, **zum Teil leider überhaupt nicht.**“* Anders sieht es bei der Frage nach dem Feedback zu den Unterrichtsmethoden aus: Hier ergeben sich wenige bis kaum Unterschiede bzgl. des Teilnehmerstatus der Lehrkräfte, hier berichten alle über regelmäßige mündliche Abfragen. Die Antworten der SuS bestätigen das Bild der Lehrkräfte, an Pilotschulen werde insgesamt mehr mit Feedback gearbeitet als an Nicht-Pilotschulen; dieses Phänomen findet sich auf allen Ebenen wieder. Demzufolge ist der Nutzen – und dadurch die Notwendigkeit – von Feedback im Piloten erfolgreich vermittelt worden und hat einen gefühlten Effekt nach der Durchführung des Kurses sowie der Hospitationswoche.

In der Gestaltung des Unterrichts zeigen sich auch deutliche Unterschiede zwischen Pilotschulen und Nicht-Pilotschulen. So erleben SuS von Nicht-Pilotschulen ihren Unterricht von der Methodik her als monotoner, wohingegen SuS von Pilotschulen eine größere Varianz der eingesetzten Methoden beschreiben. Dies hat zur Folge, dass SuS aus Pilotschulen tendenziell weniger von Frontalunterricht und eher von – auch hier in der Aufgabenstellung abwechslungsreicheren – Gruppenarbeiten berichten. Der Frontalunterricht – nicht per se eine schlechtere Methode als andere, auch hier kommt es auf den Einsatz an – ist an Nicht-Pilotschulen das Mittel erster Wahl, demzufolge werden hier auch weniger Gruppenarbeiten – und wenn doch, dann in ihrer Aufgabenstellung auch weniger abwechslungsreich – gemacht. Dieses Bild bestätigen

die Angaben der Lehrkräfte. Obwohl alle Lehrkräfte regelmäßig eine Rückmeldung über die methodische Ausgestaltung ihres Unterrichts einholen, scheinen tendenziell eher die Lehrkräfte, die SdHa durchlaufen haben, mit dem Feedback entsprechend umzugehen. Diese Tendenz der Unterrichtsgestaltung lässt sich auf das Modul 03 „Kooperatives Lernen“, welches sich mit Lehr- und Lernformen beschäftigt, zurückführen. In diesem Modul wird Kooperativer Unterricht als eher effektiv identifiziert, und die Gelingensfaktoren, welche es braucht, dass sich dieser Effekt gegenüber dem Frontalunterricht einstellt, werden gemeinsam erarbeitet. Auch die Methode der Referate gehört in diese Kategorie des „kooperativen Lernens“ unter SuS; das oben bereits erhaltene Bild bestätigt sich hier: Lehrkräfte, die sich mit der Thematik im Workshop auseinandergesetzt haben, verwenden diese Methode eher und sind nach eigenen Angaben souveräner im Umgang damit. So äußert ein Nicht-Teilnehmer auf Seiten der Lehrkräfte zwar, dass er Referate regelmäßig einsetzt, aber Schwierigkeiten mit der Qualitätssicherung hat. Kooperative Lernformen scheinen sich demnach an Schulen, an welchem der Pilot durchgeführt wurde, zu mehren und die Lehrer setzen diese Form des Lernens bewusster und gezielter ein und erreichen damit, dass sich alle Beteiligten an diese Methode gewöhnen.

Zum Stichwort Kooperation muss als Nächstes die Kooperation der Lehrkräfte untereinander betrachtet werden. Einigkeit unter allen Interview-Teilnehmern herrscht darin, dass inhaltliche Verknüpfungen zu bereits bekannten Themen grundsätzlich benannt werden. Dies deutet eigentlich auf eine grundsätzliche Idee von vernetztem Unterricht hin, scheint aber in seiner weiteren Ausgestaltung im Alltag weniger gut zu funktionieren: Dies soll hier anhand der Frage nach der Absprache von Methoden und Inhalten und der Koordination von vernetztem Unterricht betrachtet werden. Das Antwortbild zu dieser Thematik stellt sich sehr unterschiedlich dar. So berichten sowohl teilnehmende als auch nicht-teilnehmende Lehrkräfte davon, dass es relativ wenige und wenn eher spontane, also keine durch die Struktur der Schule geforderten Absprachen gibt. Auf der anderen Seite berichten nicht-teilnehmende Lehrkräfte davon, dass sie durch den Marchtaler Plan dazu verpflichtet sind, ihren Unterricht zu vernetzen. Interpretiert man die Aussage des betreffenden Interview-Teilnehmers, passiert dies aber nicht aus einer inneren Überzeugung heraus, welche der Unterrichtsentwicklung verpflichtet ist, sondern wird als Muss gesehen und geht somit auch nicht über das verpflichtende Maß hinaus. Literarisch gesprochen, bleibt man also bei der Pflicht und spart sich die Kür. Denn die Vernetzung findet nur unter den vier Fächern, die der Marchtaler Plan

vorsieht, und innerhalb der Jahrgangsstufen Fünf und Sechs statt. Diese Struktur – wenn auch aus einer extrinsischen Verpflichtung heraus geboren – könnte die Keimzelle für eine gelingende Kooperation im Gesamtkollegium sein, wenn die Erfahrung gemacht wird, dass diese Zusammenarbeit zu Synergien und Effektivierungen bzgl. Zeit, Arbeitsaufwand und dergleichen mehr führen kann. Ähnlich beschreibt es ein weiterer Nicht-Teilnehmer auf Seiten der Lehrkräfte: Hier ist zwar über die Grundstruktur einer Kooperation über Stoffverteilungspläne in Fachschaften und fächerübergreifende Projekte gegeben, doch erfolgt kein konkreter Hinweis, dass diese Möglichkeit regelmäßig genutzt wird. Lediglich an einer Pilotschule berichtet eine Lehrkraft von regelmäßigen Absprachen in Konferenzen. Interessanterweise unterstellen die SuS an Pilotschulen ihren Lehrkräften, dass sich diese regelmäßig untereinander absprechen, und dies, obwohl gleichzeitig festgestellt wird, dass die Abspracheergebnisse nicht immer in der Praxis ankommen. Ob diese Unterstellung daher rührt, dass SuS hier Phantasien bezüglich des Lehrgangs entwickeln, oder woran sie die vermuteten Absprachen festmachen, bleibt unklar. Klar ist aber, dass SuS von Nicht-Pilotschulen nicht an die Absprache ihrer Lehrer glauben. Vielleicht handelt es sich um ein allgemeines Phänomen, dass, wenn ein Kollegium aktiv anfängt, die Unterrichts- und Schulentwicklung zu betreiben, SuS eine Wirkung in allen Bereichen vermuten. Dies könnte als Placebo ausreichen, um aus der Annahme des Bemühens heraus eine höhere Zufriedenheit zu generieren. Diese Erklärung könnte man auch für den nächsten Themenkomplex bereithalten, in dem es um die Sicherung von Unterrichtsergebnissen durch Verständnisfragen geht. Hier bejahen alle Lehrkräfte deren Einsatz, aber nur die SuS von Pilotschulen empfinden dies dementsprechend. Eine andere Deutungsmöglichkeit wäre, dass Lehrkräfte, welche den Piloten durchlaufen haben, bewusster mit diesem Thema umgehen, was dazu führt, dass die bewusst eingesetzten Mittel den SuS auch bewusster werden.

Nimmt man die Zielperspektive einzelner Unterrichtsstunden in den Blick, entsteht ein sehr widersprüchliches Bild: Alle Lehrkräfte verneinen es, die Ziele für die Unterrichtsstunden zu benennen und so die Zielperspektive bewusst und regelmäßig transparent zu machen. Den Theorie-Praxis-Bezug, sprich die Frage nach der Relevanz des Gelernten im alltäglichen Leben der SuS, bejahen eher die Lehrkräfte der Pilotschulen, eine nicht-teilnehmende Lehrkraft geht sogar so weit zu sagen, dass ihr Unterricht (Mathematik) nicht wirklich etwas mit der praktischen Lebenswelt der SuS zu tun habe und daher kein Bezug hergestellt werden könne. Die SuS von nicht-teilnehmenden

Schulen bejahen aber allesamt, dass ihre Lehrkräfte die Ziele regelmäßig benennen, sie aber seltenst erfahren oder verstehen würden, wofür in ihrem Leben sie diese Inhalte brauchen könnten. Die SuS von Pilotschulen bestätigen im Interview die Darstellung der Lehrer, Ziele nicht bzw. zu wenig zu benennen, verweisen aber gleichzeitig darauf, dass ihnen, obwohl das Ziel nicht konkret benannt ist, in aller Regel klar ist, wofür sie das Gelernte brauchen können. Interessant ist an dieser Stelle die Aussage eines Teilnehmers, dass er es bedauere, die Ziele seines Unterrichts zu selten benannt zu haben. Dies stützt wiederum die These der inneren Haltung bzw. des bewussten Warums, da Lehrkräfte, die sich mit dieser Frage auseinandergesetzt haben, eher dahin kommen, wohin sie ihr Warum führt, auch ohne gezielte Techniken einzusetzen. Auf der anderen Seite zeigt es, dass der reine Einsatz einer Technik nicht zwingend zum gewünschten Effekt führt, wenn man das Warum der Technik nicht verinnerlicht hat.

Das Warum als Kern der kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung als letztem Betrachtungspunkt bringt diese Zusammenfassung zu des Pudels Kern: Die Lehrkräfte, welche interviewt wurden und an Schulen unterrichten, die den Piloten durchlaufen haben, erleben sich und ihr Kollegium als eine geschlosseneren und mehr zusammenarbeitende Gruppe als die Lehrer, die nicht am Piloten teilgenommen haben. Die SuS hingegen sehen in all ihren Lehrern eine geschlossene Gruppe, die von sich aus und gerne dafür arbeitet, „ihre“ Schule voranzubringen und ein Wohlfühlen an der Schule zu ermöglichen. Dies lässt sich so deuten, dass SuS ihre Lehrer grundsätzlich als ein Team, ja eine Einheit erleben. Erst aber die Auseinandersetzung, die Gespräche, das Erörtern des Warums innerhalb dieses Teams, schafft den echten Kern eines echten Warums für ein Kollegium. Und so erleben die Teilnehmer des Piloten schon, was den nicht-teilnehmenden Kollegen noch fehlt: nämlich Zeit für sich und für den Austausch miteinander über die gemeinsame Idee von Unterricht zu haben. Wodurch geschieht dies? Wohl durch das Austreten aus den Mühlen des Alltags. um über etwas Höheres, vielleicht sogar etwas Spirituelles zu reden: das Warum der eigenen Arbeit und dessen Konsequenzen für diese Arbeit. Dies ist – so machen die Ergebnisse den Anschein – das größte Pfund des Piloten: Zeit für den Austausch zu bekommen und aus diesem gemeinsamen Gespräch heraus eine Neufokussierung der eigenen Arbeit und ihrer Schwerpunkte zu erreichen. Der Frage nachgehen zu können, wie man etwas machen will und warum. Dieser Austausch, für den im normalen Alltag kaum Zeit ist – so schreiben es auch die nicht-teilnehmenden Lehrkräfte, fehlt diesen Kollegien und so wird

aus der Idee eines SuS am Ende vielleicht sogar ein Plan: „Ich könnte mir vorstellen, dass ein Ausflug oder eine Teambuildingmaßnahme eine Möglichkeit wäre [...] Also ich denke vor allem außerschulisch“, womit vielleicht nicht der physische Ort Schule, sondern der innere Ort der Arbeit und Unterrichtspraxis verstanden werden kann. Wird dieser verlassen und neu kennengelernt, kann auch das Warum wachsen, und mit jedem Kollegen, in dem das einzelne innere Warum wächst, wächst am Ende das gemeinsame Warum und damit die kollektive Wirksamkeitsüberzeugung, die die SuS ihren Lehrern sowieso natürlich unterstellen.

6.3. Ergebnisfazit

Abschließend kommt die Datenerhebung bezüglich der Forschungsfragen also zu folgendem Fazit:

Die grundsätzliche Tendenz, einen höheren Wert an Verbesserung zu erzielen, welchen innerhalb der quantitativen Forschung die Pilotschulen im Trend eher aufwiesen, spiegelt sich ebenfalls in der Betrachtung bzw. Deutung der qualitativen Forschungsergebnisse wider. Dies wird durch gezielte Auszüge aus Abb. 15) visualisiert. Lehrkräfte der Pilotschulen gehen tendenziell positiver mit der Thematik der Unterrichtsentwicklung und ihrem Arbeitsaufwand um, schätzen aber auch deren Wirkung und somit positiven Resultate für die alltägliche Unterrichtspraxis stärker ein.

Geht es um den Überblick innerhalb einer Klasse durch die Lehrkraft, was mittelbar mit der Klassengröße zusammenhängt, so verzeichnen die quantitativen Ergebnisse der Pilotschulen eine minimal positive Entwicklung (+0,06), wohingegen die Kontrollschulen einen fast doppelt so hohen Negativtrend (-0,11) aufweisen – diese Zahlen spiegeln sich auch in der Argumentation der Lehrkräfte in den Interviews und entsprechend in den Aussagen der SuS wider, nämlich dass die Lehrkräfte der Pilotschulen hier auf einer höheren Metaebene argumentierten und die SuS diese Deutung bestätigen. Zur Individualisierung im Sinne von Hilfestellung und Ansprechbarkeit lassen sich Rückschlüsse aus folgenden Items ziehen:

ITEM	NPS	NKS
Das Kollegium hat mir sinnvolle Rückmeldungen zu meinen Beiträgen gegeben.	+0,13/-0,02 +0,11	+0,12/-0,25 -0,13
Im Unterricht konnte ich Strategien anwenden, die auch für andere Probleme/Themen/Gebiete nützlich sind.	+0,10/+0,02 +0,12	+0,18/-0,20 -0,02
Das Kollegium hat sich dafür interessiert, ob ich wirklich etwas gelernt habe.	+0,26/-0,06 +0,20	+0,13/+0,06 +0,19
Ich konnte durch den Unterricht einen persönlichen Lernfortschritt feststellen.	+0,07/-0,11 -0,04	+0,13/+0,04 +0,17

Auch hier lässt sich ein Überhang von fast 50 % innerhalb der Veränderungstendenzen bei den Pilotschulen erkennen (+0,39) im Gegensatz zu der Kontrollgruppe (+0,21). Da es sich nicht um direkte und unmittelbare Items zur Thematik handelt, sondern eher um praktische Momente der beschriebenen Eigenschaften, liegt hierin vermutlich auch die Erklärung, weshalb sich im Erleben der Interviewpartner weniger Unterschiede ergeben, als sich über die Items vermuten lässt.

Die Frage nach der Lehrer-Schüler-Beziehung findet sich vor allem im Itembereich „Care“ wieder: Und obwohl die Kontrollgruppe – anders als die Pilotschulen – hier bei den zwei eher in Bezug stehenden Items (Item 1 und Item 2) ein deutliches Minus zu beklagen haben (Freundlichkeit und Wertschätzung/Item 1: -0,02, angstfreie Atmosphäre/Item 2: -0,15, Interesse, ob etwas gelernt wurde/Item 3: +0,19), beschreiben alle Interviewpartner die Lehrer-Schüler-Beziehung als wichtig und gut. So muss es den Lehrkräften aus den Pilotschulen gelingen, trotz dieser objektiv als sich verschlechternde Werte erlebten Verhaltensweisen, eine Beziehung – vielleicht außerhalb des Unterrichts – herzustellen, die sich als tragfähig genug erweist, obwohl sie in einzelnen Betrachtungspunkten so nicht erlebt wird.

Aus der Beziehung zwischen Lehrkraft und SuS heraus entwickelt sich die Frage nach der Klassenführung – oder umgekehrt: aus der Klassenführung ergibt sich Beziehung. Hier hatten die interviewten Lehrkräfte ein deutlich positiveres Selbstbild als das Bild, das die SuS zeichneten. Dieser Umstand wird durch die Zahlen folgendermaßen belegt:

Klassenführung (Control)	NPS	NKS
Im Unterricht waren klare Regeln erkennbar, die das Kollegium vorgab und durchsetzte.	+0,35/-0,25 +0,10	+0,01/-0,11 -0,10
Das Kollegium verschwendete keine Zeit durch Verzögerungen oder Leerlauf.	-0,17/-0,01 -0,18	-0,10/+0,19 +0,09
Das Kollegium hat für eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre gesorgt.	-0,09/-0,14 -0,23	+0,08/+0,01 +0,09
Das Kollegium hatte einen guten Überblick über das Geschehen in der Klasse.	+0,07/-0,01 +0,06	+0,14/-0,03 -0,11
Bei Regelübertretungen durch Schüler griff das Kollegium schnell und konsequent ein.	+0,15/-0,30 -0,15	-0,06/±0 -0,06
Der Unterrichtsverlauf war reibungslos.	+0,08/-0,13 -0,05	+0,03/+0,11 +0,14

An dieser Stelle ist darauf zu verweisen, dass obwohl zwei Items als an sich signifikant identifiziert werden konnten, die Gesamtbetrachtung dieser Itemgruppe nach dem exakten Test nach Fisher im Chi-Quadrat keine Signifikanz nachweisen konnte. In der Konsequenz bedeutet das, dass alle weiteren Schlussfolgerungen mit Vorsicht zu bewerten sind und mehr als Vermutungen zu interpretieren sind, bzw. liegt die Vermutung nahe, dass die Ergebnisse innerhalb der Gruppe sich im Fishertest gegenseitig aufheben und die isolierte Signifikanz der beiden im t-Test gesicherten Items dennoch einen

Effekt auf die Arbeit im Unterrichtskontext darstellen. Unter dieser Annahme sollen die Ergebnisse im Folgenden weiter betrachtet werden.

So bestätigte sich bei den Pilotschulen der grundsätzliche Eindruck, dass die Lehrer in der Lage sind, eine störungsfreie Atmosphäre herzustellen und für klare Regeln zu sorgen, und einen guten Gesamtüberblick über die Klasse haben, wodurch sie eine grundsätzlich gute Ausgangslage für den Unterricht schaffen. Die Kritik der SuS wiederum spiegelt sich in der weniger guten Bewertung der Reaktion auf Störungen und der Vermeidung von Verzögerungen wider. Beide Eindrücke sind für die jeweilig wahrnehmende Gruppe als wahrhaftig anzusehen. Gleichzeitig wird aber wohl bei beiden Gruppen durch eine Fokussierung auf die eigenen als positiv wahrgenommenen Punkte der Blick auf den Gesamtkomplex verschleiert. Bei der Kontrollgruppe zeigt sich ein in sich insgesamt weniger in Bewegung befindliches, dennoch im Ergebnis ähnliches Bild. Hier rückt eine weitere Thematik in den Fokus: die Frage nach einem klaren Regelwerk. Die negative Bewertung der SuS innerhalb der quantitativen Betrachtung deckt sich mit der Einschätzung der interviewten Lehrkräfte innerhalb der Kontrollgruppe. So gab es, über die Hausordnung hinaus, nur bei Pilotschulen die Tendenz, einen klaren Regelkatalog für den Unterricht und das gesamte schulische Zusammenleben zu definieren. Auf Seiten der interviewten Nicht-Teilnehmer-Lehrkräfte stieß dieser Umstand – laut Interview-Aussagen – eher auf Bedauern. Dieses Nicht-Vorhandensein von gemeinsam formulierten Regeln findet sich in der negativen Bewertung von Item 10: *„Im Unterricht waren klare Regeln erkennbar, die das Kollegium vorgab und durchsetzte“* wieder. Der Wert von -0,10 ist ein klares Votum dafür, hier möglichst schnell eine gemeinsame, für alle verbindliche Basis zu schaffen.

Geht es im Weiteren um das Feedback, so zeichnet sich bei den Pilotschulen – gegen die geäußerte Meinung der Interviewpartner – eine leichte Negativtendenz bzgl. der Rückmeldungen bei Leistungsnachweisen (Item 27) ab. Zeigten sich in dieser Frage gerade die SuS aus Pilotschulen relativ zufrieden, verwundert an dieser Stelle ein Gesamtentwicklungsergebnis von -0,04. Natürlich stellt dies keinen allzu großen Einbruch dar, in der Tendenz ist dieses Ergebnis dennoch nicht wünschenswert. Auf der anderen Seite sehen die Schulen ohne Piloten, die bei sich auch in den Interviews an dieser Stelle „Entwicklungspotenzial“ wahrnehmen, sich in ihrer Einschätzung in den Zahlen bestätigt: mit einem in diesem C-Bereich (Confer) rein negativen Ergebnis und dem schlechtesten Ergebnis innerhalb dieses Bereichs zum bereits oben benannten Item

27: „Das Kollegium gab mir zu meinen Leistungen ein hilfreiches Feedback“ mit einem Wert von -0,21.

Im Hinblick auf die Einholung von Feedback bzgl. des Unterrichts und dessen Methoden lässt sich aus dem FS-Bogen keine Aussage ableiten, da inhaltlich jeder Punkt ein Feedback ist, aber keine Metaebene angesprochen und gefeedbackt. An dieser Stelle sei aber darauf verwiesen, dass im Hinblick auf die Methodik und den Unterrichtserfolg Item 3: „Das Kollegium hat sich dafür interessiert, ob ich wirklich etwas gelernt habe“ (wie oben bereits erörtert) und der gesamte Captivate-Bereich – mit besonderem Augenmerk auf Item 16 und Item 17 – ein besonderes Augenmerk verdient haben. Die Items 16: „Die Inhalte des Unterrichts wurden durch das Kollegium auf interessante Art vermittelt“ und 17: „Der Ablauf der Stunden war abwechslungsreich“ eignen sich bei Einsatz von FS besonders dazu, die Methodik des Unterrichts zu überprüfen. Eine gelungene Methodik darf synonym zu einer interessanten Methodik geführt werden, denn an dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass Unterricht selbst mit einer, mehr noch, der besten Methode keinen Wert hat, wenn diese Methode die SuS nicht erreicht. Das Ziel aller Methodik muss dieser Betrachtung nach also die Passung zwischen Methode und SuS sein. Gerade diese Betrachtung der Methodenfrage kann in Item 16 gut abgefragt werden. Dasselbe Prinzip ergibt sich für den Stundenablauf: Auch hier muss die Passung für die Zielgruppe verifiziert werden, was durch dieses Item gut gelingen kann. So würde eine allgemeine Beurteilung des Stundenbaus zwar u. U. theoretischen Ansprüchen gerecht, wird nach Item 17 aber von der Zielgruppe möglicherweise als unzureichend eingestuft.

Auch beim Thema „Sicherung der Unterrichtsergebnisse“ kann auf eine ganze Gruppe von Items unter einem C-Schlagwort „Consolidate“ zurückgegriffen werden. Unter diesem Label versammeln sich folgende Items, welche hernach mit den Interview-Ergebnissen verglichen werden sollen – auffällig: an dieser Stelle weist die Tabelle kein Item mit Signifikanz auf, dennoch hat der exakte Test nach Fisher im Chi-Quadrat eine Signifikanz nachweisen können.

ITEMS	NPS	NKS
Im Unterricht wechselten sich Lern- und Übungsphasen ab.	+0,23/±0 +0,23	+0,12/-0,02 +0,10
Das Kollegium hat mir in den Stunden genau gezeigt, wie ich bestimmte Aufgabenstellungen lösen kann.	-0,02/+0,01 -0,01	-0,08/+0,05 -0,03
Ich hatte genügend Zeit, mich intensiv mit den Inhalten der Stunden zu beschäftigen.	+0,07/+0,10 +0,17	-0,09/+0,03 -0,06

Im Unterricht gab es ausreichend Gelegenheiten, die neuen Inhalte zu üben.	+0,12/+0,24 +0,36	+0,04/-0,03 +0,01
--	----------------------	----------------------

Aus den Interviews geht hervor, dass alle interviewten Lehrkräfte unabhängig von der Teilnahme am Piloten davon ausgehen, dass sie die Unterrichtserfolge sichern. Schon hier gibt es den ersten Widerspruch, sieht man sich die Einschätzung der SuS an. Die SuS von Pilotschulen bestätigen die Einschätzung der Lehrkräfte. Diese Bestätigung findet sich auch in den Zahlen wieder; so wird im Feedback der Pilotschulen deutlich, dass hier eine relativ stabile und starke Entwicklung stattfand. Auf Seiten der Kontrollgruppe hingegen bestätigt sich nicht die Annahme der Lehrkräfte, sondern eher die Darstellung der SuS von nicht-teilnehmenden Schulen, nämlich dass sich hier eher wenig Entwicklung zeigt. Die abwechselnden Lern- und Übungsphasen sind an dieser Stelle das einzige Item, welches eine Ausnahme darstellt, da die Kontrollgruppe hier eine positive Entwicklung mit keinem allzu marginalen Wert verzeichnen kann. Bei allen anderen Items sind die Werte eher dahingehend zu deuten, dass es wenig Bewegung gibt, was negativ zu interpretieren ist.

Die Zielperspektive des Unterrichts, welche sich im Bereich Klarheit (Clarify) wiederfindet, ist sowohl bei den Pilotschulen als auch bei der Kontrollgruppe der Bereich mit dem stärksten positiven Wachstum: Auf Seiten der Pilotschulen ist eine Gesamtverbesserung von +1,33 und bei der Kontrollgruppe von +1,29 zu verzeichnen. Interessanterweise ist diese Thematik jene, bei der alle teilnehmenden Lehrkräfte sich als entwicklungsbedürftig einschätzten. Schon die Antwort der SuS auf die Annahme der Lehrkräfte zeigte, dass diese Thematik in den Augen der SuS – vor allem der aus Pilotschulen – als tendenziell besser wahrgenommen wurde als die Wahrnehmung der Lehrer selbst. Die Daten der quantitativen Erhebung unterstützen das Bild der SuS, das diese in den Interviews entworfen haben – was ein Stück weit logisch ist, da auch SuS die Antwortgeber in der quantitativen Datenerhebung waren. Woher also rührt das mangelnde Zutrauen der Lehrkräfte, das diese bei diesem Thema in sich haben. Eine Möglichkeit besteht in folgender Überlegung: Die Frage im Interview-Leitfaden war explizit auf die Methode der Zielbekanntgabe durch die Lehrkraft zu Beginn des Unterrichts hin formuliert (Originalformulierung: „Benennen Sie die Ziele, die Ihr Unterricht verfolgt, am Anfang der Stunde vor den SchülerInnen oder Studierenden“). Dies kann nun insofern als Einschränkung der Thematik betrachtet werden, als eine explizite Methode abgefragt wird; vielleicht benennt die Lehrperson ihr Ziel relativ häufig, aber unbewusst und an anderer Stelle. Demnach war die zu eindeutig erfragte

Methodik wohl ein kognitives Hindernis, was gleichzeitig eine Antwort auf das Feedback der Teilnehmer gibt, man wünsche sich mehr konkrete Methoden: Je konkreter der Verhaltensvorschlag, umso größer ist die Gruppe derer, die ihn ablehnen oder an der Umsetzung scheitern, weil er keine Methodik aus der inneren Haltung der Lehrkraft heraus, sondern eine äußerliche Idee darstellt, die im Inneren eher auf Ablehnung stößt. Demzufolge muss, um hier einen positiven Effekt zu erzielen, der Lehrer in seiner Selbstreflexion auf die vielleicht schon richtige, aber unbewusste Verhaltensweise, welche aufgrund der Datenlage hier unterstellt werden kann, unterstützt werden. Diese Selbstreflexion kann a) zu der Erkenntnis führen, dass das eigene Verhalten schon richtig ist, jetzt aber bewusst eingesetzt wird, oder aber b) eine Erkenntnis mit anschließender Verhaltensänderung, im besten Fall -optimierung, darstellen. Daher ist die nötige Ebene der Module die Metaebene und nicht die Ebene konkreter Verhaltensratschläge. Eben diese Ebene führt wieder zum eigenen Warum, welches im besten Fall im Austausch mit den Kollegen zu einem kollektiven Warum (oder nach einer Beantwortung der Warum-Frage zur kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung) wird, was nahtlos zur nächsten Thematik überleitet.

Die Frage nach der Kooperation unter Lehrkräften wird im Item-Instrumentarium von FS nicht gezielt abgefragt, übersteigt eine konkrete Einschätzung dazu in aller Regel doch den Wahrnehmungsbereich von SuS. Jedoch kann indirekt aus einigen Items dazu etwas zu diesem Thema abgelesen werden. Dies funktioniert natürlich nur, wenn nach dem gesamten Kollegium gefragt wird und nicht einzelne Kollegen ein Feedback ausschließlich für sich einholen. Wird aber nach dem Kollegium gefragt, wie es auch in der quantitativen Erhebung dieser Forschung der Fall war, so können hohe Werte bei Items, denen eine Absprache zugrunde liegt (Item 1, Item 10 und Item 21), Hinweise auf eine gute Kooperation geben. Eine gewisse Korrelation ergibt sich schon allein aus der Überlegung heraus, dass nur dort, wo es Absprachen/Kooperation gibt, ein Kollegium insgesamt bei entsprechender Formulierung auf einen hohen Wert kommen kann. Im Fall der Vergleichsgruppen dieser Fallstudie zeigt sich: Alle oben benannten Items weisen bei den Pilotschulen einen positiven Wert auf; die Höhe scheint hier, da es sich eben nicht um ein direkt zuordenbares Phänomen handelt, relativ unerheblich. Betrachtet man dieselben Items bei der Kontrollgruppe, so zeigen diese dreimal eine negative Entwicklung. Dies deckt sich mit den Angaben der interviewten Lehrkräfte und den Annahmen der interviewten SuS. So scheint also der Austausch während der Module eine echte Initialzündung für Kooperationen und Absprachen

unter Lehrkräften darstellen zu können. Aus der Betrachtung der Kooperation ergibt sich letztlich die Frage der gemeinsamen Haltung im Sinne einer kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung und dem gemeinsam definierten „Warum?“. Welche Deutung die Datenlage zu dieser Thematik zulässt, folgt auf dem Fuße.

Die Frage nach der gemeinsamen Haltung und der damit verbundenen kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung kann nicht auf ein einzelnes oder auch mehrere konkrete Items zurückgeführt werden. So kann hier nur in der Betrachtung des Gesamtergebnisses argumentiert werden, dass der zugrunde liegende Gesamteindruck einer einheitlicheren Idee bei den Pilotschulen in Paarung mit dem insgesamt besseren Ergebnis über die (Unterrichts- und damit Schul-)Entwicklung, welche der FS-Fragebogen abfragt, als Hinweis dafür angesehen werden kann, dass die Teilnahme und der damit verbundene Austausch dazu geführt haben, dass das Kollegium zu einer gemeinsamen Haltung zusammengefunden hat und der erwünschte Effekt des Piloten eingetreten ist. Natürlich unterstellt dies einen Effekt, welcher aus zwei Richtungen betrachtet werden kann: nämlich, dass das Zusammenfinden nur unter einer gewissen gemeinsamen Haltung passiert bzw. durch das Zusammenfinden gemeinsame Haltung entsteht.

Dies ist auch, was die Interviewpartner beschreiben. Ein Effekt, der für sich genommen noch keinen Unterschied macht, sich aber als Samen, welcher – so er gehegt und gepflegt wird – wachsen kann, um einen größeren Effekt zu generieren. Die Pilotschulen bestätigen mehr oder weniger, diesen – sinnbildlich gesprochenen – Samen erhalten zu haben. Inwiefern dieser keimt, kann nur die Zukunft zeigen. So ist es nun Aufgabe der Pilotschulen und ihrer Kollegien, diese Ansätze über die Tal-Phasen der Verneinung und Akzeptanz im 7-Phasen-Modell der Veränderung (Change Management) hinwegzuretten. Die Kontrollgruppen haben diesen Impuls bis dato noch nicht geschlossen als Kollegium erhalten und somit bleibt es Einzelnen überlassen, Ideen zu Impulsen zu machen. Insgesamt kann hier also als Fazit festgehalten werden: Auf einen als insgesamt gegeben anzunehmenden katholischen Wertekodex trifft durch den Workshop ein Impuls, welcher erst einmal auf einen fruchtbaren Boden fällt, aber sich nicht automatisch weiterentwickelt. Der Kontrollgruppe fehlt der Funke, wohl aber nicht der grundsätzliche Boden für diesen. Die Entwicklung des Funkens ist derzeit noch Sache der einzelnen Schulen um die Gruppen der Schulentwicklung inkl. Schulleitung. In der Betrachtung der Gesamtergebnisse liegt auch der Deutungsschlüssel für die Frage nach dem Berufsethos. Die SuS nehmen ein in sich eher einem geschlossenen

Berufsethos verpflichtetes Kollegium in seiner Gesamtbetrachtung auch eher als positives – oder anders formuliert: im Unterrichten erfolgreiches – Kollegium war. So deckt sich dieser Eindruck der SuS aus Pilotschulen mit dem insgesamt positiveren Ergebnis der Pilotschulen, wie sich umgekehrt auch eine Deckung des Bildes eines weniger geschlossenen Kollegiums mit einer insgesamt weniger zufriedeneren Gesamtbeurteilung ergibt. Der Zusammenhang mit der Stichwortabfrage zu Schulwerten wurde bereits ausgeführt und sei daher an dieser Stelle nur noch kurz summiert: Je höher das scheinbar gemeinsame Berufsethos eines Kollegiums ist, desto klarer werden auch zugehörige Werte und Normen von allen am Schulleben Beteiligten formuliert; hier durchdringt ein gemeinsamer Geist alle Gruppen. Mit den Konsequenzen aus dieser Betrachtung für die praktische Arbeit beschäftigt sich diese Arbeit im Weiteren.

7. Konsequenzen für weitere Projektdurchgänge

Bereits am Buß- und Betttag 2019 ging das Projekt – nun nicht mehr Pilot – in die zweite Runde. An dieser zweiten Runde nahmen nun schon zehn Schulen aller Schularten des SwDA teil. Dies konnte nur gelingen, indem zwölf neue Moderatoren – darunter einige frühere Teilnehmer – das Konzeptionsteam ergänzten. Die Arbeit des Konzeptionsteams besteht weiter darin, die Module zu bearbeiten und diese als Bearbeitungsgrundlage bereitzustellen, sowie den neuen Moderatoren als Mentoren zur Seite zu stehen. Bis zu vier Module konnten in den Schulen durchgeführt werden, bis die Corona-Pandemie den zweiten Durchgang vorerst stoppte. Welche Veränderungen bereits zwischen dem ersten und dem zweiten Durchlauf getätigt wurden, wird im nächsten Kapitel beschrieben.

7.1. Getätigte Veränderungen

Bereits im zweiten Durchgang gab es einige wesentliche Veränderungen. Diese basierten auf den individuellen Eindrücken der Moderatoren sowie der Teilnehmer. Natürlich wurden diese Eindrücke vor deren Berücksichtigung gemeinsam besprochen, diskutiert, Veränderungen im Konzept abgeleitet und beschlossen. Eine wissenschaftliche Bearbeitung und Beurteilung dieser Eindrücke lagen allerdings zu diesem Zeitpunkt nicht vor. Eine dieser Veränderungen betraf die Anpassung der Modul-Reihenfolge an die veränderte Struktur des Kurses, wie sie im Nachgang beschrieben wird. Die neue Reihenfolge der Module gestaltet sich wie folgt:

01. Haltung der Lehrperson

- 02. A Allgemeine Einführung Hattie
- 02. B Feedback
- 03. Lehrer-Schüler-Beziehung
- 04. Lernausgangslage
- 05. Gemeinschaftliches Lernen
- 06. Sprache des Lernens
- 07. Motivation und Herausforderung
- 08. Kollegiale Kooperation

Schon die in großen Teilen veränderten Modultitel weisen darauf hin, dass sich sowohl Inhalte als auch Kombinationen und dadurch Schwerpunkte der Module im zweiten Durchgang verändert haben. Die wahrscheinlich größte Veränderung lag darin, dem Kurs ein Modul voranzustellen, welches die Idee von SdHa im Vorfeld präsentiert. So kam ein Modul hinzu, welches sich mit dem Thema Haltung und deren Wirkung auf den Unterricht bzw. die Arbeit der Lehrperson als Grundlage für alle weiteren Module beschäftigt. Dieses Modul führt – aus der Retrospektive betrachtet – an den Anfang der Konzeptionierung zurück, als sich das Konzeptionsteam – unter sich und gemeinsam mit Professor Zierer – zum Auftakt der Konzeptionsarbeit mit dem Schlagwort „Haltung“ beschäftigte. Diese Grundthematik eröffnet nun den Kurs, womit sich ihr Wesen von der Querschnittsaufgabe hin zur Grundlagenarbeit rück-, aber eben dennoch weiterentwickelte. Die Gesamtorganisation des Kurses veränderte sich weiter insofern, als dass die Arbeit mit dem FeedbackSchule-Tool nun eine zentralere Rolle bekommt und damit im Verlauf an einem früheren Zeitpunkt verortet ist. Auch wurde den Teilnehmern, um sie frühzeitig an das Feedback-Tool zu gewöhnen, eine Selbsterprobungsphase gegeben. Somit wurde aus dem ursprünglichen Modul 07 das Modul 02 B, da die Auseinandersetzung mit FeedbackSchule im ersten Durchgang als zu spät und zu wenig erprob- und aneignbar erschien. Wie bereits im Kapitel „5.2. *Vorlauf und zeitliche Planung zum Piloten*“ beschrieben wurde, veränderte sich die Zeitstruktur des Kurses dahingehend, dass Modul 01 und das in zwei Themen aufgeteilte Modul 02 (Modul 02 A und Modul 02 B) als Auftakt nun an einem Tag, nämlich dem Buß- und Betttag, bearbeitet werden. Als Grundlage für das Feedback wurde eine kurze Sequenz eingeschoben, welche die Arbeit John Hatties im Allgemeinen und die Hattie-Faktoren im Besonderen erklärt, auf welchen die 7 C's basieren, welche die Grundstruktur von FeedbackSchule bilden. Weiter haben die Module zu den Themen Lernausgangslage und Lehrer-Schüler-Beziehung innerhalb des Kursablaufes getauscht. Es hatte sich

gezeigt, dass alle Modulthematiken ohne eine tragfähige Beziehung zwischen Lehrkraft und SuS wirkungslos bleiben; daher wurde das Modul zur Lehrer-Schüler-Beziehung als Grundlagenthema eingestuft. Die früheren Module 05 „Motivation und Differenzierung“ sowie 06 „Herausforderungen“ wurden im zweiten Durchgang – im Ablauf aber von der Position unverändert – zum Modul 7 „Motivation und Herausforderung“ zusammengefasst. Zur Visualisierung der hier beschriebenen Optimierungen soll die Gegenüberstellung der beiden Durchgänge im Anhang dienen (siehe dazu Anhang 7), bei welcher die sich entsprechenden Module farblich gleich markiert sind und die Neuzugänge durch Fett-Schrift in Grau und gelber Hinterlegung angezeigt werden.

Inhaltliche Veränderungen, welche es neben den bereits dargestellten strukturellen Veränderungen natürlich auch gab, werden in folgendem Absatz beschrieben:

Das neue Modul 01 „Haltung“ hat sich vom Inhalt her nicht verändert, da es dieses Modul bis dato nicht gab. Somit ist der gesamte Inhalt ein Novum. Dieser sei hier ebenfalls kurz dargestellt. Wie auch bei den Modulen im ersten Durchgang bekamen die neuen Module in Durchgang Zwei Modulziele:

- Wir werden uns bewusst über die innere Haltung einer erfolgreichen Lehrperson.
- Wir lernen Konzepte für erfolgreiches Handeln kennen.
- Wir entwickeln Ansätze für Haltungsarbeit an unserer Schule.

Vor den Zielen wird die grundsätzliche Struktur des Kurses mit Modulen und Hospitationsphase erläutert. Auch hier wird nach dem AVIVA-Schema gearbeitet und so erfolgt die Aktivierung über eine Selbstreflexion, die die Teilnehmer dazu einlädt, über ihre eigene Schulzeit, den Lieblingslehrer und was dieser anders machte als die anderen Lehrer, nachzudenken und sich anschließend im Partnergespräch darüber auszutauschen. Nun wird dieser partnerschaftliche Dialog analysiert, indem überprüft wird, über was man innerhalb dieser Übung am meisten gesprochen hat:

- Das Was? Die beeindruckenden Unterrichtsinhalte
- Das Wie? Die didaktische Kompetenz
- Das Warum? Die persönliche Überzeugung/Leidenschaft/Persönlichkeit des Lehrers

Im Anschluss werden die Teilnehmer über den Golden Circle von Simon Sinek und die Thesen John Hatties informiert. Aufgebaut ist diese Einheit am didaktischen Dreieck, in welchem sich zwischen den Eckpunkten „Lehrer“, „Schüler“ und „Stoff“, verbunden

durch den alles umfassenden Kreis der „Struktur“, folgende Kompetenzen im Spiel der Eckpunkte ergeben:

Schüler-Lehrer: Pädagogische Kompetenz

Schüler-Stoff: Didaktische Kompetenz

Lehrer-Stoff: Fachliche Kompetenz

Weiter wird als Grund, als Essenz aller Kompetenz, die Haltung der Lehrkraft identifiziert. Womit letztlich die Grundlage für den Leitspruch:

*Wichtiger als das, **was** wir machen, ist, **wie** und **warum** wir es machen.*

Dieser Leitspruch wird in unterschiedliche Aussagen gleicher geistiger Natur übersetzt.

So einmal John Hattie mit dem bekannten

„What some teachers do matters!“

oder ein Zitat von Papst Franziskus:

„Erziehen ist kein Beruf, sondern eine Haltung, eine Seinsweise“

Alle diese Aussagen werden besprochen und diskutiert.

Anschließend wird ein Austausch über Beliefs zum Thema Haltung angestoßen. Aus dieser Plenumsbesprechung sollen erste Impulse durch Ja- und Nein-Abfragen oder Stichwortsammlungen entstehen. Anschließend werden Kleingruppen gebildet, die auf der Grundlage der Fragen und der ersten Plenumsimpulse konkrete Vorschläge zur Arbeit an der Haltung für das jeweilige Kollegium erdenken und auf Plakaten festhalten. Nach einer Überprüfung der Ziele und einem ersten Zwischen-Feedback – am selben Tag werden sich noch die Module 02 A und 02 B anschließen – durch Klebepunkte auf Darts-Kreisen (je näher an der Mitte/dem Bulls Eye, desto besser liegt der jeweilige Feedback-Punkt) ist Modul 01 beendet.

Ebenfalls neu ist das Modul 02 A. Dieses gibt eine allgemeine Einführung in die Arbeit John Hatties, genauer der Visible-Learning-Studie. Dabei werden die Themen der Module auf die Inhalte der Visible-Learning Studie-rückgekoppelt. Dann werden die Reihenweise und Einstufung der Faktorenstärke und ihrer Wirkungsgrade vorgestellt. Dies wird an einigen Beispielfaktoren näher betrachtet. Über die Frage, was man als Lehrperson beeinflussen kann (in der Hauptsache sich und seine Arbeit) führt der Kurs zu den 7 C's als den Einflussfaktoren, die im Kurs immer wieder kehren und das

Feedback strukturieren. Hiernach endet bereits der erste Teil von Modul 02 A. Strukturell schließt sich die Mittagspause an, bevor am Nachmittag Modul 02 B „Feedback“ beginnt. Hier änderte sich das frühere Modul 07 folgendermaßen:

Es kamen zwei weitere Ziele zum Feedback-Modul hinzu, diese lauten:

- Ich weiß um die Notwendigkeit von Feedback und
- Ich lerne FeedbackSchule kennen.

Der Einstieg beim neuen Modul ist praxisnäher gestaltet, indem anhand eines Bildes Mutmaßungen über Äußerungen innerhalb eines Lehrerzimmers abgegeben werden sollen. Dabei zielt diese Aktivierung darauf ab, dass man nur selten mit Kollegen über Unterricht im Sinne von fachlichem Austausch oder kollegialer Beratung spricht. Hiernach kommt die Kleingruppen-Übung aus dem alten Modell, in der mit verschiedenen Farben Aspekte zum Thema Feedback auf einem Placemat notiert werden sollen. Der Auftrag allerdings hat sich dahingehend verändert, dass die Fragen: „Welche Formen des Feedbacks wende ich bereits an?“ und „Warum wende ich diese Formen an?“ von jedem Teilnehmer zunächst einzeln beantwortet und dann weiter in der Gruppe folgende Themen besprochen werden sollen: „Welche Formen des Feedbacks bewerten wir als Gruppe für sinnvoll?“ und „Warum befürworten wir diese Formen?“. Einzelne Gruppen – je nach Größe des Kollegiums – präsentieren ihre Ergebnisse. Die Informationsphase wurde gekürzt, dafür kommt das Modul nun schneller direkt zum Kurs-Werkzeug der Wahl, nämlich FeedbackSchule. Die Funktionen werden genauer erklärt. Am Ende werden die bereits am Morgen erarbeiteten 7 C's noch einmal als strukturgebende Theorie der teaCh-Bögen wiederholt. Über die Feedback-Ebenen (Aufgabe, Prozess, Selbstregulation und Person) kommt das Modul zum Ziel von Feedback, das in einem Dialog besteht, welcher eine Verbesserung forciert. An dieser Stelle wird dann auch sogleich die SWOT-Analyse für die Hospitationsphase eingeführt. Ein kurzer Input über die Regeln und Fehler beim Feedback-Geben schließt sich an, bevor noch einmal das grundsätzliche Wesen der Hospitation und ihres Feedbacks dargelegt wird. Am Ende geben die Teilnehmer ihr (vielleicht) erstes eigenes Feedback über das FeedbackSchule-Tool und beenden damit das Modul.

Im überarbeiteten Modul 03 beginnt das Moderatorenteam mit einer Rückfragerunde zu FeedbackSchule: „Wurde es schon ausprobiert?“, „Wie lief es?“ „Gab es technische Probleme?“ etc. Hierbei soll das Tool von Anfang an integrativer Bestandteil des Kurses sein. Als Einstieg in das Modulthema bietet das Moderatorenteam einen

experimentellen Impuls dar; dazu wird ein Teebeutel entzündet, so dass dieser nach oben steigt. Folgendes Gebet schließt sich an:

*Guter Gott,
Entfache in uns immer wieder das Feuer der Begeisterung
Für unsere Arbeit
In unserem Kollegium
An unserer Schule
Dazu segne uns heute und in den kommenden Tagen
Der Vater
Der Sohn und
Der Heilige Geist
Amen*

Dadurch wird noch einmal die Frage nach der Haltung aus Modul 01 erinnert und der katholische Gedanke und das gemeinsame Werteethos im Sinne des Trägers unterstrichen. Eine Selbstreflexionsphase unter dem Titel „Pädagogische Abhebe-Momente von der Basis guter Lehrer-Schüler-Beziehung“ schließt sich an, dabei wird auf die Annahme, dass die Teilnehmer diese Momente sicher kennen, eingegangen. Hernach wird die Informationsphase auf dieselben Effekte hin aufgebaut, aber mit anderen Bezügen untermauert, weiter wird theoretisch auf die Themen „Regeln“, „Rituale“ und „Humor“ eingegangen. In der Vertiefung sollen sich die Lehrkräfte im Erziehungsstil-Koordinatensystem nach Tausch und Tausch positionieren. Aufgrund der Position im Koordinatensystem sollen sich die Teilnehmer in Kleingruppen zuerst über die Spannungsfelder der Hauptdimensionen in ihrem beruflichen Alltag austauschen; dabei sollen sie, wo möglich, die Impulse vom Beginn des Moduls mitbehandeln. Sodann soll das Gespräch von der rein fachlichen auf die persönliche Sichtweise erweitert und erörtert werden, wie diese Sichtweisen ins Kollegium kommuniziert werden und wo es u. U. Konflikte geben kann. Wenn es gelingt, sollen die Kleingruppen ein Common-Sense-Positionspapier auf Basis der Gesprächsergebnisse erstellen. Die Positionspapiere werden hernach im Plenum vorgestellt und diskutiert. Am Ende des Moduls werden die Ziele überprüft und wird ein Feedback mit der Blitzlicht-Methode eingeholt. Beim Modul 04 gab es relativ wenige Veränderungen, so wurden die oben bereits dargestellte Grundstruktur und Aufgabenstellung beibehalten. Lediglich in der Verarbeitungsphase wurde ein Video eingefügt, in dem sowohl Lehrer als auch SuS zu sehen

sind; danach erscheint die Frage, in wem sich die Teilnehmer wiedererkannt hätten. Die Vertiefung beschäftigt sich in derselben Methodik jetzt mit folgenden Fragen:

- Welche Chancen bietet die Erhebung der Lernausgangslage meiner Schülerinnen und Schüler für mich?
- Was muss ich grundsätzlich bei der Erhebung der Lernausgangslage meiner Schülerinnen und Schüler beachten?
- Welche Methoden und praktischen Umsetzungen kann ich bei der Erhebung der Lernausgangslage meiner Schülerinnen und Schüler anwenden?

Am Ende wird ein Marktplatz mit den Ergebnissen, dokumentiert auf Gruppenpostern, abgehalten, bevor mit weiteren methodischen Vorschlägen, wie beispielsweise der SWOT-Analyse mit SuS zur Zielüberprüfung und dem Feedback über das FS-Tool das Modul beendet wird.

Im überarbeiteten Modul 05 wird auf die Thematik gestoßen, indem zwei Bilder (einmal Frontalunterricht und einmal offener Unterricht) gezeigt und die Teilnehmer zu spontanen Äußerungen eingeladen werden. Ein Novum stellt die Präsentation des Hattie-Faktors in dieser Phase des Moduls dar. Auch die Ziele des Moduls verändern sich durch die neue Ausrichtung dahingehend, dass es nun um Gelingensfaktoren für kooperative Lernformen geht. Die neuen Ziele lauten wie folgt:

- Ich reflektiere über die von mir/von uns eingesetzten Unterrichtsformen.
- Ich werde mir über Vorteile, Bedingungen und Grenzen des kooperativen Lernens bewusst.
- Ich lerne die Direkte Instruktion und kooperative Lernformen (Methoden) kennen.
- Wir entwickeln für unsere Schule spezifische kooperative Lernformen im Sinne der Direkten Instruktion.

Zu Beginn der „Vorwissen aktivieren“-Phase sollen die Teilnehmer Süßigkeiten im Verhältnis ihrer gewählten Unterrichtsform auf zwei Gläser verteilen, hierbei steht ein Glas für kooperative Lernformen, das andere für frontale Lernformen. Hernach sollen sich die Lehrkräfte in Kleingruppen kollegial austauschen. Dabei werden persönliche Einstellungen zu kooperativen Lernformen, Erfahrungen mit kooperativen Lernformen sowie deren Chancen und Risiken beim Einsatz besprochen werden. Anschließend sollen im Plenum alle Positionen dazu gesammelt werden, bevor in die Informationsphase übergegangen wird. Die Informationsphase umfasst nahezu dieselben Inhalte in anderer Form dargeboten. Es wird verstärkt auf die Technik der Direkten Instruktion

eingegangen und der Lehrer wird sinnbildlich zum Regisseur für Lernsituationen erklärt. In der Erarbeitung soll wiederum eine Gruppenarbeit mit direkten Instruktionen konzipiert werden. Am Ende des Moduls erfolgen die ritualisierte Zielüberprüfung und das Feedback, ebenfalls über die Methode, Süßigkeiten in Gläser zu füllen.

Modul 06 in Durchgang Zwei hat sich relativ stark verändert. Der gesamte Part der Arbeit und Gespräche mit Eltern entfällt, da sich der Kurs stärker auf Unterrichts- und weniger Schulentwicklung fokussieren will. Der Rückblick auf das vorhergehende Modul bleibt gleich, dann aber kommt bereits die erste Erneuerung. Das fiktive Elterngespräch fällt aufgrund der oben genannten Neuausrichtung weg und wird durch einen kryptischen Arbeitsauftrag ersetzt. Dieser ist so gestellt, dass die Teilnehmer ihn nicht wirklich verstehen und erfüllen können. Anschließend kommt die Auflösung, in der es darum geht, zu reflektieren, wie es SuS mit Arbeitsaufträgen geht, die sie fragend zurücklassen. Es kommt eine klärende Darstellung dessen, was die *Sprache des Lernens* meint. Nach Bekanntgabe der (inhaltlich unveränderten) Modulziele kommt eine Abfrage der Erwartungen an das Modul und wird erhoben, ob es im Vorfeld Fragen zum Thema gibt. Diese werden gesammelt und zu gegebener Zeit beantwortet. Über das Visible Learning Wheel werden Gesprächsimpulse im Kreislauf des Lernens sichtbar gemacht und konkret besprochen. Anschließend sollen die Teilnehmer sich in Paaren wieder finden und sich gegenseitig bzgl. Gesprächen mit SuS interviewen. Dieses Interview dient als Möglichkeit, die Sprache der Bildung zu üben. Die Ergebnisse stellen anschließend freiwillige Paare vor, indem jeweils der eine Partner den anderen vorstellt, da dieser dann bei einer falschen oder nicht umfänglichen Darstellung korrigieren kann. Hernach kommt die Informationsphase, in der die Zehn Gebote des Lehrenden im Hinblick auf dessen Kommunikation dargeboten werden. Drei davon werden konkretisiert, mit weiteren Theorien ergänzt und mit Methoden untermauert. Weitere Kommunikationstheorien (Rogers Variablen und das Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun) inkl. Verständnisübungen schließen sich analog zum Ursprungsmoduls an. In der Erarbeitungsphase sollen Gesprächsleitfäden, einmal als Unterrichtseinstieg bzgl. Zielen, Nutzen, Methode und Zielüberprüfung der Stunde, zum anderen als Arbeitsauftrag für ein Unterrichtsthema, möglichst knapp und präzise bezüglich Ziel, Inhalt, Methode und, falls nötig, Medium, formuliert, ausgearbeitet werden. Diese Gesprächsleitfäden werden anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert. Obligatorisch: die Überprüfung der Ziele und das Modul-Feedback anhand der Methode „Die sprechende Hand“.

Im Modul 07, welches zuvor die Module 05 und 06 abbildete, gibt es kaum Veränderungen, außer dass die Inhalte zusammengelegt und neu arrangiert wurden.

Auch Modul 08 hat wenig Veränderung erfahren, so dass die Übersicht über die getätigten Veränderungen hiermit abgeschlossen ist und sich diese Arbeit den theoretischen Optimierungsvorschlägen für weitere Durchläufe des Projektes widmen kann.

7.2. Theoretische Optimierungsvorschläge

Der Austausch über die eigenen gelingenden oder herausfordernden Momente des Unterrichtens bietet ein enormes Entwicklungspotenzial. Wie in der Einführung bereits zum Schlagwort „persönliche Unterrichtsforschung“ thematisiert, stellt der Austausch auch über das Kollegium hinaus eine effektive Möglichkeit dar, Fachfragen in einer ungewohnten Breite zu diskutieren. Der Fragenpool selbst wächst mit jedem an der Diskussion Beteiligten und bereichert die Diskussion dadurch. Auch die Ergebnisse der Forschung zeigten, dass vor allem eine bewusste Haltung und der Austausch darüber, der wiederum die Bewusstseinsbildung fördert, ein absoluter Gewinn für die Unterrichtsentwicklung darstellen. Als Konsequenz des Projektes SdHa sollte es deshalb eine schulwerksinterne Plattform zum Austausch über die einzelnen Schulen hinweg geben. So könnten sich die 40 Schulwerksschulen mit Best-Practice-Beispielen gegenseitig unterstützen, denn schließlich wäre eine kollektive Wirksamkeitsüberzeugung nach Hattie und Zierer der wichtigste Faktor von SdHa – und wie wirksam wäre diese Haltung nicht nur über einzelne Kollegien, sondern über die Gesamtgemeinschaft aller Schulwerksschulen hinweg?!

Wie oben bereits beschrieben, wurde durch diese Fallstudie klar, dass der Workshop es vermag, einen Funken zu entzünden. Es war nie als Aufgabe der Workshops gedacht, diesen Funken durch den Workshop selbst zum Feuer werden zu lassen. Dass aus den Ideen und Gedanken der Workshops am Ende mehr wird, obliegt der Verantwortung der einzelnen Schulen. Hier wäre ein hilfreicher Vorschlag, den Schulen Materialien an die Hand zu geben, die die Weiterentwicklung unterstützen. Eine der Pilot-schulen hat an dieser Stelle eine Bilanzdokumentation des Lehrgangs erstellt; ein Eintrag in diese Bilanzdokumentation soll an dieser Stelle – anonymisiert – beispielhaft dargestellt werden:



Streck deine Hand aus
(Projektzeitraum 2018/19)



Name des Handlungsfeldes:

Differenzierung Lernzielebenen

Spezifische Beschreibung

Es werden Grundwissenskataloge und Einstiege/Motivationen in den Fachschaften ausgearbeitet. Pro Jahr wird ein Grundwissenskatalog in jedem Fach pro Jahrgangsstufe ausgearbeitet (Vorschlag: beginnend mit Ende Klasse 5/erste Klassenstufe, in der ein Fach unterrichtet wird). Dazu werden Einstiege/Motivationen für diese Jahrgangsstufe ausgetauscht.

Avisierte positive Veränderungen

Wir gehen von der Lernausgangslage unserer Schülerinnen und Schüler aus (interessante Einstiege...). Zur besseren Klarheit geben wir den Schülerinnen und Schülern den erwarteten Wissenstand spätestens nach einer Jahrgangsstufe schriftlich.

Einschätzung der Risiken/Unwägbarkeiten

Austausch der Einstiege/Motivationen schwer kontrollierbar; Einigung zwischen Kollegen; Zu ausführliche Grundwissenskataloge

Geplanter Zeitpunkt der Umsetzung

Ab SJ 2019/2020

Teilziele / Zwischenetappen (inhaltlich)	Angabe der Verantwortlichkeit	Überprüfung der Zielerreichung (Art/Zeitpunkt)
Ideensammlung in der jeweils ersten Fachsitzung, kürzen des allgemeinen (1.) Teils der Fachsitzung mit SL	Fachbetreuer	/
Ausarbeitung eines Grundwissenskatalogs für eine beliebige Jahrgangsstufe, Maximalzahl der Seiten = Anzahl der Stunden in diesem Schuljahr	Fachbetreuer	Spätestens nach der 2. Fachsitzung
Abgabe des Grundwissenskatalogs, um diesen auf der Homepage zur Verfügung zu stellen als PDF	[Redacted]	Dokument wird an [Redacted] gesendet/Ende Schuljahr

Abb. 22) Bilanzdokumentation Pilotschule Schulentwicklung

Anhand dieser Struktur entsteht sowohl eine gewisse Planbar-, als auch Messbarkeit und darüber Verbindlichkeit. Dieses Werkzeug könnte nach den Workshop-Modulen allen Schulen übergeben werden, um ihnen den Einstieg in die selbstständige Weiterarbeit zu erleichtern. Auch sollte nach der Hospitationsphase ein weiteres, inhaltsfreies Modul angesetzt werden, in dem ein Resümee über den Workshop gegeben wird und verbindliche Entwicklungen inkl. SMARTER-Zielen besprochen und vereinbart werden. Diese Zielformulierung wird vom Referat Schulentwicklung des SwDA vorgeschlagen und stellt sich wie folgt dar:

Hintergrund: erfolgreiches Projektmanagement auf der Basis der SMART-Formel

S	Ziele müssen spezifisch , eindeutig und positiv beschrieben sein
M	Die Zielerreichung sollte messbar nach definierten Kriterien sein
A	Es sollte attraktiv und akzeptiert sein, das Projektziel zu erreichen und auf Zustimmung in der betroffenen Gruppe beruhen
R	Das Ziel sollte hochgesteckt , aber auf realistische Weise erreichbar sein
T	Das Ziel muss terminiert sein



Bitte füllen Sie für jedes Handlungsfeld die Kriterien aus, die sich im Zuge des Lehrgangs „Streck deine Hand aus“ an Ihrer Schule ergeben haben. Bitte benutzen Sie für jedes Handlungsfeld eine eigene Seite!

Abb. 23) SMART-Zielvorgabe

Dieses Modul Ω (als Arbeitstitel) könnte die Brücke zwischen den Modulen inkl. der Hospitationsphase und dem selbstständigen Weiterarbeiten darstellen. Außerdem würde so ein gemeinsames Ende des Projektes geschaffen, welches bisher nicht gegeben ist, da die Hospitationsphase eine Arbeitsphase mit individuellen Terminen ist und kein gemeinsames Ende enthält.

Damit diese Entwicklung auch nach dem Projekt weiterhin mit qualitativem Input unterfüttert wird, wäre es eine mögliche Idee, den Schulen, die bereits das Projekt durchlaufen haben, stetig aktuelle Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung – auch im Zusammenhang mit Hattie – als Newsletter per eMail, durch das Referat für Schulentwicklung des Trägers zukommen zu lassen. Dadurch würde eine langfristige und qualitative weitere Auseinandersetzung mit dem Thema unterstützt werden. Auch wäre dies eine Möglichkeit, durch Impulse den Dialog des Kollegiums am Laufen zu halten und darüber eine stetige Schulentwicklung wahrscheinlicher zu machen.

Ein Benefitprogramm für Schulen, die sich erfolgreich und belegbar im Nachgang mit der Schul- und Unterrichtsentwicklung beschäftigen, würde die Nachhaltigkeit des Projektes unterstützen. Vorsicht ist an dieser Stelle geboten: Diese Benefits dürfen keine Voraussetzungen für erfolgreichen Unterricht darstellen, da so allzu schnell das Matthäusprinzip („Denn wer da hat, dem wird gegeben, dass er die Fülle habe; wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat.“ – Mt 25,29) einsetzt! Sinnvoll wären an dieser Stelle Aktionen oder Tage, die dem Kollegium als Zeit für sich dienen, wie es im SwDA auch für SuS in der ZFU (Zeit für uns als Klassenstunde) üblich ist, ohne dabei gezielt am Thema Unterrichtsentwicklung zu feilen, sondern mehr als erholsame Zeit im Lehrkörper.

Eine allgemeine Verpflichtung zu einer wertorientierten Schulkonzeption oder eines Wertekodex der Schulgemeinschaft oder dergleichen in irgendeiner Form, auf dem Leitbild „Vom Vorrang des Menschen“ des Trägers fußend, würde eine Möglichkeit darstellen, Schulgemeinschaften (SuS, Kollegium und Schulleitung) zu einem gemeinsamen Prozess anzuregen. Die Ergebnisse dieses Prozesses wiederum könnten schnell die Basis einer gemeinsamen Werterhaltung aller und dadurch eines gemeinsamen „Warum“ im Sinne einer Grundlage für eine kollektive Wirksamkeitsüberzeugung darstellen.

Darauf aufbauend, sollten Kollegien einen gemeinsamen Maßnahmenkatalog, ggf. unter Zuhilfenahme des Vorschlags durch das SwDA, entwickeln, um bei Störungen des gemeinsamen Arbeitens und Lebens im Schulalltag einen einheitlichen Kurs zu

verfolgen. Dies entlastet jede einzelne Lehrkraft insofern, als dass sie nicht in jeder Situation ein moralisches Urteil fällen muss. Natürlich darf bei allem Wunsch nach Einigkeit nie die individuelle Situation übersehen werden.

Das Feedback in jeder Form sollte weiter an allen Schulen integriert, bis hin zu einer alltäglichen Schulpraxis normalisiert werden. Eine regelmäßige Abfrage über die Zufriedenheit der SuS zu einzelnen Unterrichten und Lehrkräften scheint dabei ebenso wünschenswert wie – mindestens – jährliche allgemeine Zufriedenheitsabfragen bzgl. der gesamten Schulentwicklung. In Bezug auf die einzelne Lehrkraft könnte diese Messung und die im Projekt bereits implementierte SWOT-Analyse standardmäßig als Werkzeug zur Unterrichtsbeurteilung herangezogen werden und so die Bewertung der Schulleitung ergänzen. Weiter sollten SuS die Methodik des Unterrichts nicht erst am Jahresende, wenn keine Zeit mehr zur Veränderung ist, feedbacken, sondern mindestens zum Halbjahr und dann in mittelbarer zeitlicher Nähe ein weiteres Feedback über die Umsetzung des Feedbacks abgeben. Das Gesamtschul-Feedback sollte an einem Schulentwicklungstag in der verbindlichen Erstellung eines Aktionsplans durch alle Beteiligten – bspw. auch unter Zuhilfenahme der oben vorgestellten Bilanzdokumentation – gipfeln. Weiter sollte ein vereinheitlichtes Feedback-System bzgl. entwicklungsfördernder Rückmeldungen bei Leistungsnachweisen etabliert werden. Um die individuelle Arbeitsweise jedes einzelnen Kollegen zu wahren, empfiehlt es sich hier, keine festen Verfahren, sondern Minimalanforderungen zu formulieren. Die absolute Basis dieses Minimums sollte hierbei von der Gesamtkonferenz festgelegt werden und eine genauere – auch fachspezifische – Ausgestaltung innerhalb der Fachschaften formuliert werden.

Die konkrete Idee von Grundwissenskatalogen am Beispiel der Bilanzdokumentation soll für diese Arbeit als Lösungsvorschlag für die Problematik der Formulierung und Sicherung von Zielen adaptiert werden. So schlägt das Kollegium dieser Pilotschule eine Lösung vor, welche für viele Kollegien eine gute Grundidee darstellen könnte – an dieser Stelle sei noch einmal auf den Gewinn einer Best-Practice-Plattform aller Schulen verwiesen, auf welcher ein Austausch entsprechender Ideen möglich wäre! So lautet der Vorschlag – vom Autoren weiter bearbeitet – konkret wie folgt: Es werden Grundwissenskataloge in den Fachschaften ausgearbeitet. Pro Jahr wird ein Grundwissenskatalog in jedem Fach pro Jahrgangsstufe erstellt. Zur besseren Klarheit erhalten die SuS den erwarteten Wissenstand spätestens nach einer Jahrgangsstufe schriftlich. Als Risiko/Unwägbarkeit nennt das Kollegium, das den Vorschlag

ausgearbeitet hat, hier die Gefahr, dass die Grundwissenskataloge zu ausführlich ausfallen. Folgende beispielhafte Umsetzung (bei einer Bearbeitung ab dem Schuljahr 2019/2020 mit geplanter Zeitstruktur) wird vorgeschlagen:

Teilziele / Zwischenetappen (inhaltlich)	Angabe der Verantwortlichkeit	Überprüfung der Zielerreichung (Art/Zeitpunkt)
Ideensammlung in der jeweils ersten Fachsitzung, Kürzen des allgemeinen (1.) Teils der Fachsitzung mit SL	Fachbetreuer	/
Ausarbeitung eines Grundwissenskatalogs für eine beliebige Jahrgangsstufe, Maximalzahl der Seiten = Anzahl der Stunden in diesem Schuljahr	Fachbetreuer	Spätestens nach der 2. Fachsitzung
Abgabe des Grundwissenskatalogs, um diesen auf der Homepage zur Verfügung zu stellen als PDF	Systembetreuer	Dokument wird an Systembetreuer gesendet/Ende Schuljahr

Diese Idee lässt sich auch weiter individualisieren und trägt so der Verpflichtung zu Differenzierung Rechnung. So könnte für jeden SuS dieser Grundwissenskatalog als Dokumentationsheft angelegt werden, in welchem seine individuellen Stärken oder Entwicklungsbereiche zu den einzelnen Kompetenzen vermerkt werden. Evtl. reicht ein Abhaken, was aber sinnvollerweise durch einen Kommentar konkretisiert werden könnte.

Bleibt als letztes Feld der Bearbeitung die kollektive Wirksamkeitsüberzeugung: Die kollektive Wirksamkeitsüberzeugung stellt unter Garantie die Paradedisziplin in der Bearbeitung dar. Als menschliche Individuen mit sozialen Bedürfnissen wird dieser Bereich von vielen unterschiedlichen Teilaspekten beeinflusst. So ist es hier Aufgabe der Leitung, eine Kultur zu schaffen, in der die Balance zwischen fachlichen Anforderungen und (persönlichen) menschlichen Bedürfnissen gewahrt sein muss. Zu viel persönliche Nähe – darauf sei an dieser Stelle explizit verwiesen – ist sicherlich ebenso

wenig produktiv wie eine sich rein fachlich in eine Beziehung hineingebende Haltung. So braucht die kollektive Wirksamkeitsüberzeugung eine Beziehungspflege auf fachlicher wie menschlicher Ebene. Und dies sollte zur Kultur werden unter allen an einer Schule Mitarbeitenden. Einzelne Teamtage oder Teambuildingmaßnahmen, wie von einem SuS im Interview vorgeschlagen, können hilfreich sein, so sie in ihrer Ausgestaltung dem Team helfen. Weiter braucht es hier viel alltägliches Fingerspitzengefühl einer bewussten und kompetenten Leitungspersönlichkeit: Mit den Aufgaben sollte Verantwortung delegiert werden; ein ständiges Nachkontrollieren hemmt die Eigenverantwortung und Schaffensfreude von Mitarbeitern. Ohne Frage passieren hier Fehler, aber passieren keine Fehler, wenn ein Chef alles kontrolliert? Nur, wenn der Chef fehlerfrei ist... Und so ist eine gesunde Fehlerkultur, wie sie laut Interviewaussagen auch mit SuS gepflegt wird, auch auf dieser Ebene wichtig. Logisch erscheint sie schon deshalb, weil das Erleben der Lehrkräfte den SuS als Vorbild dienen sollte. Eine positive Fehlerkultur mit den SuS setzt also eine entsprechende Kultur im Kollegium voraus. Gemeinsam über Fehler lachen zu können, um sie dann gemeinsam zu bearbeiten, erscheint als zielführend. Gerade der Humor und eine gemeinsame Lachkultur seien an dieser Stelle als weitere hilfreiche Schritte auf dem Weg zu einer kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung genannt. Kurz, das Wir eines Kollegiums, das sich über eine rein berufliche Ebene hinaus auch als Menschen begegnet, ist hier entscheidend. Schafft es ein Kollegium, diese Kultur durch gemeinsame Feste, kleine Gesten und vieles mehr für sich zu entwickeln und im Kampf gegen immer größer werdende Anforderungen im Beruf zu verteidigen, so kann diese Grundeinstellung helfen, Entwicklung zu ermöglichen und erleichtern.

Mit diesen – sich aus der Konsequenz der Forschung ergebenden – Optimierungsvorschlägen schließt diese Arbeit und wendet sich nun ihrem abschließenden Resümee zu.

8. Resümee

Abschließend soll an dieser Stelle diese gesamte Fallstudie unter dem Hauptaugenmerk ihrer Ergebnisse resümiert, reflektiert und damit zum Abschluss gebracht werden. Zuerst eine knappe Zusammenfassung der Arbeit.

8.1. Zusammenfassung und Reflexion

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass das Projekt von Anfang an strukturell gut begleitet und unterstützt war. Sowohl von fachlicher Seite durch die Beratung von Prof. Zierer, als auch in der finanziellen Ausstattung durch den Träger, das Schulwerk der Diözese Augsburg. Eingebettet in eine derart fundierte Theorie inkl. deren Konsequenz für die Praxis und begleitet durch einen der Urheber, stand dieser Pilot fachlich seit Beginn an stabil. Die sich anschließende Reflexion sowie der erweiterte Review-Charakter dieser Arbeit als Basis des Piloten stellt das Fundament dieser Fallstudie dar und bestätigt die gemeinsame Beratung im Konzeptionsteam mit dem Berater Prof. Dr. Zierer.

Der forschungsmethodische Aufbau durch eine erweiterte Methodentriangulation erscheint in diesem diffizilen Kontext als unumgänglich notwendig und bestätigte sich innerhalb der Studie mehrfach. So hätten weder die blanken Zahlen der quantitativen Forschung alleine, noch die nicht ins Verhältnis zuordenbaren Aussagen der qualitativen Forschung diese Ergebnisse zutage fördern können. Die relativ niedrige Signifikanz, welche sich aber in einer Fallstudie als relativ hohe Wahrscheinlichkeit präsentiert, ist sicherlich ein Kritikpunkt dieser Arbeit. Eine Möglichkeit, diese zu umgehen, wäre es gewesen, alle Daten ohne Mittelsmänner beim Autor dieser Arbeit selbst zu bündeln. Da aber die Daten für die direkt Betroffenen (Moderatoren und Lehrkollegien der Pilotschulen) selbst als wichtig, interessant und betrachtenswert, aber u. U. auch – selbst wenn diese relativ anonym gewesen wären – als diffamierend erlebt werden konnten, war es geboten, den Teilnehmern der Fallstudie eine Handhabbarkeit über ihre Daten zu gewährleisten. Auch waren diese Mittelsmänner zwingend notwendig, um an die Gruppe der SuS als Feedback-Geber zu gelangen. Hätte man den Mittelsmännern den Zugang zu den durch sie erst ermöglichten Ergebnissen verschlossen, hätte dies nicht unbedingt eine höhere Rückmeldung wahrscheinlich gemacht. So muss diese Feldstudie also den Makel einer niedrigen Signifikanz tragen, was ihr am Ende nicht allzu schwerfallen dürfte, da die Kombination zwischen den Zahlen zur Entwicklung der SuS-Zufriedenheit und den Interview-Ergebnissen viele schlüssige Deutungen und klar daraus ableitbare Konsequenzen zum Ergebnis hat. Diese Konsequenzen werden im übernächsten Kapitel noch einmal pointiert dargestellt.

Gerade die Kombination aus einer quantitativen Erhebung über ein Tool (FS), welches sowieso Teil des Projektes war, und einer aus den narrativen Anteilen dieser Erhebung abgeleiteten Schlagwortliste als Interview-Grundlage der weiterführenden qualitativen

Forschung hat sich in der kombinierbaren und dadurch schlüssigen Deutung der Ergebnisse bestätigt. So bleibt als Zusammenfassung, dass die Fallstudie eine Signifikanz von 70 % aufweist und darüber hinaus für sich verzeichnen kann, dass sich – im Großteil – die Ergebnisse aus beiden Forschungsdisziplinen decken und dadurch eine, als wahrscheinlich anzunehmende Wahrheit abzubilden vermögen. Auf dieser Basis sind vor allem die Konsequenzen und sich daraus ergebenden Veränderungen als wichtig zu erachten. Auch ohne wissenschaftliche Fundierung hat das Konzeptionsteam – so belegt es die Fallstudie – in seinen Beratungen viele Themen und deren Antworten bereits im Vorfeld erkannt und entsprechend modifiziert. Dies lässt keinen anderen Schluss zu, als dem Konzeptionsteam ein gutes Gespür für diese Themen, ihre Teilnehmer und – so lässt sich erwarten – auch den weiterführenden Umgang mit „ihrem“ Projekt zu attestieren. Als letztlich interessanteste Betrachtung stellt sich die Beantwortung der Forschungsfragen dar, wie sie im nächsten Kapitel zu finden sind.

8.2. Beantwortung der Forschungsfrage

Um die Forschungsfragen an dieser Stelle beantworten zu können, müssen selbige erst noch einmal vergegenwärtigt werden. Direkt an diese Erinnerung werden diese direkt und ohne große Ausschweife mit einer Antwort versehen. Die Forschungsfragen waren an dieser Stelle:

- ***Ergibt sich eine signifikante Verbesserung des SuS-Feedbacks in Bezug auf den Unterricht des gesamten Kollegiums im Vergleich zu einer Schule ohne SdHa?***

An dieser Stelle muss diese Arbeit zu dem Ergebnis eines **Nein** kommen. Die gemessene Verbesserung des FeedbackSchule-Bogens durch die SuS fand nicht in einem für eine übliche Forschung geltenden Signifikanzrahmen (95 %), statt. An dieser Stelle kann man also lediglich von einer Wahrscheinlichkeit sprechen. Demnach ist es zu etwas mehr als 70 % wahrscheinlich, dass der Pilot einen positiven Effekt auf die Unterrichts- und Schulentwicklung der Pilot-schulen im Vergleich mit der Kontrollgruppe hatte.

- ***Erleben die Teilnehmer eine bewusste Veränderung in der Betrachtung/Reflexion ihrer Unterrichtshandlungen und wie beurteilen sie diese?***

Den Interview-Ergebnissen folgend, kann man diese Frage – nach Betrachtung aller Zusammenhänge – mit **Ja** beantworten. Schon allein das erhöhte

Reflexionsniveau und die (neu oder wieder) gewonnene Bewusstheit über die eigenen Verhaltensweisen im Unterricht und deren Beschreibung in den Interviews lassen hier keine Zweifel offen, dass der Workshop bei (willigen) Teilnehmern eine bewusste Veränderung ihrer Arbeit, ihrer Reflexion und letztlich des geteilten Berufsethos bewirken konnte. Die insgesamt positive(re) Datenlage bei den Pilotschulen gegenüber der Kontrollgruppe gepaart mit den Interview-Ergebnissen von teilnehmenden Lehrkräften und SuS aus Pilotschulen lassen den Eindruck entstehen, dass der Workshop den Pilotkollegien insgesamt mehrere Impulse zukommen ließ, die vielerorts auch in Handlung und Entwicklung transformiert werden konnten, weshalb auch diese Frage mit einem **Ja** – vorallem in Richtung der Pilotschulen – beantwortet werden kann.

- ***Welche konzeptionellen Konsequenzen ergeben sich aus den Ergebnissen der Evaluation der Workshops?***

Die inhaltliche Beantwortung dieser Frage findet sich im Kapitel „7. Konsequenzen für weitere Projektdurchgänge“. Hier wurde bereits auf die schon getätigten als auch auf theoretische Überlegungen weiterer Veränderungen eingegangen. Um hier noch weitere Antworten liefern zu können wäre es wünschenswert auch weitere Durchgänge wissenschaftlich zu begleiten um eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Piloten – der dann kein Pilot sondern ein Qualitätsprojekt darstellt – zu gewährleisten. Im groben eine zusammenfassende Antwort auf die Forschungsfrage: Die Reihenfolge der Workshops wurde modifiziert, Inhalte an die durch Feedback erfassten Bedürfnisse angepasst und Ziele sowie die Methodik zu deren Erreichung wurden angepasst. Bei den theoretischen Vorschlägen zur Optimierung wurde der Fokus mehr darauf gelegt, wie die Kollegien selbstständig und im Nachgang des Projektes mit ihren Ansätzen umgehen können, hier soll noch mehr Handwerk mitgegeben werden um eine langfristige Veränderung zu ermöglichen.

So bleibt nach Beantwortung der anfänglich formulierten Forschungsfragen als einziger Wermutstropfen, dass es nicht zur üblichen sozialwissenschaftlichen Signifikanz von 95 % gereicht hat und nur eine relativ hohe Wahrscheinlichkeit nachgewiesen werden konnte. Unter Umständen könnte eine weitere Arbeit in Form einer Langzeitstudie, die die Entwicklung der Module weiterverfolgt und die voranschreitende Entwicklung in den Pilotschulen sowie den übrigen, sich bereits im Projekt befindlichen und kommenden Schulen begleitet, über die schiere Masse und die Langfristigkeit eine

Signifikanz belegen. Es wäre dem Projekt zu wünschen. Doch allein das Ausbleiben der Signifikanz als Scheitern des Projektes zu betrachten, wäre schon aufgrund der fachlichen Kritik an Signifikanz-Rechnungen, wie sie seit einiger Zeit in der Wissenschaft geführt wird, falsch. Die Studie trägt dieser Problematik Rechnung, indem sie die quantitativen Daten mit Ergebnissen aus qualitativer Forschung absichert. So konnten die Zahlen der quantitativen Forschung in Kombination mit den Interview-Ergebnissen und somit Berichten von direkt Betroffenen an Aussagekraft gewinnen. Aufgrund der so gewonnenen Überzeugung, dass das Projekt SdHa wertvoll für die Entwicklung von Unterrichtsqualität ist, sollen nun weitere Konsequenzen, die die guten Impulse des Projektes bieten, erörtert werden.

8.3. Konsequenz für die Lehrpraxis nach dem Projekt

Die Teilnehmer der Pilotschulen adaptierten im Allgemeinen die Ideen und Inhalte des Piloten schnell für sich; ihnen sollte weiter Möglichkeiten und Input für einen kontinuierliche Weiterbeschäftigung mit dem Thema gegeben werden.

Die grundsätzlich positivere Einstellung zur Thematik der Schul- und Unterrichtsentwicklung sollte durch Benefits befeuert werden. Dies könnte zum langfristigen Erhalt der Bereitschaft diesem Arbeitsfeld gegenüber dienen.

Als Grundlage einer kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung sollten Schulen dahingehend verpflichtet werden, einen gemeinsamen Wertekodex zu entwickeln und ihren Schulalltag an diesem – strukturell wie ethisch – auszurichten. Aus diesem übergeordneten Werk heraus sollte sich ein Maßnahmen-Katalog für die Schulgemeinschaft entwickeln, um ein gutes Zusammenleben und Zusammenarbeiten für alle zu gewährleisten.

Die Thematik Feedback sollte auf allen Ebenen angeregt werden – Umsetzungsvorschläge hierzu wurden weiter oben bereits gegeben. Verpflichtend einzuholende Zahlen des Feedbacks haben sich auch in der Qualitätssicherung der deutschen Hochschullandschaft bewährt. So könnte auch die notwendige Kontinuität, welche ein regelmäßiges und der Entwicklung verpflichtetes Feedback braucht, erzielt werden. Mit dieser Thematik sollte sich weiter die Wahrnehmung der Unterrichtsbesuche wandeln: Der Fokus der Beurteilung sollte sich verschieben hin zu einem Fokus auf einem Mitarbeitergespräch mit der Besprechung von Entwicklungspotenzial und -planung, was auch mehr einer zielorientierten Mitarbeiterführung entspräche. So könnten auch

Ressourcen der Mitarbeiter besser gefördert und der aus der Drucksituation entstehende Hemmungseffekt abgebaut werden.

Im Bereich der Zielformulierung und Überprüfung empfiehlt sich eine Kombination mit der Lernausgangslage auf Basis einer Grundwissenssammlung. Diese würde nicht nur die SuS darüber informieren, was sie können sollten, sondern auch dem Lehrer helfen zu überprüfen, was der SuS tatsächlich gelernt hat und ob dies der Zielidee entspricht. Sie würde weiteren Lehrkräften in der Lernbiografie des SuS ein relativ verlässliches Instrument bieten, das Auskunft gibt, worauf aufgebaut werden kann, und im Falle einer individualisierten Darstellung sehr genaue Rückschlüsse auf die Lernausgangslage jedes einzelnen SuS als Individuum liefern.

Die Verbesserung oder Wahrung der kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung muss zu jedem Zeitpunkt im Bewusstsein der Schulverantwortlichen sein. Diese auf so vielen Ebenen (fachlich, persönlich, gruppendynamisch, individuell, stetig, momentan, etc.) sich ereignende Thema muss auch auf ebenso vielen Ebenen beantwortet werden. Eine Führung im Sinne von „Supportive Leadership“ wird hier mehr positive Effekte liefern als eine Führung im Sinne von „Controlling Bosshood“. Viele Studien aus dem Wirtschaftssektor beweisen, dass kontrollierende Chefs die unproduktivsten Mitarbeiter haben. Auch Sinek – der Urvater der „Warum?“-Frage – verweist in seinem Werk „Gute Chefs essen zuletzt“ auf diesen Umstand. Umsetzungsvorschläge hierzu wurden bereits früher in dieser Schrift gegeben.

So bleibt neben diesen Konsequenzen im Sinne von Gelingensfaktoren noch die Frage nach dem weiteren konzeptionellen Verlauf des Projektes. Diese Frage soll im nächsten Absatz behandelt werden.

8.4. Ausblick

An dieser Stelle muss es nun doch einmal fallen – obwohl eine Vermeidung so wünschenswert gewesen wäre – das Wort, das diese Tage bestimmt: Corona. Ja, das Virus Covid-19 macht auch vor Projekten zur Unterrichtsentwicklung nicht halt. Ganz im Gegenteil, gerade die Schullandschaft als Trümmerfeld der Pandemie leidet in ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis genauso, wie das die Schul- und Unterrichtsentwicklung und deren Projekte tun. Dieses Mehr an schulischer Arbeit tritt im Moment im Besonderen in den Hintergrund, sind doch alle am Schulleben Beteiligten damit beschäftigt, den Unterricht im Wechsel, in Distanz oder in Präsenz mit besonderen Hygienevorschriften und Sicherheitsvorkehrungen bestmöglich am Laufen zu halten.

Dennoch hält das SwDA an diesem so wichtigen Projekt fest und hat es zum jetzigen Zeitpunkt nur eingefroren. Eine Wiederaufnahme des Projektes nach den Wirrungen des Pandemiegeschehens ist fest geplant. An dieser Stelle sei folgende Empfehlung ausgesprochen: Egal, wie weit die Module seit dem Buß- und Betttag 2019 fortgeschritten sind, eine Wiederaufnahme von Modul 01 „Haltung“ ist an dieser Stelle mit Sicherheit indiziert. Gerade nach den Erfahrungen der Pandemie und wie diese die Schulen – auch in deren Ablauf – erwischt hat, macht einmal mehr deutlich, dass sich keine Lehrkraft allein den veränderten Anforderungen einer zeitgemäßen und modernen Pädagogik des 21. Jahrhunderts stellen kann – die Zukunft der Bildung liegt im Lehrerteam, nicht im (anonymen und unkooperativen) Lehrerkollegium. Aus dieser Erfahrung heraus und mit dem rechten Augenmerk im wiederholenden Modul 01 kann die Erfahrung der letzten Monate zu einer schnelleren und tieferen Einsicht bzgl. einer kollektiven Wirksamkeitsüberzeugung erwachsen.

So scheint es realistisch, dass nach der großen Impfkampagne eine relative Normalisierung der Lage im Herbst 2021, allerspätestens im Herbst 2022 erwartet werden kann. So sollte man allen Kollegien nach dieser mehr als herausfordernden Zeit eine Verschnaufpause gönnen und mit den aktuellen Projektschulen am Buß- und Betttag 2022 erneut starten und ab da folgenden Zeitplan einhalten: Als Zeitvorgabe sollte jede Projektphase zwei Schuljahre umspannen. Die im Vergleich zum Piloten verlängerte Zeit ergibt sich schon aus dem Wunsch der bisherigen Teilnehmer nach mehr Zeit für den Austausch. Durch die Ausdehnung des Projektzeitraumes könnte eine Entzerrung innerhalb des Projektes geschehen, die dazu genutzt werden könnte, zwischen jedem Modul eine Konferenz zum letzten Modulthema abzuhalten mit Reflexion und der Ausarbeitung von Entwicklungsideen bzgl. der Thematik. Diese Konferenzen sollten verpflichtend eingeführt werden. Nun zur theoretisch-ideellen Planung und Ausgestaltung des Projektzeitraumes: Beginnend mit Modul 01 sowie Modul 02 A und Modul 02 B am Buß- und Betttag in Kalenderjahren mit geraden Jahreszahlen, sollten die Module 03 bis Modul 05 dann in einer relativen Gleichverteilung (ca. alle zwei Monate) bis Mai des Folgejahres abgehalten werden, um auch die Prüfungsphase mit ihren besonderen Herausforderungen für eine Schulgemeinschaft nicht zu tangieren. Modul 06 und Modul 07 sollten dann am Buß- und Betttag des Folgejahres (also in Kalenderjahren mit ungeraden Jahreszahlen) erfolgen und dann, auch im Abstand von ca. zwei bis drei Monaten das letzte Modul. Um die Zwischenzeugnis-Phase im nächsten Kalenderjahr (also wieder ein Kalenderjahr mit gerader Jahreszahl) herum sollte dann die

Hospitationsphase stattfinden. Hier haben alle Kollegen in aller Regel am ehesten Kapazitäten und einen freien Kopf. Nach dieser Phase sollte im Abstand von rund ein bis zwei Monaten (wiederum mit Rücksicht auf die Prüfungsphase) das neue Modul Ω abgehalten werden. Somit wäre die Projektphase abgerundet und eine Weiterführung gewährleistet oder zumindest initiiert.

Der aktuellen Zahl der Schulen des SwDA (44) folgend, wäre das Projekt somit bei folgender Verteilung im Kalenderjahr 2030 an allen Schulen des Trägers durchgeführt worden: 44 Schulen minus 4 Pilotschulen machen einen Rest von 40 Schulen. Bei der aktuellen Moderatorenlage von zehn Moderatorenteams könnten die übrigen 40 Schulen also in vier Durchgängen à zehn Schulen und zwei Jahren, also insgesamt acht Jahren absolviert werden, womit bei einer Neuaufnahme des Projektes im zweiten Durchgang mit zehn Schulen zum Herbst 2022 dieser bis 2024 ginge (womit 14 Schulen – 4 Pilotschulen und 10 Projektschulen im zweiten Durchgang das Projekt durchlaufen hätten), Durchgang Drei mit zehn Schulen wäre dann 2024 bis 2026 (24 Schulen mit durchlaufenem Projekt), Durchgang Vier mit wiederum zehn Schulen ginge von 2026 bis 2028 (34 Projektschulen) und der letzte, der fünfte Durchgang ginge dann von 2028 bis 2030, womit abschließend alle 44 Schulwerksschulen das Projekt durchlaufen hätten. Wenn im zweiten Durchlauf zehn weitere Moderatoren gefunden werden könnten und somit das Moderatorenteam auf 15 Tandems anwachsen würde, könnte das Projekt bereits 2028 abgeschlossen werden, da in Durchgang Drei und Durchgang Vier jeweils 15 Schulen mit dem Projekt versorgt werden könnten und dadurch die zehn Schulen im fünften Durchgang auf die vorhergehenden zwei Durchläufe aufgeteilt werden könnten.

Nachdem alle Schulen des Schulwerks am Projekt teilgenommen haben, wird sich die Modulform dahingehend verändern müssen, dass nicht mehr Moderatorenteams zu den Kollegien kommen, sondern neue Lehrkräfte, unabhängig von ihren Stammschulen, zu Kursen an einem zentralen Ort – hierfür empfiehlt sich die Schulungsakademie des SwDA in Wallerstein –, zusammenfinden und die Inhalte vermittelt bekommen. Hier könnten sich Experten für die einzelnen Module (anzudenken wären hier die Urheber der einzelnen Module aus dem Konzeptionsteam) jeweils als Moderatoren zeigen. In der Hospitationsphase könnten aus dem Pool der Expertenmoderatoren heraus Hospitationen durchgeführt werden, deren Verteilung sich nach der Nähe der Stammschulen der Expertenmoderatoren und der neuen Lehrkräfte ergibt.

Dies soll als Ausblick für die Weiterentwicklung des Projektes dienen und als Empfehlung an den Träger der Maßnahme fungieren, obliegt ihm doch alleine die Entscheidung und ist letztlich auch nicht Aufgabe und Verfügungsbereich dieser Arbeit.

8.5. Abschluss

Als Abschluss ist zu sagen, dass man der vielen guten Arbeit vieler herausragender Kollegen in Schulen des SwDA, welche zu diesem Projekt geführt hat, nur wünschen kann, dass sich diese Arbeit lohnt. In der Tendenz dieser Forschung hat sie das schon, aber der Wunsch des Autors reicht darüber hinaus: dass die Schulen den Funken, welchen man ihnen mit diesem Projekt übergibt, annehmen und ihn in ihren Schulen zum Brennen bringen. Für die Lehrkräfte, für die Schulen und – zuvörderst – die uns anvertrauten SuS!

9. Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018) Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. (5. Auflage) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Amerein, B. & Amerein, K. (2011) Qualitätsmanagement – in Arbeitsfeldern der Frühpädagogik. Köln: Bildungsverlag EINS
- Atteslander, P. (2008) Methoden der empirischen Sozialforschung. (12. durchgesehene Auflage) Berlin: Erich Schmidt
- Baltruschat, A. (2018) Didaktische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2007) Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. (Neue, ausgestattete Sonderausgabe) Weinheim: Beltz
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2010) Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Handreichung zum Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weimar und Berlin: das netz
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008) Adaptive Lehrkompetenz: Analyse, Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann
- Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2010) Lehrerkompetenzen: Was können wir wissen, wie sollten wir forschen und was dürfen wir uns davon erhoffen? In: Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) Lehrerbildung auf dem Prüfstand – 2010 – Sonderheft. Landau: Empirische Pädagogik
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2001) Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen: Niemeyer
- Berkeley, G. (1710) A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge. Dublin: Aaron Rhames
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (1999) QS 21 Zielfindung und Zielklärung – Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe. Düsseldorf: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- Brosius F. (2010) Fundiert entscheiden dank professioneller Analysen – SPSS 18 für Dummies. Weinheim: WILEY-VCH
- Chott, P. O. (2009) Ansätze zur Förderung einer 'Fehlerkultur' Lernförderung in der Schule durch Fehlerprophylaxe und Fehlermanagement.

<https://schulpaed.de/wp-content/uploads/2019/02/2009-A-Fehlerkultur-chott-schulleitungH4-09.pdf> (letzter Zugriff: 30.10.2021)

- Cornelius-White, J. (2007) Learner-Centered Teacher-Students Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 77, 113-143. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2003765](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2003765) (Letzter Zugriff: 17.08.2020)
- Deutscher Lehrerpriis – Unterricht innovativ; c/o Deutscher Philologenverband (2016) Factsheet/Factsheet Kriterien „Deutscher Lehrerpriis – Unterricht innovativ“. <https://www.lehrerpriis.de/?id=63> (Letzter Zugriff: 04.06.2020)
- Deutscher Lehrerpriis – Unterricht innovativ; c/o Deutscher Philologenverband (o.J.) Der Wettbewerb. <https://www.lehrerpriis.de/?id=40> (Letzter Zugriff: 05.06.2020)
- Ditton, H. (2002) Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, R. (2002) Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS
- Eckert, M. & Sieland, B. (2017) Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. In: Schweer, M. K. W. (2017) Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. (3. Auflage) Wiesbaden: Springer VS
- Eckstein, P. P. (2010) Statistik für Wirtschaftswissenschaftler – Eine realdatenbasierte Einführung mit SPSS. (2. Auflage) Wiesbaden: Gabler
- Engelhardt, A., Halle, A.-C. & Langness, A. (2012) Die gute gesunde Kita gestalten – Stärken entdecken, Ziele setzen, Maßnahmen festlegen. (2. Auflage) Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Ferguson, R. (2018) The Tripod 7Cs™ and the Influence of Teaching. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Ferguson-on-7Cs-and-Teaching-Quality-abridged.pdf> (Letzter Zugriff: 20.08.2020) Cambridge: Harvard Kennedy School & Tripod Education Partners
- Flick, U. (2007) Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. (9. Auflage) Hamburg: Rowohlt
- Flick, U. (2011) Triangulation – eine Einführung. (3., aktualisierte Auflage) Wiesbaden: VS
- Haag, L. & Streber, D. (2020) Lehrerpersönlichkeit – Die Frage nach dem „guten Lehrer“, nach der „guten Lehrerin“. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Hattie, J. & Zierer, K. (2017) Kenne deinen Einfluss! – „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis. (2. Auflage) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Hattie, J. & Zierer, K. (2018) Visible Learning – Auf den Punkt gebracht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Hattie, J., Beywl, W. & Zierer, K. (2018) Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Hee, K. & Pohl, T. (2018) Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In: Proske, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung – Unterricht beobachten-beschreiben-rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Heisting, A. (2006) Qualitative Interviews – Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen. Innsbruck: Universitätskript WS 06/07 für die Studienexkursion „Kaffee in Mexiko“
- Helmke, A. (2017) Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (7. Auflage) Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich
- Herzmann, P. (2018) Lernen sichtbar machen. In: Proske, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung – Unterricht beobachten-beschreiben-rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Huf, C. & Breidenstein, G. (2009) Schülerinnen und Schüler bei der Wochenplanarbeit. Beobachtungen zur Eigenlogik der „Planerfüllung“. In: Pädagogik. 61. Jg., H. 4, S. 20–23.
- Idel, T.-S. & Meseth, W. (2018) Wie Unterricht verstehen? Zur Methodologie qualitativer Unterrichtsforschung. In: Proske, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung – Unterricht beobachten-beschreiben-rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Ifenthaler, D. (2010) Zur Notwendigkeit einer systematischen Erfassung von Bildungsverläufen. Methodologische Anforderungen einer Veränderungsmessung. In: Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) Lehrerbildung auf dem Prüfstand – 2010 – Sonderheft. Landau: Empirische Pädagogik
- Kane, T. J. & Cantrell, S. (2010) Learning about teaching – Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation
- Kocher, M. (2014) Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität – Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. Münster/New York: Waxmann

- Krummheuer, G. (2010) Wie begründen Kinder im Mathematikunterricht der Grundschule? Ein Analyseverfahren zur Rekonstruktion von Argumentationsprozessen. Kiel: Publikation des Programms SINUS an Grundschulen. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)
- Kruse, J. (2015) Qualitative Interviewforschung – Ein integrativer Ansatz. (2. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Kwiecien, R., Kopp-Schneider, A. & Blettner, M. (2011) Konkordanzanalyse - Teil 16 der Serie zur Bewertung wissenschaftlicher Publikationen: In: Deutsches Ärzteblatt, Jahrgang 108, Heft 30
- Lehmann-Gruppe, S. (2010) Stationen der Theorie- und Modellentwicklung im Forschungsfeld „Lehrerkompetenzen“ – ein integrierendes Modell und Perspektiven für zukünftige Entwicklungen. In: Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) Lehrerbildung auf dem Prüfstand – 2010 – Sonderheft. Landau: Empirische Pädagogik
- Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik (WS 2004/05) Feedback-Seminar „Bereiche und Aufgaben der Erwachsenenbildung“. <https://home.uni-leipzig.de/didaktrom/Methoden/Methoden%20zur%20Auswertung/Feedback.pdf> (Letzter Zugriff: 28.12.2020) Leipzig: Universität, Erziehungswissenschaftliche Fakultät
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016) Berechnung von Effektstärken. <https://www.psychometrica.de/effektstaerke.html> (Letzter Zugriff: 17.08.2020)
- Leisen, J. (2020) Guter Unterricht – Was ist wirklich lernwirksam. <http://www.lehr-lern-modell.de/guterunterricht> (Letzter Zugriff: 04.06.2020)
- Lucius-Hoene, G. (2002) Rekonstruktion narrativer Identität – Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Wiesbaden: Springer
- Matthes, E., Heiland, T. & von Proff, A. (2019) Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER) – Interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen für Lehramtsausbildung und Schulpraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Meinhold, M. (2017) Changemanagement – der positive Blick auf die Praxis und deren Entwicklungspotential. Seminarunterlagen: Weiterqualifizierung „Berater für Early Excellence Zentren“. Berlin: Pestalozzi-Fröbel-Haus, Early Excellence – Zentrum für Kinder und ihre Familien e. V.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1984) Qualitative Data Analyses. Beverly Hills: Sage

- Neuweg, G. H. (2004) Könnerschaft und implizites Wissen – Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. (3. Auflage) Münster: Waxmann
- Nitsche, F. (2016) Jenseits von Gut und Böse – Vorspiel einer Philosophie der Zukunft. (4. Auflage) Berlin: Holzinger
- Oser, F. & Heinzer, S. (2010) „Sense of Necessity“: Zur Modellierung des Prinzips der „pädagogischen Notwendigkeit“ als Qualitätsmerkmal der Lehrerprofessionalität. In: Beck, K. & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.) Lehrerbildung auf dem Prüfstand – 2010 – Sonderheft. Landau: Empirische Pädagogik
- Otto, H., Schröder, L. & Gernhardt, A. (2013) Kulturelle Heterogenität in Kitas – Weiterbildungsformate für Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut innerhalb der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
- Prange, K. (2005) Die Zeigestruktur der Erziehung – Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Proske, M. (2018) Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung. In: Proske, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung – Unterricht beobachten-beschreiben-rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Rosenshine, B. & Meister, C. (1994) Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64 (4), 479–530.
- Scheffer, T. (o. J.) Otto Weddigen – Zitate zum Thema Lehrer. <https://www.apophorismen.de/zitat/8055> (Letzter Zugriff: 04.06.2020)
- Schelle, C. (2018) Unterricht anfangen. In: Proske, M. & Rabenstein, K. (Hrsg.) Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung – Unterricht beobachten-beschreiben-rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt
- Schulwerk der Diözese Augsburg (2019) Satzung in der Fassung der Bekanntmachung vom 1. März 2016 mit Änderungen vom 01. August 2019. Augsburg: Schulwerk der Diözese Augsburg
- Schulwerk der Diözese Augsburg – Kirchliche Stiftung des öffentlichen Rechts (o. J.) Das Schulwerk. <https://www.schulwerk-augsburg.info/schuelerinnen-und-eltern/> (Letzter Zugriff: 27.02.2021)
- Siebert, H. (2005) Pädagogischer Konstruktivismus – Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. (3. Auflage). Weinheim und Basel: BELTZ

- Sinek, S. (2014) Frag immer erst Warum – Wie Führungskräfte zum Erfolg inspirieren. München: Redline
- Spiegel, H. von (2007) So macht man Konzeptionsentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit – eine praktische Anleitung. In: Sturzenhecker, B. & Deinet, U. (2002) Konzeptentwicklung in der Kinder- und Jugendarbeit - Reflexion und Arbeitshilfen für die Praxis. Weinheim: Beltz Juventa
- Städeli, C., Grassi, A., Rhiner, K. & Obrist, W. (2010): Kompetenzorientiert unterrichten - Das AVIVA-Modell. (1. Auflage) Bern: hep
- Streich, R. K. (2016) Fit for Leadership. (2. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler
- Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007) Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- tripod® (2016) Tripods 7 Cs™ FRAMEWORK of EFFECTIVE TEACHING – a practical guide for improving teaching and learning. Cambridge: Tripod Education Partners
- Venetz, M. & Zurbruggen, C. (2016) Intensity Bias oder Rosy View? Zur Diskrepanz habituell & aktuell berichtetem emotionalen Erleben im Unterricht. Landau: Empirische Pädagogik
- Wagner-Willi, M. (2005) Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne – Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winter, S. (2000) Quantitative vs. Qualitative Methode. http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html (letzter Zugriff: 05.01.2021)
- Wisniewski, B. & Zierer, K. (2017) Visible Feedback – Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Zelesniack, E. & Grolman, F. (o.J.) Change Management Definition – was ist Change Management?. <https://organisationsberatung.net/change-management-definition-was-ist-change-management/> (letzter Zugriff: 12.06.2021)

10. Anhänge

10.1. Abkürzungsverzeichnis – alphabetisch

Anm. d. A.	Anmerkung des Autors
bspw.	beispielsweise
ca.	circa
DL-AU	Deutscher Lehrpreis - Ausgezeichnete Lehrkräfte/Schüler*innen zeichnen Lehrer*innen aus
DL-Ui	Deutscher Lehrpreis – Unterricht innovativ
ebd.	ebenda/ „genau, gerade dort“ Nachweis von Zitaten, wenn auf dieselbe, direkt zuvor bereits benannte Veröffentlichung verwiesen wird
FS	FeedbackSchule, Instrument zur digitalen Erhebung von Schülerrückmeldungen
ggf.	gegebenenfalls
inkl.	inklusive
MET	„Measures of Effective Teaching“-Project/ Maßnahmen für eine effektive Lehre/ einen effektiven Unterricht Projekt
SdHa	„Streck deine Hand aus“ – Pilotprojekt zur Unterrichtsentwicklung des Schulwerks der Diözese Augsburg
s. o.	siehe oben
SoN	Sense of Necessity
SuS	Schüler*innen und Studierende
SwDA	Schulwerk der Diözese Augsburg
TN	Teilnehmer
T-P-T	Theorie-Praxis-Transfer, auch in den Clustern
usw.	und so weiter
u. U.	unter Umständen

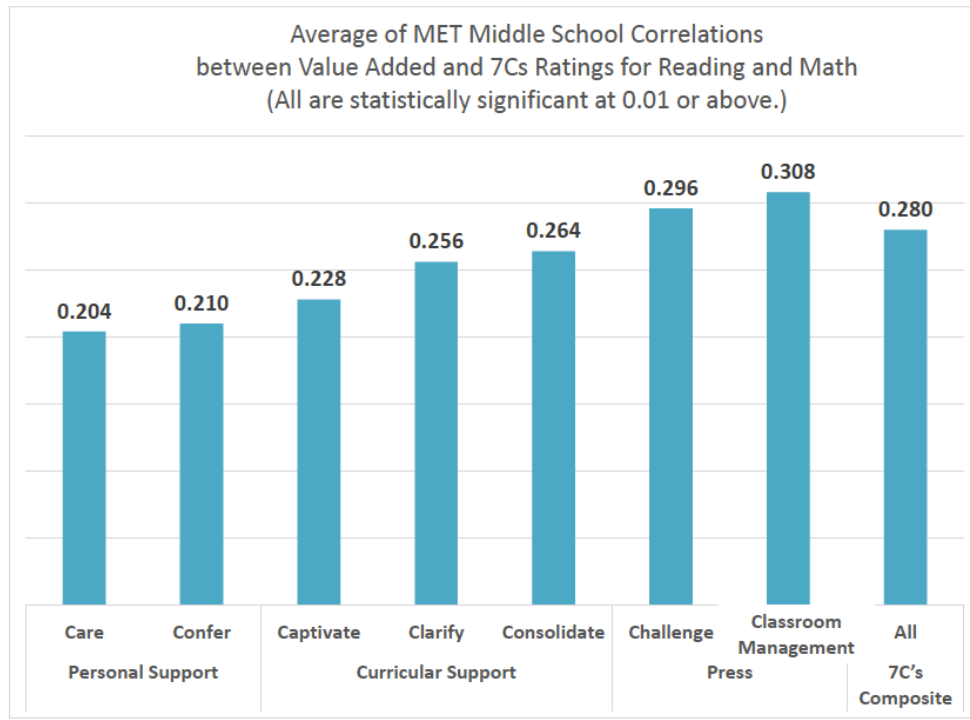
10.2. Abbildungsverzeichnis

11. Abb. 1) Kreislauf Aktionsforschung (vgl. Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 14)
12. Abb. 2) Hattie-Barometer - Einstufungen (vgl. Streck deine Hand aus, 2019, Modul 1)
13. Abb. 3) Hattie-Faktor „Lehrer-Schüler-Beziehung“ – Erklärung/Folgerung
14. (vgl. Bewyl, 2015, o. S. „Lernen sichtbar machen“-Wiki)

15. Abb. 4) Visible Learning Wheel
16. (vgl. Streck deine Hand aus, 2019, Modul 4 – Version Nördlingen)
17. Abb. 5) Prozedurales Modell der pädagogischen Notwendigkeit (Modell 1)
18. (vgl. Oser & Heinzer, 2010, S. 167)
19. Abb. 6) Mehrdimensionales Modell der pädagogischen Notwendigkeit (Modell 2)
20. (vgl. Oser & Heinzer, 2010, S. 168)
21. Abb. 7) Golden Circle (vgl. Sinek, 2014, S. 39)
22. Abb. 8) Effektsomme bei unterschiedlichen Lehrerrollen
23. (vgl. Hattie & Zierer, 2018, S. 139)
24. Abb. 9) Vier-Felder-Schema zur Unterrichtsbetrachtung nach
25. (vgl. Hee & Pohl, 2018, S. 263)
26. Abb. 10) "Effective Teaching Pathway" (vgl. Kane & Cantrell 2010, S.1)
27. Abb. 11) Analyseprozess bei der Selbstbeobachtung
28. (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S.167)
29. Abb. 12) Wirkungsziel-Pyramide n. der Bertelsmann-Stiftung
30. (vgl. Engelhardt, Halle & Langness, 2012, S. 22)
31. Abb. 13) Feedback-Güte-Gegenüberstellung (vgl. Wisniewski & Zierer, 2017, S.88)
32. Abb. 14) Chi-Quadrat-Rechnung der FeedbackSchule-Erhebung
33. Abb. 15) Gesamtvergleichstabelle aller Items der FeedbackSchule-Erhebung
34. Abb. 16) Gesamttabelle aller Items mit einer Signifikanz von über 95%
35. nach dem t-Test
36. Abb. 17) Narrative Äußerung im Teilnehmerfeedback/negatives Bsp.
37. Abb. 18) Narrative Äußerung im Teilnehmerfeedback/positive Bspe.
38. Abb. 19) Barometer-Vergleich einzelner Module einer Pilotschule
39. Abb. 20) Cohens Kappa Gütewerttabelle
40. (vgl. Kwiecien, Kopp-Schneider & Blettner, 2011, S.519)
41. Abb. 21) Change-Management-Modell: 7 Phasen der Veränderung
42. (vgl. Streich, 2016, S. 24)
43. Abb. 22) Bilanzdokumentation Pilotschule Schulentwicklung
44. Abb. 23) SMART-Zielvorgabe

10.3 Anhangsverzeichnis inkl. Anhänge

Anhang 1) Signifikanzen 7 C's



Anhang 2) Evidenzbasierte Unterschiedswahrnehmung der 7 C's durch SuS

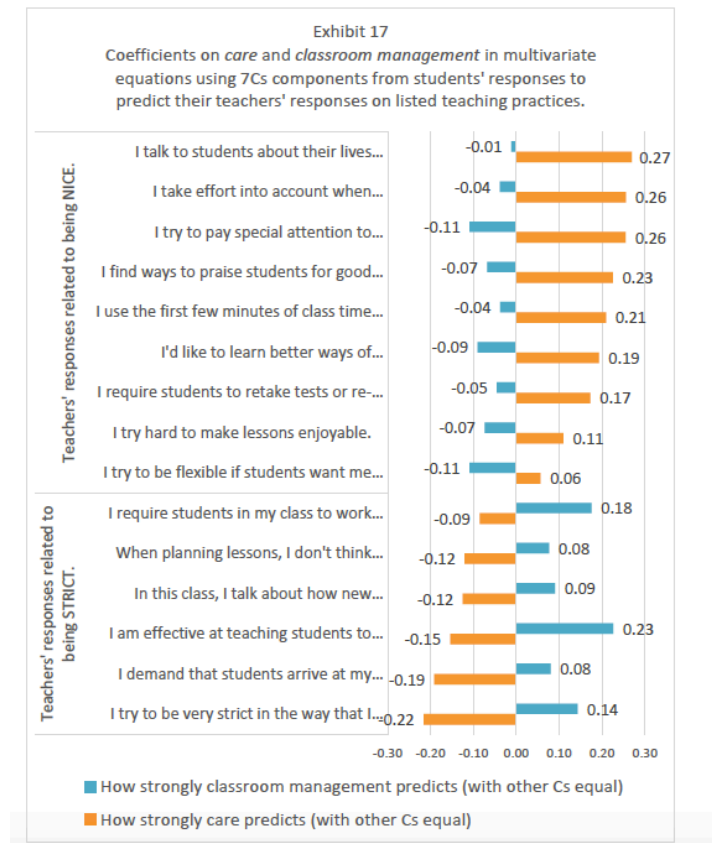
EVIDENCE STUDENTS CAN DISTINGUISH THE Cs FROM ON ANOTHER

Multi-level random effects regression coefficients showing that for each 7Cs component, the mean of classmates' responses for that same component is by far the strongest predictor.

Predictors: Classmates' Mean Responses	Dependent Variables: The Individual's Own Responses						
	Care	Confer	Captivate	Clarify	Consolidate	Challenge	Control
	Column 1	2	3	4	5	6	7
CARE	0.655	0.184	0.139	0.182	0.071	0.084	0.020
CONFER	0.055	0.445	-0.018	-0.030	0.014	0.043	-0.009
CAPTIVATE	0.115	0.030	0.624	0.136	-0.019	0.007	0.040
CLARIFY	0.083	-0.013	0.115	0.444	0.187	0.041	-0.046
CONSOLIDATE	-0.009	0.062	0.003	0.036	0.477	0.058	0.004
CHALLENGE	-0.065	0.021	-0.073	0.039	0.048	0.499	0.061
CONTROL	0.030	0.060	0.088	0.093	0.067	0.083	0.837

N=One student from each of 14,461 classrooms, 9696 teachers, 486 schools, 26 districts.
random effects version, Universal regressions 3rd batch, sheet 3

Anhang 3) Koeffizient der 7 C's

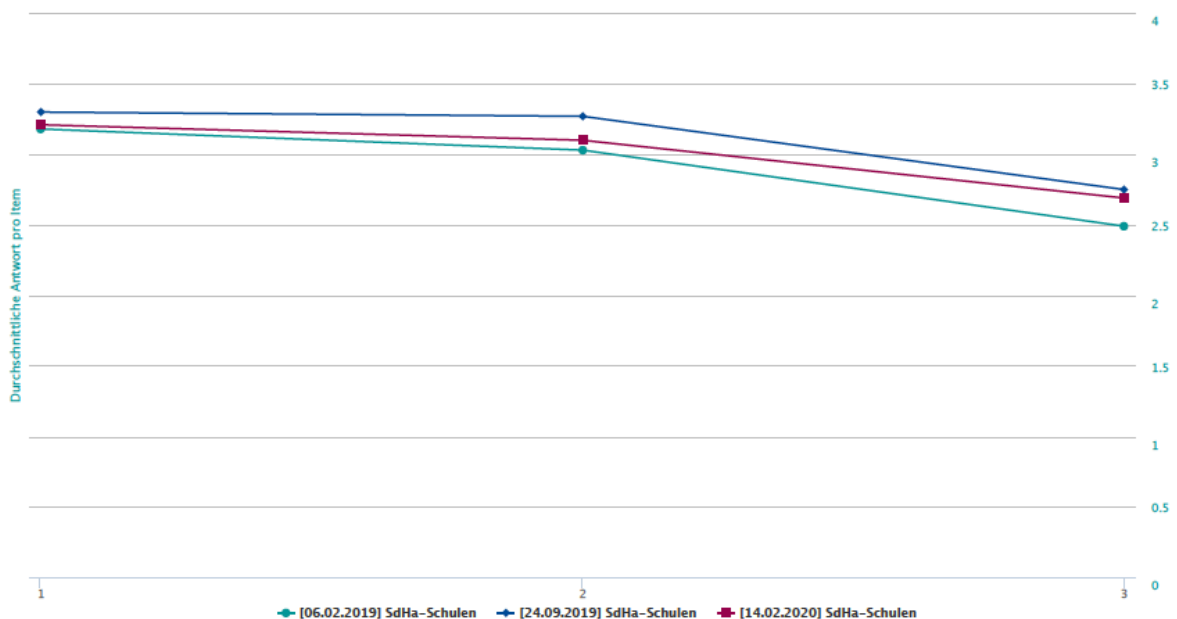


Anhang 4) Chronovergleich Pilotschulen

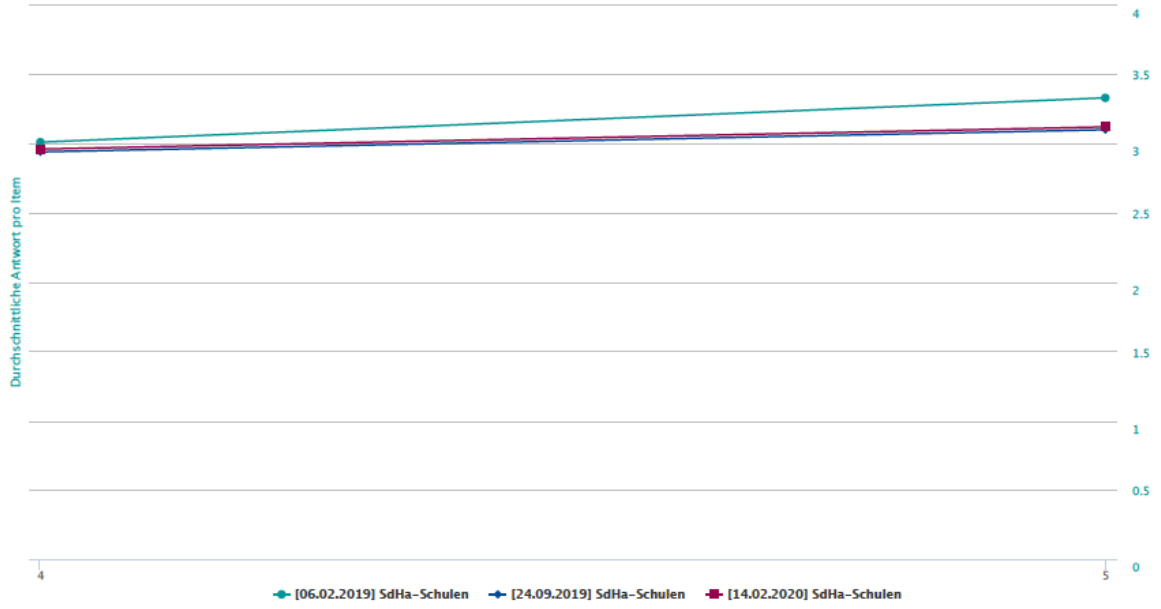


SdHa-Schulen

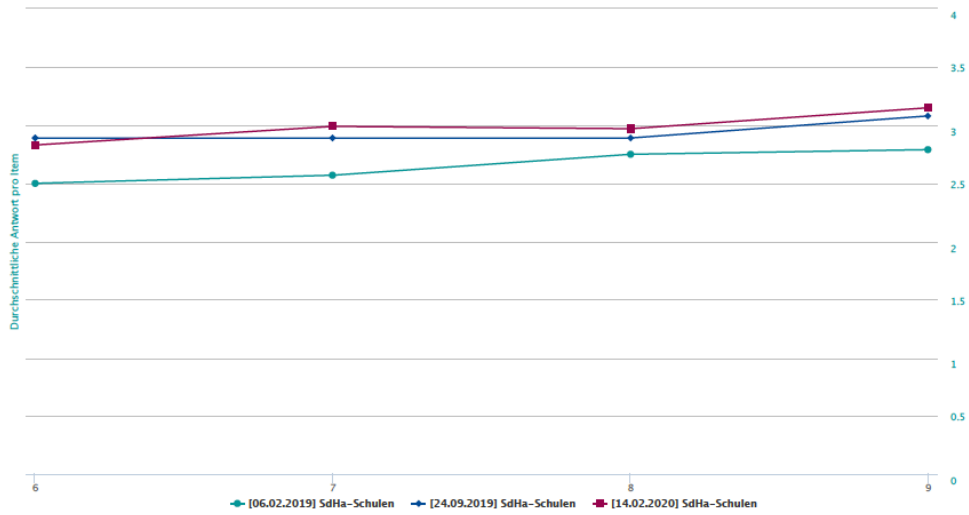
Fürsorge (Care)



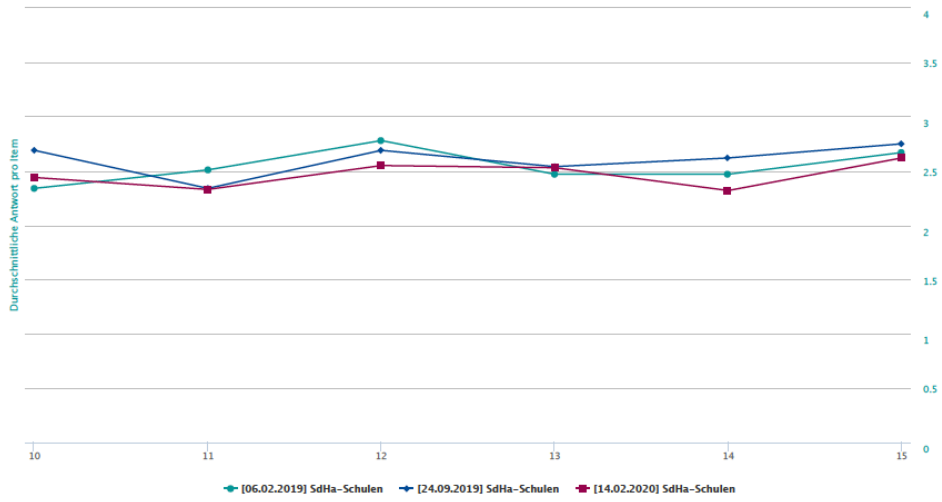
Herausforderung (Challenge)



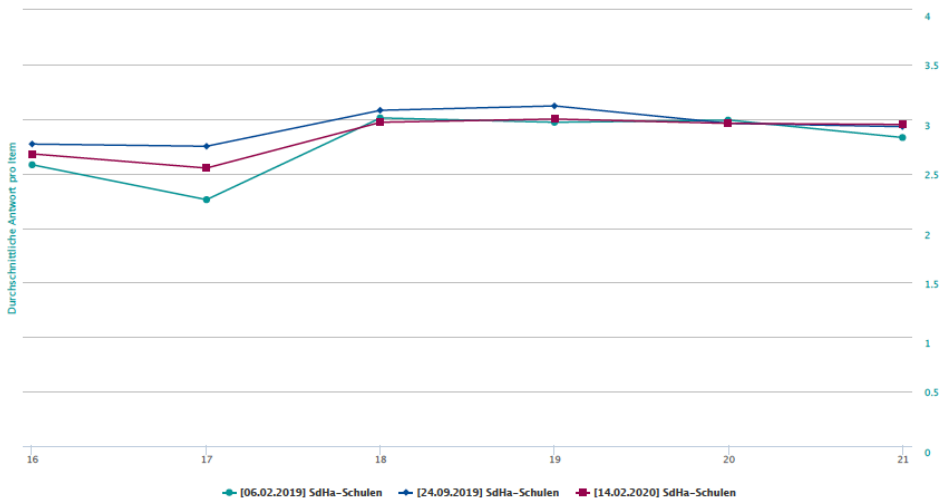
Klarheit (Clarify)



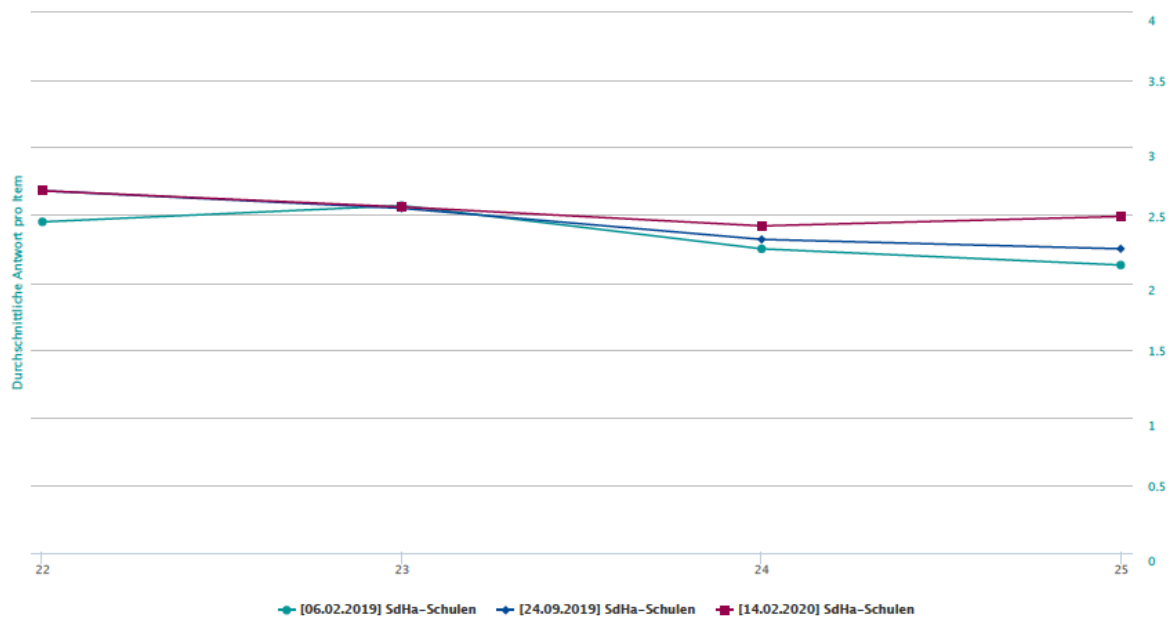
Klassenführung (Control)



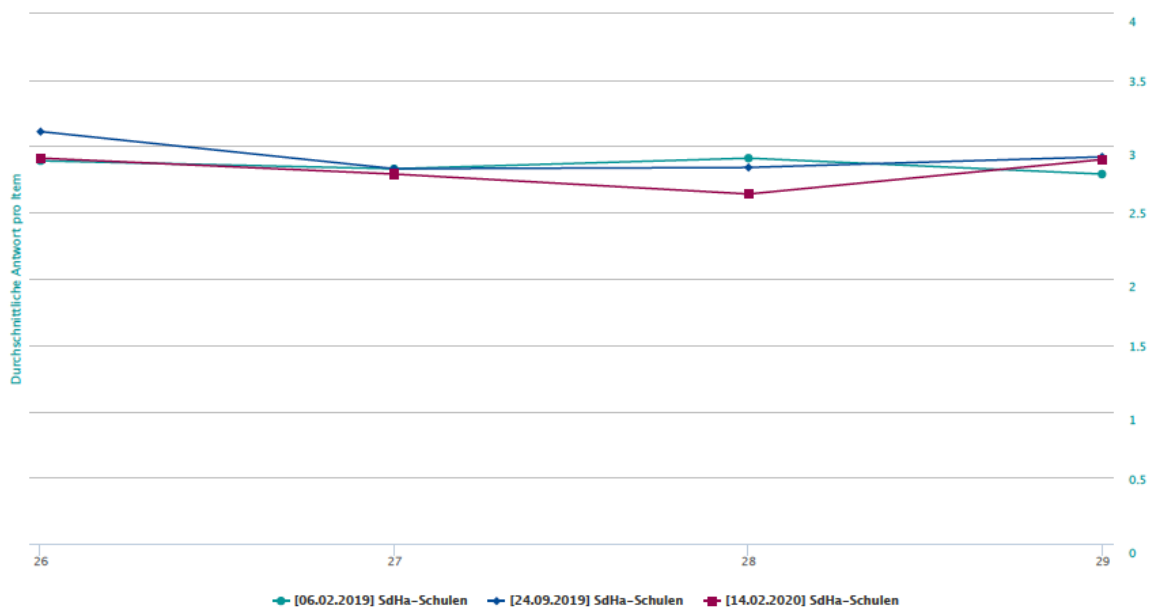
Motivierung (Captivate)



Sicherung des Lernerfolgs (Consolidate)



Zusammenarbeit und Rückmeldung (Confer)

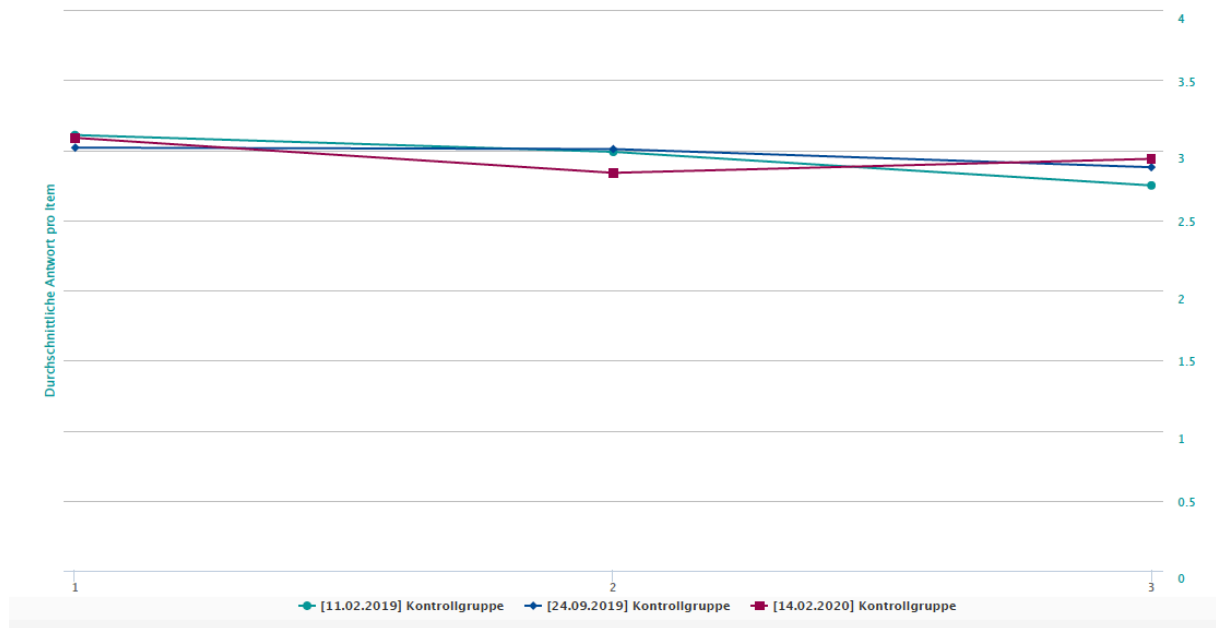


Anhang 5) Chronovergleich Kontrollgruppe

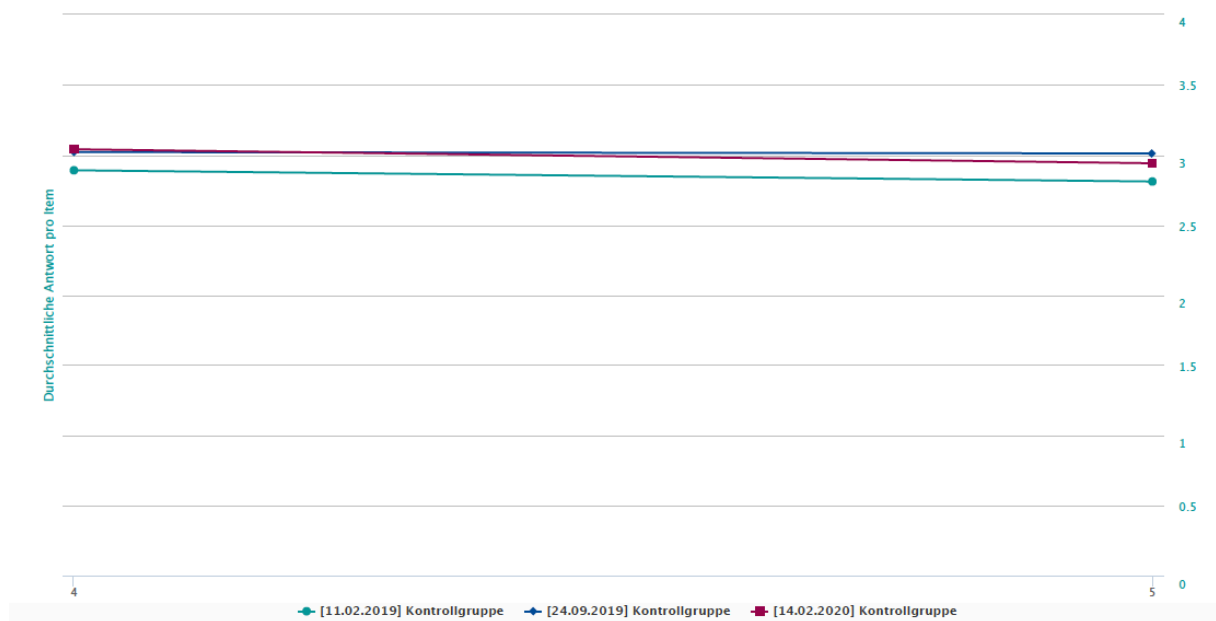


Kontrollgruppe

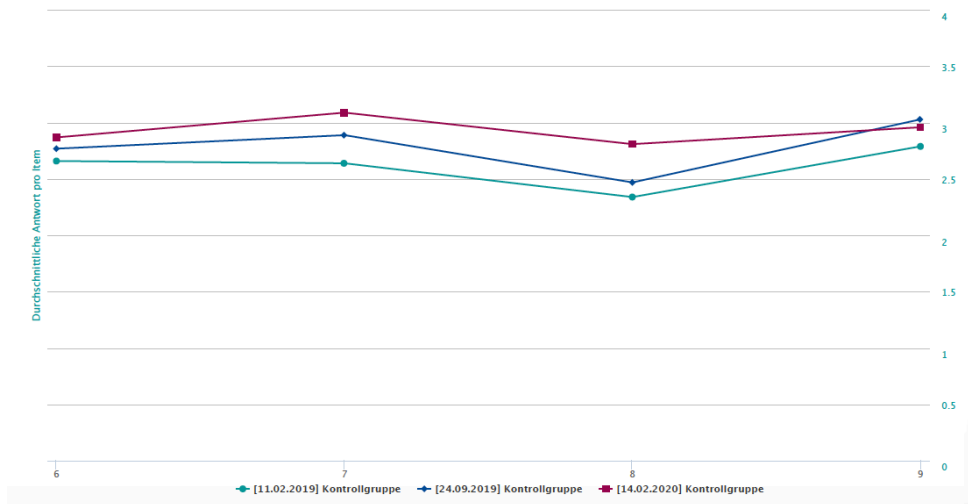
Fürsorge (Care)



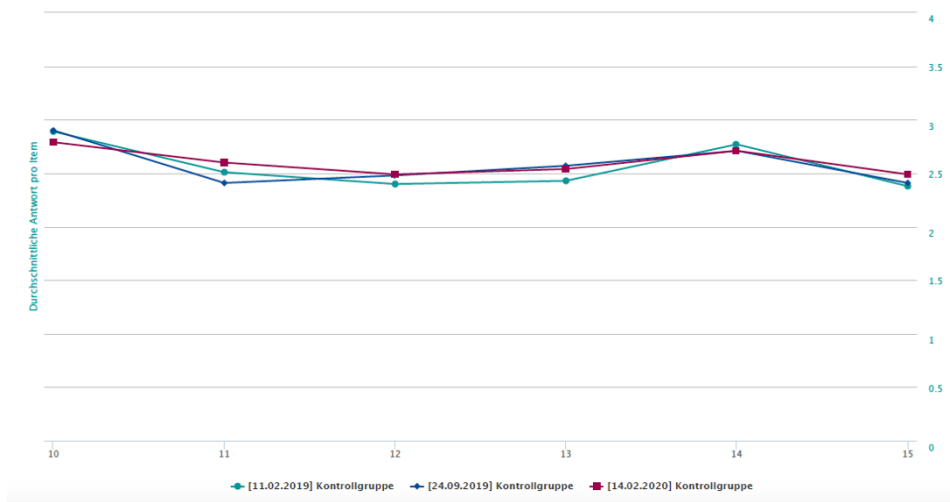
Herausforderung (Challenge)



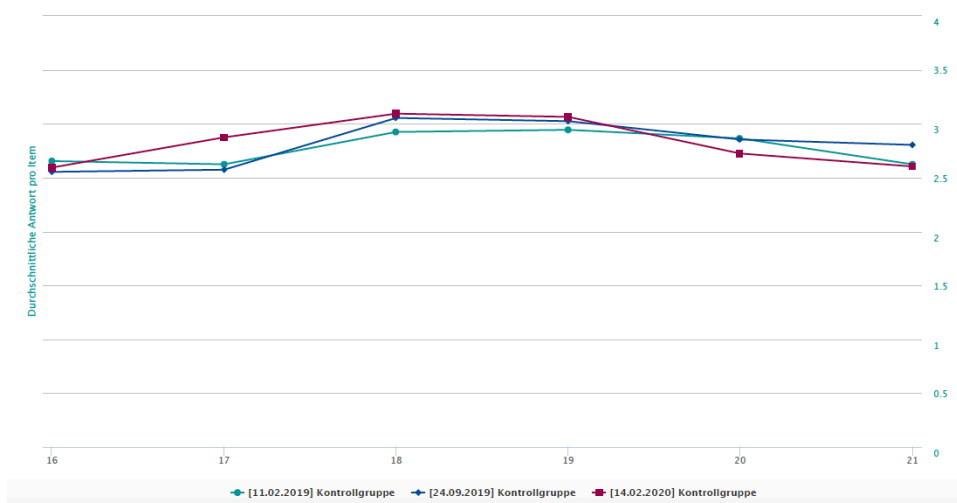
Klarheit (Clarify)



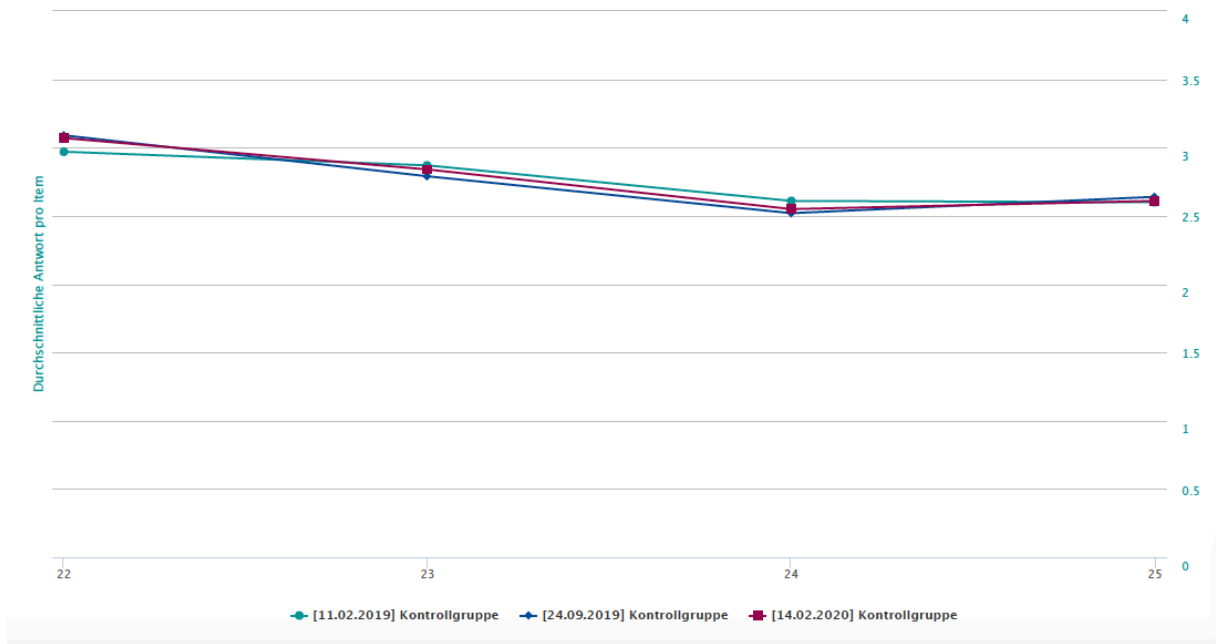
Klassenführung (Control)



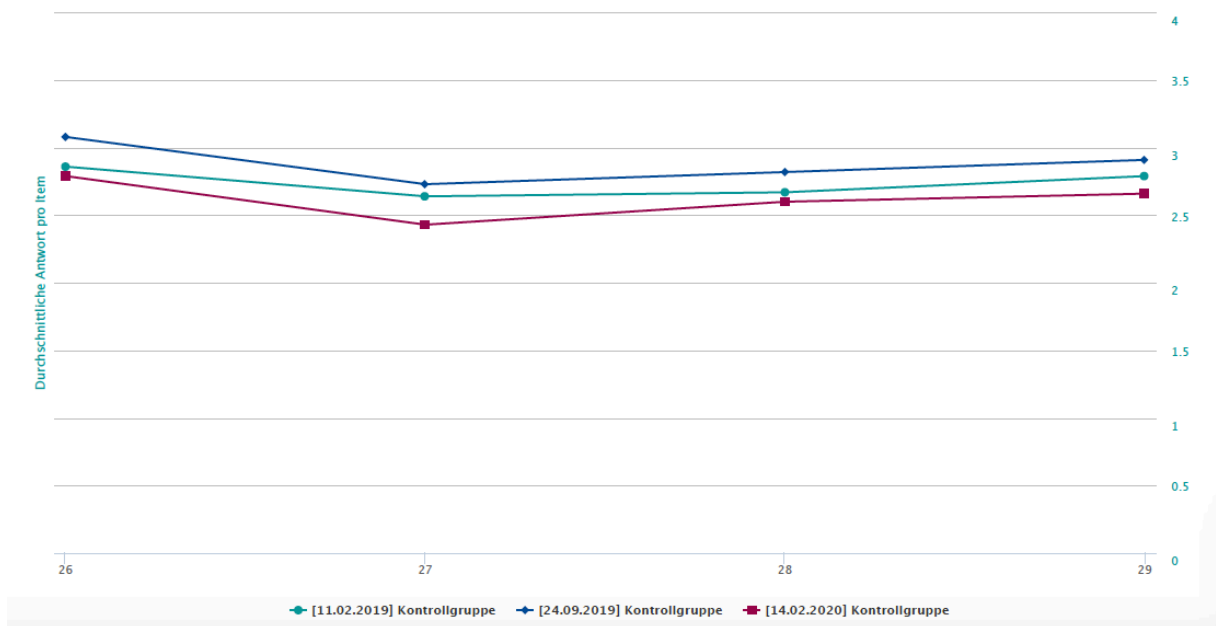
Motivierung (Captivate)



Sicherung des Lernerfolgs (Consolidate)



















Zusammenarbeit und Rückmeldung (Confer)



Anhang 6) Bsp. Zufriedenheitsbarometer Teilnehmer 1

1.	Die Veranstaltung war gut strukturiert. Durchführung der Veranstaltung	
2.	Die Inhalte wurden verständlich dargestellt. Durchführung der Veranstaltung	
3.	Es gab genügend Raum für eigene Erarbeitungen und/oder Übungen. Durchführung der Veranstaltung	
4.	Die Veranstaltung war abwechslungsreich. Durchführung der Veranstaltung	
5.	Der Ablauf der Veranstaltung war reibungslos. Durchführung der Veranstaltung	
6.	Ich würde die Veranstaltung weiterempfehlen. Fazit	
7.	Die Inhalte der Veranstaltung waren fachlich fundiert. Inhalte der Veranstaltung	
8.	Die Inhalte waren praxis- und anwendungsbezogen. Inhalte der Veranstaltung	
9.	Die Inhalte waren in Bezug auf meine Bedürfnisse passend. Inhalte der Veranstaltung	
10.	Die Inhalte bringen einen Nutzen für meine tägliche Arbeit. Inhalte der Veranstaltung	
11.	Ich konnte neue Erkenntnisse erwerben. Inhalte der Veranstaltung	
12.	Ich habe neue Erfahrungen gemacht. Inhalte der Veranstaltung	
13.	Die Zielsetzung der Veranstaltung war klar erkennbar. Inhalte der Veranstaltung	

14.	Die Inhalte entsprachen insgesamt meinen Erwartungen. Inhalte der Veranstaltung	
15.	Die Inhalte waren in Bezug auf meine Vorkenntnisse passend. Inhalte der Veranstaltung	
16.	Die Materialien sind für mich hilfreich. Materialien	
17.	Die Materialien sind ansprechend aufbereitet. Materialien	
18.	Die Materialien sind dazu geeignet, sich weiter mit dem Thema der Veranstaltung auseinanderzusetzen. Materialien	
19.	Die Räumlichkeiten waren angemessen. Rahmenbedingungen	
20.	Die Dauer der Veranstaltung war angemessen. Rahmenbedingungen	
21.	Der Zeitpunkt der Veranstaltung war für mich günstig. Rahmenbedingungen	
22.	Die technische Ausstattung war angemessen. Rahmenbedingungen	
23.	Das Lehrgangsteam verfügt über eine hohe fachliche Kompetenz zu seinem Thema. Referentin/Referent/Referenten	
24.	Das Lehrgangsteam setzte die inhaltlichen Schwerpunkte für mich nachvollziehbar. Referentin/Referent/Referenten	
25.	Das Lehrgangsteam vermittelte die Inhalte auf verständliche Art. Referentin/Referent/Referenten	
26.	Das Lehrgangsteam vermittelte die Inhalte auf anschauliche Art. Referentin/Referent/Referenten	
27.	Das Lehrgangsteam vermittelte die Inhalte auf interessante Art. Referentin/Referent/Referenten	
28.	Das Lehrgangsteam sorgte für eine produktive Arbeitsatmosphäre. Referentin/Referent/Referenten	
29.	Das Lehrgangsteam ging ausreichend auf Fragen der Teilnehmer ein. Referentin/Referent/Referenten	

Interviewleitfaden LEHRER

Themen der Strukturqualität erscheinen in öffentlichen Schuldebatten häufig überbordend. Ein kleiner Teil der Teilnehmer der Feedbackbögen nahm hierauf auch Bezug. Weil Sie für spätere Inhalte eine Relevanz bzw. Anknüpfungspunkt bieten soll hier dennoch mit diesen (wenig evidenten) Punkten begonnen werden:

1. Klassengröße wird immer wieder als „der Gelingensfaktor“ für Unterricht gesehen. Obwohl wir durch die Forschung Hatties wissen, dass rein kleinere Klassen keinen Unterschied in der Effektivität von Unterricht darstellen, sondern dass sich erst wenn die Lehrkraft ihren Unterricht auf die neue Klassengröße anpasst (mehr Individualisierung, bessere Beziehungsarbeit, etc.) ein positiver Effekt entsteht.

Wie stehen Sie zu kleineren Klassen und glauben Sie, dass viele KollegInnen Ihren Unterricht entsprechend anpassen würden und wenn ja, wie?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

2. Zudem wurde Zeit als Strukturpunkt angegeben, hier wünschen sich SchülerInnen und Studierende häufig ein Mehr an Nutzbarkeit. Dies schlägt sich auch darin nieder, dass bei Methoden Tempo und Individualisierung häufig bemängelt und das Doppelstundenprinzip als hilfreich beurteilt wurde.

Gelingt es durch mehr Zeit, Inhalte nachhaltiger zu vermitteln und wie kann Unterricht an Ihrer Schule so organisiert werden, dass SchülerInnen und Studierende mehr individuelle Lernzeiten und Lern tempi erhalten können?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Kann das Doppelstundenprinzip hier aus Ihrer Sicht eine Hilfestellung bieten?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Wie wird an Ihrer Schule Unterricht individualisiert?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

3. Laut Feedbackbögen sind Disziplinprobleme innerhalb von Klassen für alle Anwesenden (Lehrkräfte, SchülerInnen oder Studierende) ein großes Ärgnis, dem LehrerInnen häufig hilflos begegnen.

Setzen Sie eher auf Prävention von Störungen oder reagieren Sie auf Bedarf?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Gibt es an Ihrer Schule ein durch das (Gesamt-)Kollegium verhandeltes (Verhaltens-)Regelwerk? Wenn ja ist dieses den SchülerInnen oder Studierenden transparent kommuniziert und vermittelt?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

4. Laut den Aussagen der Feedback-TeilnehmerInnen leidet bei uneinigen Regeln und vorallem deren Konsequenzen die Lehrer-Schüler-Beziehung.

Weiter erfahren SchülerInnen und Studierende in Teilen wenig Wertschätzung und führen dies auf einen Mangel an Beziehung zurück, welches aus dem – empfundenen – Desinteresse der Lehrkraft resultiert. Dieses empfinden SchülerInnen und Studierende auch wenn Rückmeldung und Optimierungswünsche an die Lehrkraft und Ihren Unterricht ohne Effekt bleiben.

Lebt man an Ihrer Schule eine gemeinsame Haltung? Ist diese schriftlich fixiert? Wie würde dieses Schriftstück erarbeitet?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Geben Sie bitte in drei Schlagworten die Wertschätzung gegenüber SchülerInnen oder Studierenden an Ihrer Schule an.

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Führen Sie regelmäßige Feedbacks durch Schüler durch? Wenn ja, wie wird mit den Ergebnissen weitergearbeitet?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Legen Sie viel Wert auf eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung oder erscheint Ihnen der Unterrichtsstoff wichtiger? Warum?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

5. Gerade wurden Sie schon nach Feedback befragt. Insbesondere wenn es um Leistungsnachweise/Noten geht ist eine verständliche Erklärung über das Entstehen der Beurteilung unumgänglich, damit SchülerInnen oder Studierende diese a) akzeptieren und b) nachvollziehen können um c) daraus für die Zukunft zu lernen (ähnliche Fehler vermeiden, Zusammenhänge verstehen, etc.).

Wie feedbacken Sie Noten oder Beurteilungen gegenüber Leistungen Ihrer SchülerInnen oder Studierender? Versteht Ihr Kollegium Feedback als Lehrarbeit?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

6. Wenn es um die methodische Arbeit im Unterricht geht sind SchülerInnen und Studierende AdressatInnen. Sie erleben den Unterricht und wie sie damit zurechtkommen unmittelbar. Dabei empfinden und beurteilen Sie einige Methoden als gewinnbringend, andere als weniger hilfreich.

Holen Sie sich ein Feedback über ihre Erklärungen als Lehrkraft und wie diese bei den SchülerInnen oder Studierenden ankommen, sprich ob sie verstanden werden?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Wechseln Sie Methoden im Unterricht bewusst ab?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Wie häufig verwenden Sie reinen Frontalunterricht oder den Vortrag eines Skriptes/Textes?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Wie oft greifen Sie auf Gruppenarbeit zurück und variiert diese dann in Ihrer Form?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Sprechen Sie sich mit Ihren KollegInnen ab welche Methoden diese in einer Klasse einsetzen um auch hier möglichst wenig Ballung zu haben? Wenn ja, wie organisieren Sie Ihre Absprachen?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Vernetzen Sie und Ihre Kollegen gezielt Inhalte fächerübergreifend? Wenn ja, wie organisieren Sie Ihre Absprachen?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Sichern Sie nach jeder Stunde Ihre Ergebnisse? Sichern Sie die Ergebnisse erneut nachdem ein Themenkomplex abgeschlossen wurde? Wie gehen Sie dabei methodisch vor?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Benennen Sie bewusst Verknüpfungen zu früheren Themen? Wie gewährleisten Sie das alle Lernenden der Zusammenhang zu schon erarbeiteten Inhalten bewusst wird?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Arbeiten Sie häufiger mit Referaten, so dass SchülerInnen oder Studierende Inhalte vermitteln? Wie erarbeiten Sie dies zusammen mit den Lernenden? Wie sieht die Qualitätssicherung dabei aus?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Benennen Sie die Ziele, die Ihr Unterricht verfolgt am Anfang der Stunde vor den SchülerInnen oder Studierenden? Stellen Sie wo möglich einen Bezug zwischen den (theoretischen) Inhalten Ihres Unterrichts und der lebenspraktischen Welt der SchülerInnen/Studierenden her? Wie gestalten Sie den Theorie-Praxis-Transfer methodisch?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

7. Je älter die Befragten des Feedbackbogens sind, desto differenzierter beurteilen Sie einzelne Lehrer und nicht mehr das Kollegium gemeinsam. Insgesamt beschreibt es aber ein Großteil der Teilnehmer als problematisch Aussagen für die Gesamtheit der LehrerInnen einer Schule zu tätigen. Natürlich gibt es immer Abweichungen bei Einzelnen, dennoch ist lt. Hattie eine kollektive Wirksamkeitsüberzeugung elementar für das voran kommen einer Schule.

Würden Sie sagen, dass im Großteil Ihres Kollegiums eine spürbar positive Stimmung für Schul- und Unterrichtsentwicklung vorhanden ist? Wenn ja, wie äußert sich diese?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Was könnte an Ihrer Schule getan werden um mehr KollegInnen davon zu überzeugen, dass sich Schul- und Unterrichtsentwicklung nur im Lehrerteam und nicht im Einzelkämpfertum des Lehrkörpers, vorantreiben lässt?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Würden Sie Ihr Kollegium als ein Kollegium mit großen Unterschieden im Berufsethos beschreiben?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Interviewleitfaden SuS

Ein kleiner Teil der Teilnehmer der Feedbackbögen nahm hierauf auch Bezug. Weil Sie für spätere Inhalte wichtig sind, soll hier dennoch mit Punkten begonnen werden:

1. Klassengröße wird immer wieder als „der Gelingensfaktor“ für Unterricht gesehen. Obwohl wir durch die Forschung Hatties wissen, dass rein kleinere Klassen keinen Unterschied machen, sondern dass sich erst wenn die Lehrkraft ihren Unterricht auf die neue Klassengröße anpasst (mehr Individualisierung, bessere Beziehungsarbeit, etc.) ein positiver Effekt entsteht.

Wie stehen deine Lehrer zu kleineren Klassen und glaubst du, dass viele LehrerInnen Ihren Unterricht entsprechend anpassen würden und wenn ja, wie?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

2. Zudem wurde Zeit als Strukturpunkt angegeben, hier wünschen sich SchülerInnen und Studierende häufig mehr Zeit zum Lernen und üben. Dabei brauchen manche mehr und manche weniger. Die SchülerInnen und Studierende bei denen das Doppelstundenprinzip – das bedeutet immer ein Fach zwei Stunden hintereinander um weniger Zeit für Stundenwechsel zu verlieren – im Stundenplan gilt empfinden das als hilfreich.

Gelingt es durch mehr Zeit, Inhalte nachhaltiger zu vermitteln und wie kann Unterricht an deiner Schule so organisiert werden, dass SchülerInnen und Studierende mehr individuelle Lernzeiten erhalten?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Kann das Doppelstundenprinzip hier aus deiner Sicht helfen?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Wie wird an deiner Schule Unterricht individualisiert, also auf den/die einzelnen SchülerIn oder Studierende eingegangen?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

3. Laut Feedbackbögen sind Disziplinprobleme innerhalb von Klassen für alle Anwesenden (Lehrkräfte, SchülerInnen oder Studierende) ein großes Ärgernis, dem die LehrerInnen häufig hilflos begegnen.

Setzen deine Lehrer eher darauf Störungen zu vermeiden oder reagieren Sie einfach wenn jemand stört?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Gibt es an deiner Schule ein Regelwerk? Wenn ja, kennst du den und wie hat man ihn dir erklärt?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

4. Laut den Aussagen der Feedback-TeilnehmerInnen leidet bei uneinigen Regeln und vor allem deren Konsequenzen die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler.

Weiter finden einige SchülerInnen und Studierende das teilweise wenig wertschätzend mit Ihnen umgegangen wird und führen dies auf einen Mangel an Beziehung zurück. Sie glauben, dass sich Lehrer manchmal nicht für Ihre SchülerInnen oder Studierende interessieren. Dieses empfinden SchülerInnen und Studierende auch wenn

Rückmeldung und Wünsche für den Unterricht der Lehrkraft zwar gesagt wurde sich aber nichts verändert.

Haben die Lehrer an deiner Schule eine gemeinsame Idee davon wie man miteinander umgeht? Steht diese irgendwo? Weißt du woher die Idee kommt – hat man darüber geredet oder hat eine Person beschlossen das so zu machen?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Sag mir bitte drei Schlagworten die Wertschätzung gegenüber SchülerInnen oder Studierenden an deiner Schule beschreiben.

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Führen deine LehrerInnen regelmäßige Feedbacks (Rückmeldung wie ihr den Unterricht empfindet) mit euch durch? Wenn ja, wie wird mit den Ergebnissen weitergearbeitet? Wenn nein, würdest du das gerne einmal tun? Was würdest du deinen Lehrern raten wie der Unterricht besser werden kann?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Legen deine Lehrer viel Wert auf eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung oder erscheint ihnen der Unterrichtsstoff wichtiger? Warum glaubst du das?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

5. Gerade wurden schon nach Feedback gefragt. Insbesondere wenn es um Leistungsnachweise/Noten geht ist eine verständliche Erklärung über das Entstehen der Benotung wichtig, damit SchülerInnen oder Studierende diese a) akzeptieren und b) nachvollziehen können um c) daraus für die Zukunft zu lernen (ähnliche Fehler vermeiden, Zusammenhänge verstehen, etc.).

Wie feedbacken die Lehrer an deiner Schule deine Noten? Glaubst du dass deine Lehrer denken das du durch die Rückmeldung etwas lernst?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

6. Wenn es um Unterricht geht bist du immer dabei und erlebst was deine Lehrer tun. Du erlebst den Unterricht und wie du damit zu-rechtkommest wie es kein anderer erlebt! Dabei empfindest du manches als gut, anderes als weniger hilfreich.

Holen sich deine Lehrer ein Feedback über ihre Erklärungen und ob du sie verstanden hast?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Wechseln sie Methoden im Unterricht ab?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Wie häufig verwenden deine Lehrer reinen Frontalunterricht oder den Vortrag eines Skriptes/Textes?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Wie oft macht ihr Gruppenarbeit und ist diese dann immer gleich oder unterschiedlich?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Was glaubst du: Sprechen sich deine Lehrer ab wie sie in einer Klasse unterrichten, damit nicht alle dasselbe machen? Wenn ja, wie organisieren die Lehrer Ihre Absprachen?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Vernetzen sich deine Lehrer um gezielt Inhalte fächerübergreifend durch zu nehmen? Wenn ja, wie organisieren sie Ihre Absprachen?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Sichern sie nach jeder Stunde die Lernergebnisse von euch? Sichern Sie die Ergebnisse erneut nachdem ein ganzes Thema abgeschlossen wurde? Wie machen sie das?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Sagen dir deine Lehrer bewusst wenn ein neues Thema zu einem früheren Thema gehört? Wie helfen die Lehrer dir schon erarbeiten Inhalten die zum neuen Thema gehören noch einmal in Erinnerung zu rufen?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Erarbeitet ihr häufig Referate, so dass SchülerInnen oder Studierende neuen Stoff vermitteln? Wie erarbeiten ihr diese Referate, zusammen mit den Lehrern oder eher allein?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Benennen deine Lehrer was du am Ende des Unterrichts können solltest? Verstehst du immer wozu du das Gelernte im Leben brauchst?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

7. Insgesamt ist es schwierig für alle LehrerInnen einer Schule eine Aussage zu machen. Natürlich gibt es immer Abweichungen bei Einzelnen, aber im großen und Ganzen:

Würdest du sagen, dass die meisten deiner Lehrer eine spürbar positive Stimmung für die Schule und den Unterricht haben? Wenn ja, wie äußert sich diese?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Was könnte an deiner Schule getan werden um mehr LehrerInnen davon zu überzeugen, dass Schule besser wird wenn LehrerInnen im Team zusammenarbeiten.

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Glaubst du dass die meisten deiner LehrerInnen Lust darauf haben ihren Unterricht und die Schule immer besser zu machen? Warum?

Bitte hier Antwort eintippen! (Formatierung so belassen!)

Anhang 8) Vergleich „SdHa“ I + II

Gegenüberstellung/Vergleich Ablauf „SdHa“

Durchgang 1

- 01. Lernausgangslage
- 02. Beziehung
- 03. Kooperatives Lernen
- 04. Sprache der Bildung
- 05. Motivation und Differenzierung
- 06. Herausforderungen
- 07. Feedback
- 08. Kooperation Kollegen

Durchgang 2

- 01. Haltung der Lehrperson
- 02. A) Allgemeine Einführung Hattie
- 02. B) Feedback
- 03. Lehrer-Schüler Beziehung
- 04. Lernausgangslage
- 05. Gemeinschaftliches Lernen
- 06. Sprache des Lernens
- 07. Motivation und Herausforderung
- 08. Kollegiale Kooperation

Die GELB hinterlegten Module sind im Durchgang 2 neu hinzugekommen