Gesellschaft für europäische Bildungsprojekte e. V.

Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten im Schulalltag

Konzepte, Methoden und Beispiele aus dem Europaschulprogramm in Hessen

Gesellschaft für europäische Bildungsprojekte e. V.

Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten im Schulalltag

Konzepte, Methoden und Beispiele aus dem Europaschulprogramm in Hessen

Impressum

Herausgeber: Gesellschaft für europäische Bildungsprojekte e. V. (GEB)

Verantwortlich: Siegfried Seyler

Redaktion: Cornelia Lehr, Franz Rauch, Anke Wegerle, Siegfried Seyler

Fotos: privat
Titelfoto: www.pixelquelle.de

Bestelladresse: Europaschule Gladenbach,
Dr.-Berthold-Leinweber-Str. 1, 35075 Gladenbach
Tel.: 06462/91 74-0, Fax: 06462/91 74-19
E-Mail: eurogla@gmx.de

Hinweis: Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf der Internetseite der GEB:
www.geb-online.de

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation in der Schule 7
Franz Rauch

Selbstevaluation im Schulalltag: Aufwand, Nutzen, Unterstützung 28
Cornelia Lehr & Anke Wegerle

Soziales Lernen mit Lions Quest: Respektvoller Umgang miteinander 33
Günter Bodirsky

Soziales Lernen konkret: Bedeutung der Sitzordnung für die Integration von Außenseitern 45
Helmut Bickel

Teambildung und Teamentwicklung durch Projektarbeit 59
Bettina Fisahn

Vom Ich zur Gruppe: Entwickeln von Teamfähigkeit als Voraussetzung für eigenverantwortliches Arbeiten in Kleingruppen 83
Doris Häring

Erhöhung von Lesefertigkeit, Lesefähigkeit, Lesekompetenz und Lesemotivation durch freie Lesestunde und Klassenbücherei 91
Monika Frickhofen

Erfahrungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio im Unterricht 101
Ulrich Andersch & Peter Lassmann

Förderung von Leseverstehen 114
Karin Fabian, Jutta Klemm, Christa Schürmann & Christina Blank

Selbsttätiges Lernen im Fach Deutsch 133
Petra Tiemann

Literatur 145

Vorwort

Als wir 2003 das Seminar „Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten an hessischen Europaschulen“ mit Prof. Dr. Franz Rauch planten, gehörte systematische Selbstevaluation trotz vielversprechender Anfänge an den Europaschulen in vielen Kollegien noch zu den bestgehassten Schlagwörtern. Nicht so sehr deshalb, weil man den Nutzen für Unterrichts- und Schulentwicklung nicht eingesehen hätte, aber es fehlte an Knowhow und – manchmal auch – an Selbstüberwindung, den eigenen Unterricht einer systematischen Analyse zu unterziehen. Das konnte nur ausprobiert werden und das brauchte Zeit!

Rechenschaftslegung und Selbstreflexion waren zwar von Anfang an Teil des Auftrags an die Europaschulen, aber mit dem Seminar wurde erstmals ein begleiteter Lernprozess für interessierte Teams aus 9 Europaschulen über gut zwei Jahre eingeleitet, der seitdem mit der wissenschaftlichen Begleitung und der konkreten Unterstützung der jährlich von allen Europaschulen vorzulegenden Evaluationen auf das Gesamtprogramm ausgeweitet werden konnte. Mittlerweile sind einige Schulen auch dazu übergegangen, Evaluationsbeauftragte zu bestellen, die als Berater und Mittler für schulinterne Fortbildung fungieren. Nicht zufällig sind darunter auch Teilnehmer/innen unseres Seminars anzutreffen.

Der Charme der vorgelegten Broschüre, die aus Gründen des Gesamtumfangs nur eine Auswahl von 7 Evaluationsstudien von insgesamt 12 mit dem Fokus auf Spracherwerb und „Soziales Lernen“ enthält[1], könnte darin bestehen, dass Leser/innen nicht nur den Prozess der Autoren nachvollziehen, sondern sich selbst ermutigt fühlen, Aktionsforschung für die Entwicklung ihres Unterrichts und der Schulen zu betreiben. Franz Rauchs gut dokumentierte Beschreibung der Ziele, Prozesse, Erfahrungen und Ergebnisse sowie Cornelia Lehrs und Anke Wegerles Beitrag zur Eingliederung der systematischen Aktionsforschung in den schwierigen Schulalltag können dabei jedenfalls wertvolle Tipps vermitteln. Entscheidend aber ist, dass der Sprung am Beispiel eines eigenen Unterrichtsvorhabens gewagt wird und dabei die Erkenntnis wächst, dass Schulentwicklung nicht nur die Organisation „Schule“ betrifft und eine Sache von Schulleitung oder besonders aktiven Kolleginnen und Kollegen ist, sondern in der Weiterentwicklung des Unterrichts der Lehrer/innen liegt. In den Europaschulen tritt dieser Aspekt unserer Professionalität heute stärker hervor, so dass auch jederzeit Hilfe in Anspruch genommen werden kann.

Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, den Mitarbeitern an dieser Broschüre, vor allem aber Cornelia Lehr, Franz Rauch und Anke Wegerle, mit denen ich im Leitungs- und Redaktionsteam zusammenarbeiten durfte, danke ich für die schöne (Lern-)Zeit. Wolf Schwarz, HKM, ist ebenso zu danken, nicht nur für die Unterstützung des vorliegenden Projekts, sondern auch für die tatkräftige Einführung der Aktionsforschung in den Programmschwerpunkt Unterrichts- und Qualitätsentwicklung an den Europaschulen.

Siegfried Seyler

Qualitätsentwicklung durch Selbstevaluation in der Schule

Das Projekt „Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten an Europaschulen in Hessen“[2]

Franz Rauch

Qualitätsevaluation ist grundsätzlich nichts Neues. Jeder, der sich um gute Arbeit bemüht, muss sich Rückmeldung darüber verschaffen, inwieweit seine beruflichen Wertvorstellungen in seiner alltäglichen Praxis wirksam werden. Neu ist jedoch die Herausforderung, die Evaluation so zu gestalten, dass sie auf glaubwürdige Weise öffentlich nachvollziehbar ist. Qualitätsevaluation ist in den letzten Jahren zu einem aktuellen bildungspolitischen Thema geworden. Dies war Ergebnis einiger gesellschaftlicher Entwicklungen, von denen vier besondere Bedeutung haben: Autonomisierung der Schule, Ökonomisierung des Bildungswesens, Heterogenisierung der Schülerschaft und neue Herausforderungen an die berufliche Tätigkeit der Lehrer/innen.

Nach Begriffsklärungen im Themenfeld Evaluation wird im vorliegenden Text das Konzept des Projektes „Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten an Europaschulen in Hessen“ vorgestellt. Eine kurze Einschätzung zu Erfahrungen und Ergebnissen runden den Beitrag ab.

1. Was bedeutet Evaluation?

Bei Evaluation geht es ganz allgemein um die "informierte" Bewertung einer bestehenden Praxis. (vgl. Altrichter & Buhren 1997). Qualitätsevaluation ist eine Tätigkeit, die von verantwortungsbewussten, professionell denkenden Praktiker/innen, aber auch von Schüler/innen und Eltern immer schon und meist auf informelle Weise durchgeführt worden ist. Heute besteht jedoch zunehmend die Notwendigkeit, diese Tätigkeit auf nachvollziehbare Weise zu gestalten, damit Leistungen auch öffentlich sichtbar gemacht werden können.

Selbstevaluation bedeutet, dass die handelnden Personen ihr eigenes Handeln evaluieren. Selbstevaluation kann *intern* oder *extern* erfolgen; sie hat externe Merkmale, wenn zur Selbstevaluation auch andere Personen (z.B. Kolleg/innen bei einem Unterrichtsbesuch) beitragen. Wesentlich ist jedoch, dass die Kontrolle über den Prozess bei den handelnden Personen bleibt. *Fremdevaluation* bedeutet, dass Personen das Handeln anderer Personen evaluieren und die Kontrolle des Prozesses bei ihnen liegt (bei Inspektoren, Medien, Testinstituten etc.)[3].

"Schulinterne" Evaluation ist ein systematischer, kontinuierlicher Lern- und Arbeitsprozess, in dem vor Ort Informationen und Daten über das Lernen, den Unterricht und die Schule gesammelt werden, um aus ihnen Erkenntnisse zu gewinnen und sie zu bewerten. Sie dient der Selbstreflexion über die Arbeit, der Weiterentwicklung der Schule, der Rechenschaftslegung und der Demonstration schulischer Leistungen nach außen.

Was wird evaluiert?

Evaluation kann sich auf drei Bereiche beziehen: auf den "Input", den Prozess und den "Output".

Unter *Input* werden alle Faktoren verstanden, die von außen in die Organisation (die einzelne Schule) eingehen. Dazu gehören u.a. die Qualifikationen der Lehrer/innen und die Voraussetzungen der Schüler/innen, die ver-

fügbaren Materialien (wie Lehrbücher), die Ressourcen sowie die Gesetze und andere Vorgaben (z.B. die Lehrpläne), die das Verhalten in den Institutionen normieren sollen.
Unter *Prozess* wird das "Schulleben" und seine "Kultur" verstanden: die Aktivitäten der Lehrer/innen und Schüler/innen im Unterricht, die Beziehungen unter und zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, die Gestaltung schulinterner Entscheidungen usw.
Unter *Output* werden die Ergebnisse schulischer Arbeit verstanden, die Leistungen von Schüler/innen nach einem gewissen Zeitraum, Ergebnisse der schulischen Betriebsführung, das öffentliche Image der Schule oder auch die Zufriedenheit von Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern etc.

Wozu wird evaluiert?

Evaluationen können mehrere Funktionen erfüllen: Zu den wichtigsten gehören

- Orientierung der weiteren Entwicklung von Personen oder Institutionen
- Rechtfertigung der bisherigen Arbeit und der eingesetzten Ressourcen gegenüber der Behörde
- Demonstration von Leistungen gegenüber der Öffentlichkeit

Das Grundmuster der Evaluation

Anhand der "Spirale der Selbstevaluation" lässt sich zeigen, aus welchen Elementen ein Evaluations- und Entwicklungsprozess besteht (vgl. die Abb. "Selbstevaluation").
Bei diesem Prozess geht es um die Beantwortung von drei Fragen, die sich eine einzelne Person, ein Team oder ein ganzer Lehrkörper stellen kann:

1. *Was ist mein bzw. unser Anspruch?*
2. *Wie gut erfülle ich bzw. erfüllen wir diesen Anspruch?*
3. *Welche Entwicklungsvorhaben gehen wir an?*

Evaluation kann bei jeder dieser Fragen beginnen. Wenn sie bei der ersten Frage (was ist der Anspruch?) beginnt, steht die Reflexion über Ziele und Werte zunächst im Vordergrund und es wird versucht, diese so weit zu konkretisieren, daß festgestellt werden kann, inwieweit die Realität ihnen entspricht und welche Entwicklungsvorhaben zweckmäßig erscheinen.

Wenn der Prozess bei der zweiten Frage (wie gut wird der Anspruch erfüllt?) beginnt, erfolgt zunächst eine Bestandsaufnahme der aktuellen Situation anhand von selbst entwickelten oder verfügbaren Instrumenten. Bei der Interpretation bzw. Bewertung der Ergebnisse muß eine Reflexion über Ziele erfolgen, damit aus den Befunden Konsequenzen gezogen werden können.

Wenn man mit der dritten Frage (Welche Entwicklungsvorhaben gehen wir an?) beginnt, besteht der Anfang aus einem Vorhaben, das man in der Praxis realisieren und dessen Qualität man feststellen möchte. Auch in diesem Fall ist eine Reflexion über die mit dem Vorhaben angestrebten Ziele und über Erfolgskriterien erforderlich und nach einiger Zeit eine Bestandsaufnahme zur Überprüfung des Erfolgs (siehe Grafik S. 9)

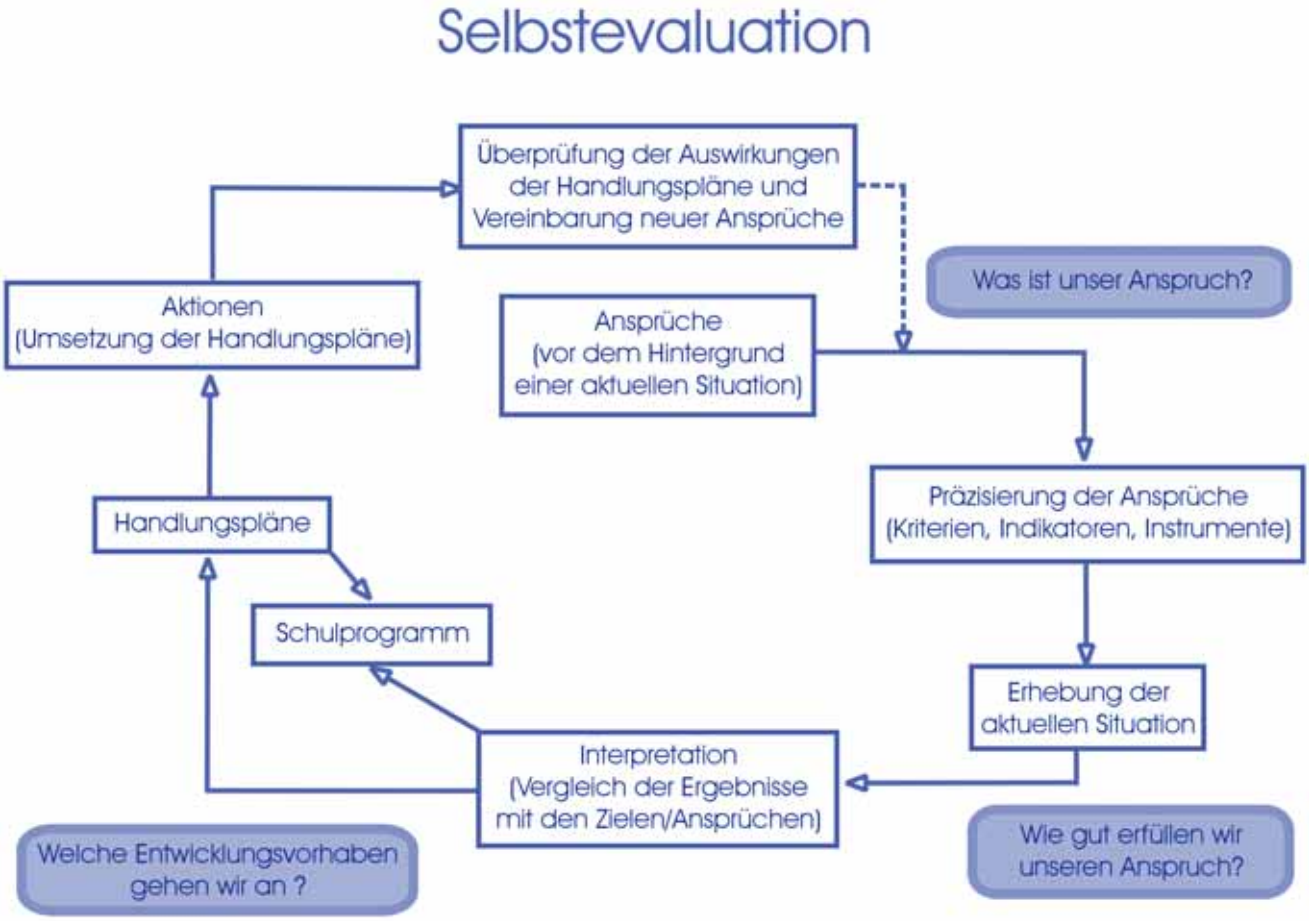
2. Standards für eine seriöse Qualitätsevaluation an Schulen

Im Folgenden werden einige Kriterien zur Beurteilung der Qualität von Bemühungen zur Qualitätsevaluation zur Diskussion gestellt (vgl. dazu auch Strittmatter 1997a).

(1) Sorgfältige Wahl der Themen

Die für die Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung ausgewählten Themen sollten

- *bedeutsam* sein, nicht nur aus der Sicht der Schulleitung und der Lehrer/innen, sondern auch aus der Sicht der Schüler/innen und Eltern;



- in einem möglichst *demokratischen Prozess* gewonnen werden
- möglichst *auf bereits Erreichtem aufbauen* (Was haben wir schon erreicht?)

(2) Die einzelne Lehrperson und die ganze Schule sollten einbezogen werden

Es sollte eine Ausgewogenheit zwischen individueller Rückmeldung (Individualfeedback) und Qualitätsevaluation der gesamten Schule bzw. von Teilen der Schule (Schulrecherchen) herrschen. Wenn nur Schulrecherchen durchgeführt werden, ist die Gefahr groß, dass die Bemühungen um Qualität den Unterricht des einzelnen Lehrers nicht erreichen.

(3) Die Verteilung der Verantwortung für die Organisation der Qualitätsevaluation und die Regeln sollten allen bewusst sind und von möglichst allen akzeptiert werden.

Dazu gehört, dass

- die Verantwortung für die Qualitätsevaluation und für die Umsetzung der Vorhaben klar definiert und Personen(gruppen) zugewiesen ist;
- Regeln für den Umgang mit Informationen (z. B. die Vertraulichkeitsvereinbarungen) vereinbart sind und Beachtung finden;
- die Mindesterwartungen, die an die Beteiligten gestellt werden, klar sind.

(4) Schüler/innen und Eltern sollten in den Prozess einbezogen werden.

Schüler/innen und Eltern (vor allem erstere) sollten phasenweise an der Planung und Durchführung der Qualitätsevaluation und an der kritischen Diskussion der Ergebnisse beteiligt werden und zwar sowohl bei Individualfeedback als auch bei Schulrecherchen. Dies ist vor allem deshalb wichtig, weil beide, vor allem aber die Schüler/innen, nicht nur als

"Kunden" der Schule betrachtet werden können; sie haben als "Mitproduzenten" auch selbst erheblichen Anteil an den Leistungen der Schule. Für sie ist der Aufbau eines Qualitätsbewusstseins daher nicht weniger wichtig als bei den Lehrer/innen. Ein Beitrag dazu erfolgt z.B., wenn eine Lehrerin mit den Schüler/innen einer Klasse das Design für ein Individualfeedback gemeinsam entwickelt, die Instrumente zusammenstellt, die Evaluation gemeinsam durchführt, die Ergebnisse bespricht und die Konsequenzen vereinbart.

(5) Die Konsequenzen, die aus der Qualitätsevaluation gezogen werden, sollten im Kollegium diskutiert und beschlossen und nötigenfalls an weitere Instanzen weitergeleitet werden.

Damit sich an der Schule eine "Kultur" der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung herausbildet, ist es erforderlich, dass die Bemühungen um Qualität zu einem zentralen Thema auch der Meinungsbildungs- und Entscheidungsgremien der Schule werden.

3. Qualitätskriterien für das Voranschreiten eines Qualitätsentwicklungsprozesses

An welchen Merkmalen kann man erkennen, ob der Qualitätsevaluationsprozess an einer Schule Fortschritte macht und sich eine "Kultur" der Qualitätsevaluation herausbildet? Die folgenden Kriterien können dazu einige Hinweise geben, obwohl ihre relative Bedeutung von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein kann:

- Das Ausmaß, in dem sich die Schule in eigener Initiative den Herausforderungen stellt, die sich aus Veränderungen in ihrem Umfeld ergeben;
- das Ausmaß, in dem Schüler/innen und Eltern aktiv (und nicht nur als Informationsgeber) in den Prozeß einbezogen werden;
- das Ausmaß, in dem Schüler/innen und Eltern aktiv (und nicht nur als Informationsgeber) in den Prozeß einbezogen werden;
- das Ausmaß, in dem Leitungsfunktionen an Personen und Teams innerhalb der Schule delegiert werden;
- das Ausmaß, in dem Individual-Feedback und Schulrecherchen zu einer alltäglichen Praxis und professionellen Selbstverständlichkeit werden;
- das Ausmaß, in dem formell für Qualitätsevaluation eingesetzte Gruppen durch informelle Gruppierungen abgelöst werden;
- das Ausmaß, in dem externes Know-how durch interne Kompetenzen (zur Moderation, Teambildung usw.) abgelöst werden;
- das Ausmaß an Glaubwürdigkeit und Klarheit, mit der Kulturmerkmale und Leistungen der Schule in der Öffentlichkeit dargestellt werden.

4. Anmerkungen zur Ethik der Evaluation

Wenn Schulrecherchen durchgeführt werden, werden durchwegs auch Interessen anderer Personen berührt. Es ist daher wesentlich, darauf zu achten, dass legitime Rechte nicht verletzt werden. Die Vereinbarung und Einhaltung ethischer Regeln ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Selbstevaluation nicht als Bedrohung erlebt wird und Abwehr bzw. "Kulissenbau" auslöst, sondern als konstruktiver Beitrag zur Weiterentwicklung der Schule erfahren wird.

Folgende Regeln haben sich als hilfreich erwiesen. Sie sollen die Diskussion und Vereinbarung von Regeln an der Schule stimulieren, können sie aber nicht ersetzen:

- Alle Personen, die von der Erhebung betroffen sind, sollen über Art, Umfang und

Funktion der Erhebung informiert werden.

- Die Durchführung einer Erhebung sollte nur mit einem klaren und zeitlich wie inhaltlich begrenzten Mandat des Schulleiters und des Lehrkörpers erfolgen.
- Das Aggregationsniveau der Daten (die Zusammenfassung der Daten auf Klassenebene oder Schulebene) und der Zugang zu den Daten sollte vor der Erhebung vereinbart werden.
- Individualdaten sollten nur mit Zustimmung der betroffenen Personen anderen zugänglich gemacht werden. In Gruppen, in denen ein freier Informationsaustausch erfolgt (vgl. z.B. die Qualitätsgruppen im Modell "Fördernde Qualitätsevaluation" im Abschnitt A10), sollte eine Vertraulichkeitsvereinbarung unterzeichnet werden.

So sehr Evaluation als professionelle Verpflichtung jedes Lehrers und der Schule als Institution angesehen werden muss, so sehr muss auch auf die Einhaltung ethischer Regeln geachtet werden, wenn eine ehrliche Auseinandersetzung mit Stärken und Schwächen und eine Dynamik der individuellen und institutionellen Weiterentwicklung erwartet wird.

5. Motive für Lehrer/innen, sich um Qualitätsevaluation zu bemühen

Warum sollten sich Lehrer/innen um Qualitätsevaluation bemühen? Es lassen sich drei Gruppen von Motiven unterscheiden, die Lehrer/innen dazu veranlassen können, Energie für diese Aufgabe zu investieren: Motive des "Müssens", des "Könnens" und des "Wollens". Erfolgreiche Prozesse der Qualitätsevaluation und -entwicklung erfordern ein produktives Zusammenspiel aller drei Gruppen von Motiven, weil diese in einem multiplikativen Verhältnis zueinander stehen. D.h. wenn eine Motivengruppe "0" ist, verlieren auch die anderen weitgehend ihre Wirkung.

1) Motive des *"Müssens"* bestehen,

- wenn Entwicklungsprozesse als Ausweg gesehen werden, um Bedrohungen auszuweichen (Überlebensmotiv),
- wenn gesetzliche Verpflichtungen bestehen.

2) Motive des *"Wollens"* bestehen,

- wenn von der Mitarbeit an Entwicklungsprozessen der Erwerb von Privilegien (immaterielle oder materielle Anerkennung) erwartet werden,
- wenn an die Professionalität (Fachkompetenz, Berufsstolz und ethische Verantwortung) appelliert wird,
- wenn "Selbstwirksamkeits-Sehnsüchte" (d.h. der Wunsch, gestaltenden Einfluss auf die eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen zu gewinnen, neue Herausforderungen zu suchen) angesprochen werden.

3) Motive des *"Könnens"* bestehen,

- wenn es "reservierte Zeitgefäße", d.h. verbindliche Zeitvereinbarungen gibt, welche die gemeinsame Evaluations- und Entwicklungsarbeit überhaupt erst möglich machen,
- wenn die Kommunikation im Kollegium "stimmt", d.h. wenn an einer gemeinsamen Sprache und an einer ehrlichen und konstruktiven Feedback-Kultur gearbeitet wird und wenn es Spielregeln der Zusammenarbeit (der Leitung von Arbeitsgruppen, der Konfliktregelung etc.),
- wenn an der Schule ein angemessenes Niveau professioneller (fachlicher, fachdidaktischer und pädagogischer) Kompetenzen besteht und durch Weiterbildung für die Beibehaltung eines hohen Niveaus gesorgt wird,
- wenn spezielle, für Qualitätsentwicklung erforderliche Kompetenzen (zur Gestaltung von Feedbacks, zur Durchführung von Hospitationen, zur Moderation usw.) vorhanden sind, bzw. man sich um den Erwerb dieser Kompetenzen bemüht.

6. Das Projekt „Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten an Europaschulen in Hessen“

Leitung:
Das Projekt wird durch eine Steuergruppe unter wissenschaftlicher Leitung von Franz Rauch, Universität Klagenfurt, koordiniert. Die Steuergruppe besteht aus dem Vorsitzenden der GeB, einer Vertreter/in von der Koordinierungsstelle Europaschulen im Staatlichen Schulamt Weilburg und Vertreter/innen von Europaschulen.

Zielgruppe:
Es werden die Europaschulen in Hessen angesprochen.

Ziele:
- Weiterentwicklung von Unterrichtsvorhaben durch Selbstevaluation an den teilnehmenden Europaschulen
- Entwicklung von Kompetenzen und Know-how für Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation (z.B. für die Erstellung von Schulprogrammen)
- Förderung der Schulentwicklung an den mitarbeitenden Schulen
- Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit
- Impulse für Qualitätsentwicklung aller Europaschulen (und eventuell auch anderer Schulen in Hessen) durch Vernetzungen

Prinzipien:
Die Evaluationsvorhaben der Schulen setzen an den Entwicklungsinteressen der Lehrer/innen bzw. Schulen an. Die Erkenntnisse stehen im Dienste der Weiterentwicklung von Unterrichtsvorhaben bzw. der Unterrichtsqualität. Gegenstand der Selbstevaluation ist die Weiterentwicklung des Unterrichts, wobei sich die Vorhaben auf einzelne Klassen und Fächer als auch auf fächerübergreifende und schulweite Initiativen beziehen können.

Die Evaluation wird von einer Gruppe an der Schule durchgeführt, die dafür ein Mandat von der Schulgemeinschaft erhält. Diese Qualitätsgruppe berichtet in regelmäßigen Abständen über den Evaluationsprozess. Es besteht Berichtspflicht. Worüber die Qualitätsgruppe berichtet liegt in deren Entscheidung. (Die Charakteristika eines Selbstevaluationsprozesses werden in obiger Grafik dargestellt.)

Struktur:
Eine *Steuergruppe* ist für das Projektmanagement und die begleitende Unterstützung der Schulen zuständig und wird durch eine gewählte Person geleitet. Der wissenschaftliche Leiter ist für die Evaluationsstandards sowie die Struktur des Projekts zuständig und bringt seine Expertise ein. Er begleitet die Schulen auf den Seminaren (siehe unten).
Die weiteren Steuergruppemitglieder wirken an den Seminaren mit und bringen ihre Expertise ein. Sie übernehmen zwischen den Seminaren Beratungs- und Vermittlungsaufgaben. (Beispielsweise könnte jedes Steuergruppenmitglied für je einen Teil der Schulen der Ansprechpartner sein, der entsprechend den Kompetenzen selbst Beratung durchführt oder Beratung bzw. Unterstützung vermittelt.)
Die Steuergruppe organisiert darüber hinaus regionale Workshops, die an den Bedürfnissen der Schulen orientiert sind (z.B. zu Evaluationsmethoden). Dies könnte in Form regionaler Schulungstagungen durch das AfL geschehen.

Teilnehmende Schulen:
Jede der teilnehmenden Schulen nominiert eine Gruppe oder eine Einzelperson die für die Selbstevaluation verantwortlich ist bzw. diese durchführt. Die Schulen führen im Projektzeitraum *mindestens ein Evaluationsvorhaben* durch und *dokumentieren* dieses. Die Qualitätsgruppe informiert die interne Schulöffentlichkeit über die Seminare und den Fortgang des/der Evaluationsvorhaben/s im Einvernehmen mit der Schulleitung.
An den Seminaren nehmen der Koordinator und ein weiteres Mitglied der Evaluationsgruppe teil. (Die kontinuierliche Teilnahme des Koordinators ist für den Erfolg der Semi-

nare entscheidend.) Die Schulleitungen werden fallweise eingeladen.

Seminare und Prozess im Überblick:

- *Startveranstaltung (17. 12. 2003, Reinhardswaldschule):* Vorstellen des Konzeptes, Einführung in die Kultur der Selbstevaluation, Standortbestimmung der Schulen, Klärung offener Fragen, Konstituierung der Steuergruppe
- *An den Schulen:* Bilden von Qualitätsgruppen (Mandat durch die Schulgemeinschaft), Festlegen der Themenfelder für die Selbstevaluation
- *Seminar 1 (20. – 21. 4. 2004):* Arbeit an der Entwicklung des Evaluationsdesigns und eines Aktionsplanes, Workshops zu Methoden der Datenerhebung, Erfahrungsaustausch
- *An den Schulen:* Information des Kollegiums, Konkretisierung von Design und Aktionsplan. Beginn der Datenerhebung im Schuljahr 2004/05, begleitende Dokumentation, Kontakt mit der Ansprechpartner/in in der Steuergruppe
- *Seminar 2 (6. 10. 2004):* Erfahrungsaustausch, Aufgreifen aktueller Fragestellungen, Workshops zu Methoden der Datenauswertung
- *An den Schulen:* Information des Kollegiums, Datenerhebung, Datenauswertung, begleitende Dokumentation, Kontakt mit der AnsprechpartnerIn in der Steuergruppe
- *Seminar 3 (3. Mai 2005):* Erfahrungsaustausch, Analyseworkshop, Aufgreifen aktueller Fragestellungen
- *An den Schulen:* Information des Kollegiums, Fortsetzung der Evaluation, Kontakt mit der AnsprechpartnerIn in der Steuergruppe
- *Seminar 4 – Schreibwerkstatt (4. bis 5. Oktober 2005):* Erstellen des Berichts, Unterstützung durch SeminarleiterInnen und kollegiales Feedback
- *Dokumentation (Frühjahr 2006):* Abschlussseminar

7. Phasen, Methoden und Begleitung eines Selbstevaluationsprozesses im Überblick

In der nachfolgend angeführten Tabelle werden die Schritte eines Selbstevaluationsprozesses im Überblick dargestellt. Zu den einzelnen Phasen sind empfohlene Methoden und mögliche Aufgabenfelder für Begleiter/innen bzw. Multiplikator/innen angegeben.

Prozess	Methoden	Begleitung
Finden eines Themenfeldes als Evaluationsgegenstand und Klären des Ausgangspunktes	* Schriftliches Nachdenken (AP, 49[4]) * Brainstorming (AP, 56) * Auswahl eines Ausgangspunktes (AP, 58) * Analysegespräch in einer Gruppe (AP, 81) * Kritische FreundInnen (AP, 84) * Hypothesenbildung (AP, 91) * SWOT-Analyse * Projektumfeldanalyse * Kräftefeldanalyse	* Themenfelder und Ausgangspunkte müssen den Interessen der LehrerInnen (bzw. SelbstevaluatorInnen) entsprechen * Von außen eingebrachte Themenfelder können als anregender Rahmen unterstützen * Begleitung unterstützt diesen Findungsprozess. * Nicht zu schnell in ein Thema springen

Konzept und Planung	* Kriterien – Indikatoren – Methoden (siehe Materialien zum Multiplikatorentraining) * Aktionsplan (Wer macht was, bis wann, mit welchen Ressourcen?)	* Die Arbeit an Kriterien (Was wäre ein Erfolg?) und Indikatoren (Woran sehen wir, dass sich der Erfolg eingestellt hat?) ist herausfordernd, aber für die Klärung und konkrete Planung wichtig * Unterstützung durch Rückfragen und eventuell Workshops * Methodenskriptum (AP, IFF[5])
Beobachtung und Informationssammlung	* Logbuch/Tagebuch * Beobachtung * Interview * schriftliches Feedback (inklusive Fragebogen) * Tonaufzeichnung) (AP und IFF) * Videoaufzeichnung[6]	* Methodentipps und Workshops * Übernahme von Datenerhebungen und/oder Transkriptionen im Auftrag der SelbstevaluatorInnen * Triangulation als Qualitätskriterium (AP, 164 ff.)
Auswertung und Analyse	* Datenresümees (AP, 173) * Kodieren von Daten (AP, 174) * Zählen (AP 178, IFF) * Kommunikative Validierung (AP, 187) * Musteranalyse (AP, 188) * Dilemmaanalyse (AP, 203)	* Methodentipps und Workshops * Unterstützung durch fremden, distanzierten Blick * Anregungen verschiedene Erklärungen für Ergebnisse zu finden * Blick auf Überraschendes, und Unerwartetes lenken
Konsequenzen und Handlungsideen	* gedankliche Überprüfung von Handlungsideen (AP, 227) * Nominelle Gruppentechnik (NGT) (AP, 229) * Aktionsplan	* Unterstützung, um Konsequenzen auf Analyse aufzubauen bzw. davon abzuleiten * Unterstützung bei Ressourcen für Umsetzung
Formulieren und Verbreitung von Erfahrungen	* Dokumentationen verfassen (siehe Materialien Multiplikatorentraining) * Präsentationstechniken (z.B. Internet) * Austausch mit KollegInnen, Eltern u.a. an der Schule * Erfahrungsaustausch mit KollegInnen anderer Schulen * Pressearbeit * Veröffentlichung in einschlägigen Medien	* Schreibworkshops anbieten * „Märkte“ für Erfahrungsaustausch organisieren * Workshops für Öffentlichkeits- und Pressearbeit anbieten * Präsentationstechniken: Tipps und Workshops * Feedback zu Entwürfen geben * Publikationenoberfläche im Internet und Publikationsmöglichkeiten in Journalen anbieten

8. Erfahrungen und Ergebnisse

Am Anfang des zweieinhalbjährigen Projektes mit Lehrgangscharakter „Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten an Europaschulen in Hessen“ stand ein erstes Orientierungsgespräch mit Herrn Seyler in Klagenfurt im Frühjahr 2003. In dieser Unterredung wurde das allgemeine Anliegen, die vieljährigen und umfangreichen Aktivitäten der Europaschulen einer intensiveren, systematischen Selbstevaluation zu unterziehen, eingebracht. Das Programm der Europaschulen wurde von Anfang an von verschiedenen Expert/innen prominent wissenschaftlich begleitet. Auf Basis dieser Erfahrungen war nun eine vertiefte Evaluation von Unterrichtsvorhaben vorgesehen, die gleichzeitig eine Qualifizierungsmöglichkeit der am Programm teilnehmenden Lehrer/innen als Multiplikator/innen für Unterrichtsevaluation ermöglichen sollte. Die Ziele des Projektes (siehe vorherige Seite) konkretisieren diese Anliegen.

Das Konzept für das vorliegende Projekt basiert auf den über zwanzigjährigen Erfahrungen mit den Universitätslehrgängen Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (PFL) am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt in Österreich, an denen der Autor seit 10 Jahren leitend mitarbeitet. In PFL-Lehrgängen werden Reflexion und Aktion, Erkennen und Handeln in enger Wechselwirkung gesehen. Der Vernetzung von Lehrerwissen wird hohe Bedeutung zugemessen, damit von den Erfahrungen anderer für die eigene Situation gelernt werden und eine Erweiterung von Handlungsspielräumen erfolgen kann. Dadurch ist ein Nutzen für die Praxis oft unmittelbar gegeben, Erkenntnisse können in Handlungsstrategien umgesetzt werden (vgl. Krainz-Dürr, Krainer, Kröpfl, Piber, Rauch & Stern 2002). Aktuelle Entwicklungen der PFL-Lehrgänge können der Institutshomepage entnommen werden: www.uni-klu.ac.at/iff/schule.

In den PFL-Lehrgängen wird Aktionsforschung, verstanden als *systematische Reflexion von Praktiker/innen über ihr unterrichtliches und schulisches Handeln* in der Absicht, dieses zu verbessern, als methodologischer Rahmen benützt, um die Qualität des eigenen Unterrichts bzw. anderer Bereiche des schulischen Alltags weiterzuentwickeln (vgl. Altrichter & Posch 1998). Die Teilnehmer/innen der PFL-Lehrgänge schreiben im Allgemeinen Praxisstudien, in denen sie entsprechende Forschungs- und Entwicklungsarbeiten dokumentieren. Dieser Aktionsforschungsansatz kann auch als Selbstevaluationskonzept und -strategie verstanden werden.

Die Aufbaulogik des Projektes „Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten an Europaschulen in Hessen“ orientiert sich an der Struktur der PFL-Lehrgänge. Im Wesentlichen wird ein Selbstevaluationszirkel durchlaufen mit den Stationen, wie sie in Kapitel 7 dargelegt werden. In den sechs Seminaren des Projektes wurden je unterschiedliche Schwerpunkte im Evaluationsprozess thematisiert. Aus meiner Sicht waren die Klärung des Ausgangspunktes, eine systematische Planung des Evaluationsprojektes, Workshops zu Datenerhebungsmethoden und das Angebot einer Schreibwerkstatt zur Unterstützung der Fertigstellung der Studie wichtige Meilensteine im Lehrgang. In der ersten Phase profitierten die Teilnehmer/innen besonders von der Möglichkeit des kollegialen Feedbacks mit der Methode des Analysegespräches (siehe Anhang A) sowie der Anwendung der SWOT-Anlayse, um den Ist-Stand und die Entwicklungspotenziale von Initiativen einzuschätzen (siehe Anhang B). Dies unterstützte die Klärung des Ausgangspunktes für die Selbstevaluationsprozesse.

Für die Planung des Vorhabens war der Workshop zur Erstellung eines Evaluationskonzeptes zentral, da an dieser Stelle bereits an konkreten Themen – sozusagen in Echtzeit – das Evaluationskonzept systematisch geplant und strukturiert werden konnte (siehe Anhang C). Es wurde dabei auch sichtbar, wo Qualifikationsbedarf besteht und Unterstützung notwendig ist.

Datenerhebungsmethoden müssen sich an den Fragestellungen orientieren – und nicht umgekehrt. Sie kommen im Evaluationsprozess daher auch nach der Erarbeitung von Erfolgskriterien und Indikatoren. Basismethoden sind das Forschungstagebuch oder Logbuch (vgl. Altricher & Posch 1998) als „Begleiter“ von Evaluator/innen sowie mündliche Rückmeldungen (Interviews) und schriftliches Feedback (verschiedene Formen von Fragebögen). Zu diesen Datenerhebungsmethoden wurden im Lehrgang Informationen und Workshops angeboten (siehe Anhänge D und E).

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal von Evaluationsstudien besteht darin, verschiedene Perspektiven miteinander zu vergleichen. Dieser Prozess wird als Triangulation bezeichnet und kann sich auf Personengruppen beziehen (z.B. Einbeziehung der Sichtweisen von Schüler/innen, verschiedenen Lehrer/innen und Eltern zu einer Fragestellung) oder auf verwendete Methoden (z.B. der aufeinander abgestimmte Einsatz von Logbuch, Fragebogen und Interviews). Beide Triangulationsverfahren wurden in den Studien, die im Projekt entstanden sind, eingesetzt.

In unterrichts- und schulbezogenen Selbstevaluationsprozessen wird häufig auf die Analyse der Daten zu wenig Wert gelegt. Es wird damit eine ganz wesentliche Erkenntnis- und Lernchance nicht ausreichend genutzt. Auf dem dritten Seminar wurde diesem Aspekt Raum gegeben und ein Analyseworkshop angeboten der im Leitungsteam bei einer Planungssitzung entwickelt wurde (siehe Anhang F). Diese Gelegenheit zu Reflexion und Austausch wurde von den Teilnehmer/innen auch recht intensiv genutzt.

Die letzte Phase im Projekt bezog sich auf das Verfassen der Studien. Um den im Berufsalltag nicht immer leicht unterzubringenden Schreibauftrag zu unterstützen, wurden Gliederungsvorschläge und Leitfragen (siehe Anhang G) eingebracht sowie eine Schreibwerkstatt als vorletztes Seminar durchgeführt. Bei der zweitägigen Schreibwerkstatt bestand einerseits die Möglichkeit, an der eigenen Studie zu arbeiten, und zum anderen konnten Rückmeldungen vom Leitungsteam und von Kolleg/innen eingeholt werden.

Vielleicht haben einzelne der beschriebenen Designelemente des Lehrgangs den – aus meiner Sicht – guten Produkterfolg unterstützt. Auf dem Abschlussseminar wurden 12 Studien präsentiert, davon werden sieben in dieser Publikation veröffentlicht. (Alle Studien können auf der Homepage der Europaschulen nachgelesen werden.) Die in dieser Publikation veröffentlichten Studien wurden vom Leitungsteam des Lehrgangs redaktionell bearbeitet. Thematisch decken die Studien Schwerpunkte des Europaschulprogrammes ab, nämlich den Spracherwerb und das soziale Lernen.
Die wesentliche gemeinsame Klammer aller Studien ist das Lernen von Schüler/innen. Es stand also der Kern schulischer Arbeit im Zentrum des Projektes. Die Studien zeigen Versuche über Anliegen und Ziele unterrichtlicher Arbeit ehrlich, offen und systematisch Rückmeldung einzuholen und Erfolge bzw. Problemfelder herauszuarbeiten, um damit eine Grundlage für eine Verbesserung bestehender guter Praxis zu erzielen. Die Studien bieten Beispiele und Anregungen für Selbstevaluationsbemühungen von Lehrer/innen und Schulen. Sie bieten keine Rezepte, sondern engagierte und reflektierte Versuche, mit der Evaluation von komplexen Unterrichtsprozessen themen- und -prozessbezogen konstruktiv umzugehen. Spannungsfelder und Probleme sind ein notwendiger Bestandteil von Selbstevaluationsprozessen. Deren Bearbeitung und Reflexion sind Voraussetzungen für nachhaltig wirkende Entwicklungsprozesse. Daher sind auch prozess- und anlassbezogenes Unterstützungsangebote durch Expert/innen, aber vor allem auch durch kollegiale Vernetzung maßgebliche Erfolgsfaktoren.
Ich denke, dass die Ziele im Rahmen der zeitlich begrenzten Möglichkeiten des Projektes (nur eintägige Seminare) insgesamt mehr oder weniger erreicht wurden. Im Kern des

Projektes standen die ersten drei Ziele, nämlich die Entwicklung von Kompetenzen und Know-How für Selbstevaluation bei den Teilnehmer/innen, die Weiterentwicklung der untersuchten Unterrichtsvorhaben und die Förderung der Schulentwicklung. Soweit ich die Rückmeldungen übersehe, sollte das Projekt bei den ersten beiden Zielen Anstöße gegeben haben. Hier war auch eine direktere Intervention durch das Leitungsteam möglich. Da an vielen Evaluationsprojekten Lehrer/innenteams gearbeitet haben, bestehen auch gute Chancen von Wirkungen in die Schulen der Teilnehmer/innen hinein. Systemisch betrachtet kann Unterricht gar nicht isoliert von der Schule als Organisation entwickelt werden. Schulentwicklungsprozesse wurden im Lehrgang selbst aber wenig reflektiert und können – wie auch die beiden letzten Ziele der Unterstützung der Öffentlichkeitsarbeit und der Impulse für andere Europaschulen – Thema weiterer Entwicklungsprozesse im Europaschulprogramm sein. Diese Publikation kann dazu einen Beitrag leisten.

Anhang A

Analysegespräch in der Gruppe[7]

Zweck:
Dieses Verfahren erlaubt es, sich wichtiger Merkmale von Situationen, die erforscht werden sollen, bewusster zu werden und das Verständnis ihrer Zusammenhänge zu vertiefen. Es setzt allerdings voraus, dass die Situationsanalyse nicht individuell, sondern in einer Gruppe durchgeführt wird. Beim Analysegespräch wird ein Sachverhalt nach folgenden Regeln analysiert:

Verlauf:
1. Darstellung der Situation (10 Min.):
Zunächst schildert eine Person ihre Sichtweise des Sachverhaltes, so wie sie ihn aktuell erlebt.

2. Nachfragen (ca. 20 Min.):
Die übrigen Teilnehmer/innen versuchen, durch Fragen ein umfassendes, möglichst stimmiges Bild der Situation zu erhalten.
Dabei haben sich einige Regeln bewährt:

- *Es werden nur Fragen gestellt.* Äußerungen über ähnliche Erfahrungen sollten vermieden werden. Mit dieser Regel soll eine Konzentration auf die Situation des Berichtenden erreicht werden.
- *Kritische Äußerungen (auch in Fragen verkleidete) werden in dieser Phase nicht zugelassen.* Diese Regel, die vor allem am Beginn eines Gesprächs wichtig ist, soll bei der berichtenden Person den Eindruck verhindern, er müsse sich verteidigen.
- *Keine Lösungsvorschläge anbieten.* Diese Regel soll sicherstellen, dass die Suche nach einem tiefergehenden Verständnis des Problems nicht durch die weniger mühevolle Sammlung von Rezepten gestört wird.

3. Kommentare (5 Min.):
Die Frageregel wird aufgehoben. Die Teilnehmer/innen können nun ihre Einschätzungen mitteilen, aber auch weiterhin Fragen stellen.

4. Statement der Fallbringer/in (5 Min.):
Die Person die den Sachverhalt bzw. den Fall eingebracht hat, teilt mit, welche neuen Perspektiven, Handlungsoptionen u.ä. durch die Fragen und Kommentare ausgelöst wurden oder was bestätigt wurde?

Hinweis zu Fragen:
Zur Analyse einer Situation sind vor allem drei Arten von Fragen geeignet:

- Fragen zur Konkretisierung einer Bemerkung (z.B. die Bitte, ein Beispiel zu schildern oder über einen Vorfall detaillierter zu berichten),
- Fragen zum gedanklichen (theoretischen) Hintergrund (z.B. die Bitte um Begründung einer Maßnahme, die getroffen wurde),
- Fragen zur Systemerweiterung (z.B. die Bitte, auf die Rolle von Personen oder Ereignissen, die etwas mit dem Problem zu tun haben könnten, aber im Gespräch noch nicht berührt wurden, einzugehen).

Kommentar:
Solche Analysegespräche haben sich als fruchtbares Mittel zur Vertiefung des Verständnisses eines Sachverhaltes herausgestellt, wobei vor allem der Zusammenhang der daran beteiligten Faktoren und neuralgische Punkte („Knoten") sichtbar werden, an denen Lösungsmöglichkeiten ansetzen können.

Anhang B

SWOT-Analyse

Zweck:
Die SWOT-Analyse ist ein einfaches Analyseschema zur Selbst- oder Gruppenanalyse einer Organisation, eines Projekts, etc.

Verlauf:
Die SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) erfolgt in folgenden Schritten:

1. Denken Sie an die derzeitige Situation an der Schule, wie z.B.
- bisher durchgeführte Projekte,
- an Interesse und Wissen das SchülerInnen und LehrerInnen sowie etwaige andere Beteiligte (Eltern, nicht-lehrendes Personal, Vereine, Betriebe u.a.) einbringen,
- an die internen Beziehungen und die Organisation der anfallenden Arbeiten,
- an das Bild, das die Öffentlichkeit von Ihrer Schule hat.

Tragen Sie die gegenwärtigen Stärken (Strengths) und Schwächen (Weaknesses) aus Ihrer Sicht in die entsprechenden Felder des SWOT-Schemas ein (vgl. Abb.)

2. Denken sie auch an Einflüsse, denen die Schule ausgesetzt ist (gesellschaftliche Entwicklungen; Bedingungen im regionalen und lokalen Umfeld u.a.) und an die zukünftige Entwicklung. Welche Chancen (Opportunities) und Bedrohungen (Threats) ergeben sich daraus für ihre Schule? Tragen Sie diese in die entsprechenden Felder des SWOT-Schemas ein. (siehe Abb.)

STÄRKEN	SCHWÄCHEN
CHANCEN	BEDROHUNGEN/ RISKEN

3. Welche Fragen ergeben sich nach dieser Analyse an das Projekt „Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten"

Kommentar zur Methode:
Durch das Nachdenken über die vier Bereiche – was sind Stärken, Schwächen, Chancen und Bedrohungen – kann der Ist-Zustand von Initiativen und Projekten auf plastische Weise bewusst gemacht werden. Ausgehend von den Stärken kann man sich anschließend der Weiterentwicklung des Projektes zuwenden.

Anhang C

Workshop Evaluationskonzept

1. Schritt: Wählen Sie ein **Thema**, an dem Sie im Unterricht (z.B. Gestaltung mündlicher Prüfungen, etc.) oder an der Schule (Öffentlichkeitsarbeit etc.) bereits gearbeitet haben und an dem Sie weiter arbeiten wollen.

2. Schritt: Welche **Entwicklungsziele** verfolgen Sie in Bezug auf das Thema? Was soll sich aus Ihren Bemühungen nach einiger Zeit ergeben? Versuchen Sie die Entwicklungsziele so konkret wie möglich zu fassen.

Rückblick

3. Schritt: Was haben Sie (bzw. was wurde an Ihrer Schule) im vergangenen Jahr im Hinblick

auf das Entwicklungsziel unternommen? Beschreiben Sie einige konkrete **Aktivitäten** in kurzen Worten.

4. Schritt: Was wurde durch diese Aktivitäten erreicht bzw. nicht erreicht? Welche Nebenwirkungen sind aufgetreten? Versuchen Sie angenommene und nachweisbare **Wirkungen** festzuhalten und auch – soweit möglich – anzugeben, wie Sie die angenommenen Wirkungen belegen können (z.B. durch welche Beobachtungen).

5. Schritt: Wie erklären Sie sich die Wirkungen und Nebenwirkungen? Gibt es unterschiedliche **Erklärungen?** Welche Erklärung wird am ehesten durch die Belege/Beobachtungen gestützt? Was folgt daraus für weitere Vorhaben? Welche Herausforderungen für die weitere Arbeit lassen sich erkennen?

Vorausblick

6. Schritt: Welche konkreten **Vorhaben** halten Sie für zweckmäßig, um vor dem Hintergrund der im Rückblick gewonnen Erkenntnisse den Entwicklungszielen einige Schritte näher zu kommen? Nennen Sie ein Vorhaben, das Ihnen besonders wichtig erscheint.

7. Schritt: Versuchen Sie zu diesem Vorhaben **Erfolgskriterien** zu formulieren: Was ist ein Erfolg? (Vergessen Sie dabei nicht die Entwicklungsziele, die Sie sich insgesamt vorgenommen haben.)

8. Schritt: Formulieren Sie zu **jedem** Erfolgskriterium **Erfolgsindikatoren: Woran erkenne ich, dass sich der Erfolg eingestellt hat?**

9. Schritt: Mit welchen **Evaluationsinstrumenten/Evaluationsmethoden** können Sie zu den genannten Kriterien/Indikatoren Daten erheben? Es ist zweckmäßig, Evaluationsmethoden zu wählen, die mit möglichst geringem Aufwand durchführbar sind, aber trotzdem glaubwürdige Ergebnisse erwarten lassen.

10. Schritt: Entwicklung eines **Aktionsplans**

Vorhaben	
Verantwortlich für Durchführung bzw. Koordination	
Zeitliche Fixpunkte	
Verantwortlich für Evaluation Ressourcen	

Anhang D

Interview-Workshop

1. Arbeitsvorschlag

Bilden Sie bitte Dreier-Gruppen. In der Dreier-Gruppe werden folgende Rollen eingenommen:

1. Interviewer/in: stellt Fragen
2. Interviewte/r: antwortet
3. Beobachter/in und Zeithüter/in: hört zu und gibt nach dem Interview Rückmeldung

Die Themen der Interviews sind Evaluationsprojekte der interviewten Person.

Die Übung besteht aus einem Interviews (ca. 15 Min.) und einer Rückmeldung nach dem Interview (ca. 10 Min.).

Es stehen Tonbänder und Kassetten zur Verfügung, um die Gespräche auf zu nehmen.

Anmerkungen zu den einzelnen Rollen

Interviewer/in
Einige Tipps zur Interviewführung:
Zuhören:

- nicht unterbrechen
- Pausen akzeptieren (Diese Zeit wird zum Ordnen der Gedanken und zum Nachdenken benutzt.)
- neutrale Aufmerksamkeit vermitteln

Fragen:
- Fragen nicht suggestiv formulieren

Nachfragen (Sondieren):
- Dadurch wird das Interesse des Interviewers an einem genauen Verständnis des Gesagten ausgedrückt.

Interviewte/r
Antworten Sie bitte so ehrlich wie möglich.

Beobachter/innen / Zeithüter/innen
Hören Sie bitte zu und machen Sie Notizen zum Gesprächsverlauf. Nach dem Interview geben sie eine kurze Rückmeldung, indem Sie Beobachtungen mitteilen. Vorsichtig mit Bewertungen und Kritik umgehen. Achten Sie bitte auf die Zeit.

2. Aspekte und Faustregeln für die erfolgreiche Durchführung von Interviews

Interviews sind Gespräche mit dem Zweck, Sichtweisen, Interpretationen und Bedeutungen kennenzulernen, um das Verständnis einer Situation zu verbessern. Die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen eines Interviews besteht darin, Interviewpartner/innen deutlich zu machen, dass die Informationen, die man von ihr/ihm erwartet, bedeutsam in zweifacher Hinsicht sind:

- Für den Interviewer: Der Interviewte gibt Informationen preis. Dadurch erlebt er, für den Interviewer eine wichtige Rolle zu spielen.
- Für den Interviewten: Der Interviewte wird durch die Fragen angeregt, über seine eigene Situation nachzudenken. Dadurch wird ihm die Möglichkeit geboten, diese besser zu verstehen und unter Umständen sein Verständnis zu verbessern.

Faustregeln für Interviews

1. Zuhören statt reden
Redet der Interviewer mehr als 10%, deutet das auf ein eher schlechtes Interview hin.

2. Nicht nach strengem Leitfaden oder Schema fragen
Einen Leitfaden als Checkliste im Hintergrund haben, aber die Interviewten das Gespräch entwickeln lassen.

3. Keine Reaktion außer Verständnis zeigen

4. Gesprächesverlauf im Auge behalten
a) Aussagen nicht selbst unterbrechen oder abrupt das Thema wechseln.
b) Thema wechseln lassen, wenn der andere es will – später wieder darauf zurückkommen.

5. Einfache Fragen
Der Gefragte soll frei reden können. Geeignet sind kurze, einfache Fragen, die der andere mit eigenen Inhalten füllen kann. Häufige Fehler sind z.B.:
- Typisierungen: Sie als Vertreter oder Opposition ...
- Komplizierte oder geschwollene Fragen: Sind Sie nicht der Meinung, dass das der Herr ... nicht auch vermeint haben könnte?
- Geistreiche Maßregelungen: Können wir nach diesem blendenden Exkurs vielleicht wieder zur Sache kommen?
- Psychologische Belehrungen: Finden Sie Ihre Rationalisierungen nicht selber krankhaft?

6. Suggestivfragen vermeiden
Keine Antworten nahelegen. Statt: Haben Sie das nicht auch bemerkt? Besser: Was haben Sie bemerkt?

7. Pausen ertragen
Das Interview wird abgetötet, wenn Sie selbst keine Stille vertragen. Nicht drängen, keine Verlegenheitsfragen stellen, keine Antwort erzwingen.

8. Nicht direkt nach Gefühlen fragen
Aber: Wenn jemand Gefühle äußert, fragen: Warum? oder: Was ist Ihnen daran unangenehm?

9. Fragehaltung nicht aufgeben
Werden Sie als Interviewer selbst ausgefragt, so antworten Sie möglichst mitmenschlich, aber wenig. Lassen Sie keinen längerfristigen Rollentausch zu.

10. Nachfragen
Achtung: Genauer-Wissen-Wollen kann einerseits als Interesse und Anerkennung, andererseits als Zweifel am bisher Gesagten verstanden werden. Möglichkeiten des Nachfragens:

- Äußerungen des Interviewpartners wiederholen, um zu prüfen, ob das eigene Verständnis dem des Befragten entspricht (aktives Zuhören).
- Um Konkretisierung oder Illustrierung durch ein Beispiel bitten.
- Nach Ursachen, Gründen oder Zwecken fragen.
- Widersprüche aufklären lassen.
- Situationen graphisch ausdrücken lassen.

11. Zeit haben
Nicht zu schnell zufrieden geben, mit Fragen nachstoßen, Details erzählen lassen: Was noch (z.B. um Gründe auszuscheiden). Wenn jemand sagt: Das ist so und so, fragen: Warum ist das so?

12. Nach dem Interview
Daten sobald als möglich für die weitere Verarbeitung vorbereiten (z.B. Band beschriften und transkribieren)

Durchführung

Der Anfang

Am Anfang ist es wichtig, den Gesprächspartner um seine Mitarbeit zu bitten und ihm den Zweck des Interviews zu erklären. Eine solche Information (die nicht viel Zeit in Anspruch nehmen muss) ist aus mehreren Gründen zu empfehlen:

- aus ethischen: es ist nicht vertretbar, die Mitteilungen eines Befragten für Zwecke zu verwenden, die ihm nicht bekannt sind;
- aus inhaltlichen: wenn der Interviewpartner weiß, worum es geht, ist er eher in der Lage, die Informationen zu liefern, die der Interviewer benötigt;
- aus motivationalen: wenn sich der Interviewpartner als Mitarbeiter fühlt, ist er eher bereit, seine Überlegungen zur Verfügung zu stellen.

Wir raten, **Interviews auf Tonband** aufzuzeichnen. Man bekommt dadurch authentisches Material und kann sich besser auf die Aussagen des Interviewpartners konzentrieren, weil man nicht durch Mitschreiben abgelenkt ist. Wenn eine Bandaufzeichnung nicht möglich ist, erleichtert das Festhalten von Notizen während des Interviews die ausführliche Niederschrift, die unmittelbar danach erfolgen sollte. Ein geteiltes Blatt, auf dessen einer Hälfte Stichworte und auf der anderen Hälfte wörtliche Zitate notiert werden, kann die nachträgliche Rekonstruktion erleichtern.

Das Zuhören

Das Zuhören ist beim Interview genauso wichtig, wie das Fragenstellen. Die nicht-verbalen Botschaften, die durch die Art des Zuhörens vermittelt werden, sind für den Interviewten ebenso wie die Fragen, die gestellt werden, Hinweise darauf, ob er als Informant ernst genommen wird. Ein Ernstnehmen des Interviewpartners zeigt der Zuhörer in der Regel durch folgende Verhaltensweisen:

- Gedankengänge werden nicht unterbrochen.
- Pausen werden als natürliche Phasen des Nachdenkens akzeptiert. Dies erfordert eine Umorientierung, weil im Unterrichtsalltag Pausen häufig anders interpretiert werden.
- Alle Äußerungen werden angenommen, auch solche, die den eigenen Erwartungen

nicht entsprechen. Da Lehrer im Unterrichtsalltag oft gewohnt sind, solche Äußerungen nicht zu tolerieren, ist neutrale Aufmerksamkeit besonders schwierig. Aber auch das Gegenteil erfordert Übung: Freudige Zustimmung dort zu vermeiden, wo die Interviewpartner Erwartungen bestätigen. Beides, Zustimmung zu und Missbilligung von Äußerungen – auch wenn sie auf weniger leicht kontrollierbare nichtverbale Art zum Ausdruck kommen – können den Befragten den Eindruck vermitteln, dass der Frager gar nicht wissen will, was sie wirklich denken, sondern nur das bestätigt bekommen will, was er selbst denkt. Es besteht dann die Gefahr, dass die Interviewten ihm diesen Wunsch erfüllen: Sie sagen nur mehr das, was vom Frager voraussichtlich positiv bewertet wird, auch wenn sie raten müssen. Die Wertschätzung und Anerkennung, die der Interviewer den Befragten zollt, sollte sich also nicht auf den Inhalt des Gesagten beziehen, sondern auf die Bereitschaft, ihm von ihren Gedanken etwas mitzuteilen.

Fragen

Die Fragen sollen dem Befragten deutlich machen, worüber der Interviewer etwas hören möchte. Sie sollen helfen, den gedanklichen Raum des Interviewten auszuloten. Die folgenden Anregungen dienen diesem Zweck:
Für den Verlauf des Interviews ist vor allem **der Anfang wichtig**, weil er eine instabile Situation darstellt, in der sich das Verständnis der wahren Intentionen des Interviewers im Interviewten erst herauskristallisiert und eine Beziehung aufgebaut wird. Eine gute Möglichkeit, dem Befragten gegenüber das Interesse an seiner Meinung auszudrücken, besteht darin, ein Thema oder eine Beobachtung mitzuteilen und ihn um Stellungnahme dazu zu bitten, also etwa: Wie siehst Du das? Was meinst Du dazu?

Vor allem am Anfang des Interviews sind eher offene Fragen zweckmäßig. **Offene Fragen** geben dem Interviewten Spielraum bei der Gestaltung seiner Antwort und übertragen ihm die Verantwortung, den Inhalt, über den er berichtet, selbst zu strukturieren. Wenn man dem Befragten das Thema nennt und ihn bittet, dazu etwas zu sagen, ist er frei, zu entscheiden, welche sprachliche Gestalt er seinen Gedanken gibt. Es ist dies ein Hinweis für ihn, dass es auf seine Gedanken ankommt, und damit ein Ausdruck von Wertschätzung.

Zu jedem Thema sind **eher beschreibende und eher interpretierende Äußerungen** möglich. Durch die Art der Interviewführung sollte eine Balance zwischen diesen angestrebt werden. Allerdings ist dabei meist eine zeitliche Verschiebung erforderlich: Am Anfang eines Interviews ist es oft leichter, sachlich beschreibende Informationen zu erhalten, weil für persönlich interpretierende Äußerungen erst eine Vertrauensbasis werden muss.
Die Fragen sollten **nicht suggestiv formuliert** sein. Der Interviewer sollte die Auffassungen dem Interviewten nicht in den Mund legen. Suggestive Fragen wirken sich oft negativ auf den weiteren Verlauf des Interviews aus, weil sie die Glaubwürdigkeit der Intention des Interviewers unterminieren. Je jünger die befragten Schüler sind, desto sensibler und aufnahmebereiter sind sie für Suggestionen (z.B. meinst Du nicht auch ...?). Die Übertragung der Erwartungen des Interviewers auf den Interviewten (u.U. ohne dass dies beide bewusst wahrnehmen) ist eine am häufigsten verbreiteten Fallen beim Interview.

Das Nachfragen

Das Nachfragen (Sondieren) ist ein Mittel, das Interesse des Interviewers an einem **genauen Verständnis des Gesagten** auszudrücken. Er will Details genauer wissen, scheinbar Widersprüchliches aufklären usw. Dazu gibt es viele Möglichkeiten:

- Äußerungen des Interviewpartners so wiederholen, wie man sie verstanden hat, um zu prüfen, ob das eigene Verständnis dem des Befragten entspricht (aktives Zuhören). Dies ist vor allem dann wichtig, wenn der Interviewte Schwierigkeiten hat sich auszudrücken.

- Um Konkretisierung oder Illustrierung durch ein Beispiel bitten.
- Nach Ursachen, Gründen oder Zwecken fragen.
- Widersprüche aufklären lassen.
- Situationen graphisch ausdrücken lassen.

Nachfragen kann widersprüchliche Beziehungsbotschaften ausdrücken. Genauer-Wissen-Wollen kann einerseits als Anerkennung, andererseits als Zweifel am bisher Gesagten verstanden werden. Der Interviewer sollte deutlich machen, dass sein Interesse weder auf das Aufdecken von Fehlern noch auf das Bestätigen eigener Vorurteile, sondern auf Verstehen gerichtet ist. (Quelle: Altrichter/ Posch 1998, S. 143-150)

3. Theoretisches Sampling: Anmerkung zur Repräsentativität von Interviews

Es kann in einer Gruppe von Menschen (Klasse oder Schule) durch eine relativ geringe Anzahl von Interviews das Spektrum eines Meinungsbildes gut erfasst werden, wenn im Verlaufe der Interviews nach kontrastierenden Fällen gesucht wird. So könnten beispielsweise Interviewpartner/innen nach Kolleg/innen befragt werden, die eine andere Meinung vertreten. Diese Vorgangsweise wird theoretisches Sampling genannt, da nicht vorab entschieden wird, wer und wie viele Personen interviewt werden. Die Auswahl erfolgt parallel zur Datenerhebung und Analyse. Im besten Fall wird der Prozess solange fortgesetzt, bis keine nennenswert neuen Informationen mehr auftauchen (vgl. Strauss/Corbin 1990).

Literatur

Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1998 (3. Auflage)
Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Westdeutscher Verlag: Opladen 1990
IFF/PI Kärnten (Hrsg.): Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Anregungen, Instrumente, Methoden. (4. Entwurf) IFF/PI: Klagenfurt 1999
Strauss, A./Corbin, J.: Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park 1990

Anhang E

Methodenworkshop

Fragebogen

1. Arbeitsvorschlag

Versuchen Sie, einen Fragebogen zu einer konkreten Fragestellung zu entwerfen. Bitte folgen Sie folgendem Ablauf:

1. Worüber wollen Sie Informationen einholen? (Themenbereich des Fragebogens)
2. Warum wollen Sie sich diese Informationen durch einen Fragebogen holen?
3. Wofür erheben Sie die Daten? Was soll mit den Daten geschehen?
4. Welche Ressourcen stehen Ihnen bei der Durchführung und Auswertung zur Verfügung? Welche Erfahrungen haben Sie selber mit der Erstellung und Auswertung von Fragebögen?
5. Formulieren Sie Aussagen zum gewählten Themenbereich.
6. Formulieren Sie auf Basis dieser Aussagen Fragen. Meist ist es empfehlenswert, die Aussage nicht direkt als Frage zu formulieren, sondern zu versuchen, durch mehrere Fragen Aspekte der Aussage zu erfassen.
7. Entwerfen Sie einen Fragebogen.

Die folgenden Anregungen sollen Ihre Arbeit unterstützen. Lesen Sie sie bitte, bevor Sie mit der Arbeit beginnen.

Einige Anregungen zur Gestaltung und Verwendung von Fragebögen

Während Interviews oft als schwierig, zeitraubend und schwer organisierbar angesehen

werden, gelten Fragebogen als rasches, einfach zu entwickelndes und problemlos administrierbares Instrument der Datensammlung. Dieser verbreitete Eindruck trügt. Die Brauchbarkeit eines Fragebogens hängt zunächst entscheidend von der Qualität der Fragen ab, da ein Rückfragen und Präzisieren kaum möglich ist. Selbst wenn die Fragen zufriedenstellend formuliert sind, d.h. wenn die Adressaten sie so verstehen, wie der Autor sie verstanden wissen möchte, und in der Lage sind, sie zu beantworten, ist der Erkenntnisgewinn durch einen Fragebogen oft wesentlich geringer als erwartet. Der Grund besteht darin, dass mit zunehmender Strukturierung des Erhebungsinstruments die Aussagen formaler und inhaltsärmer werden. Trotz dieses grundsätzlichen Problems kann ein Fragebogen brauchbare Daten liefern. Die folgenden Anregungen sollen dazu beitragen, dieses Instrument möglichst wirksam zu nutzen.

Die Arbeit an der Ausgangssituation

Die Arbeit, die vor der Entwicklung des Fragebogens zur Reflexion des zu untersuchenden Problems aufgewendet wird, spart viel Zeit und Mühe bei der Interpretation der Daten. Es sollte möglichst detailliert überlegt werden, wozu die Antworten gebraucht werden, welche Antwortet erwartet werden und was er mit ihnen voraussichtlich geschehen soll. **Je präziser man bereits vor der Konstruktion des Fragebogens weiß, was man damit will, desto stärker strukturiert kann der Fragebogen sein. Umgekehrt: Je vager die Vorüberlegungen sind, desto offener müssen die Fragen sein und desto schwieriger und zeitraubender ist die Auswertung.**

Zur Konstruktion von Fragen

Ein Fragebogen kann aus offenen oder geschlossenen Fragen bestehen. Bei geschlossenen Fragen wählt der Adressat die für ihn zutreffende(n) Antwort(en) aus. Bei offenen Fragen muss die Antwort vom Befragten selbst formuliert werden. In beiden Fällen sind bei der Fragebogenkonstruktion mehrere Entscheidungen zu treffen.

a) Entscheidungen über den Inhalt

- Ist die Frage wirklich notwendig? In welcher Weise sind die zu erwartenden Antworten zur Lösung des Problems nützlich?
- Deckt die Frage das Thema ab? Sind weitere Informationen (und damit Fragen) nötig, um die Antwort im Sinne der Fragestellung interpretieren zu können? Eine Frage sollte sich nur auf ein Thema beziehen, weil die Antworten sonst kaum interpretierbar sind.
- Haben die Adressaten die zur Beantwortung der Fragen nötigen Informationen? Wenn dies bezweifelt werden muss, ist keine brauchbare Antwort zu erwarten.
- Fragen nach subjektiven Informationen (Meinungen, Einstellungen) sollten durch Fragen nach objektiven Informationen (Sachverhalten) ergänzt werden. Z.B. kann die Frage „Wie zufriedenstellend war die Gruppenarbeit für Dich?“ durch die Frage ergänzt werden, was konkret gemacht wurde.
- Fragen, die sehr persönliche, vertrauliche oder tabuisierte Themen betreffen, oder Themen, bei denen die persönlichen Interessen oder der soziale Druck groß sind, verleiten dazu, wenn überhaupt, dann jene Antwort zu geben, die wahrscheinlich erwartet wird bzw. der eigenen Situation nützt. Bei derartigen Themen kann es zweckmäßig sein, eine projektive Frage (Was denken Deiner Meinung nach die meisten Schüler über die neue Schulordnung?) der direkten Frage (Was hältst Du davon?) voranzustellen.
- Werden die möglichen Antworten durch die Art der Fragestellung einseitig begrenzt? Es sollte z.B. nicht nur nach negativen Erfahrungen, sondern auch nach positiven gefragt werden.

b) Entscheidungen über die Formulierung der Frage

- Kann eine Formulierung missverstanden werden? Sind die verwendeten Ausdrücke für die befragte Altersgruppe leicht verständlich?
- Ist die Formulierung suggestiv? Wird durch die Formulierung der Frage eine bestimmte Antwort nahegelegt?
- Reizt die Formulierung zum Widerspruch oder zur Ablehnung der Frage? Emotional besetzte Ausdrücke können sich beispielsweise auf die Gültigkeit der Antworten negativ auswirken.
- Zielt die Frage eher auf die Beschreibung objektiver Sachverhalte oder auf die Mitteilung subjektiver Stellungnahmen, z.B.: „Denke an den gestrigen Schultag. In welchen Gegenständen hast Du gestern Hausübungen bekommen?“ oder „Fühlst Du Dich durch Hausübungen überlastet?“
- Ist eine direkte oder eine indirekte Frageweise angemessener? Bei direkten Fragen wird eine persönliche Meinungsäußerung des Befragten zu einem Sachverhalt erbeten, z.B. „Wie hat Dir die Stunde gefallen?“ Bei indirekten Fragen wird der Befragte nicht direkt nach seiner Meinung gefragt, sondern um seine Reaktion auf die Meinung anderer Personen oder auf vorgegebene Situationen gebeten. Ein Beispiel: Stefan und Kurt reden über eine Gruppenarbeit. Franz sagt: „Bei Gruppenarbeit tue ich nie etwas, weil die anderen die Arbeit machen.“ Wie siehst Du das?

c) Entscheidungen über die Form, in der die Antwort erfolgt

- Sollte die Frage besser zum Ankreuzen oder mehrerer Vorgaben, zu einer Kurzantwort (wenige Worte) oder zu einer frei formulierten Antwort auffordern? Oft sind Kombinationen geschlossener und offener Fragen möglich, z.B. „Arbeitest du lieber allein mit einem Mitschüler – oder in einer Gruppe? Warum arbeitest Du lieber in der von Dir angekreuzten Form?“
- Wenn eine Auswahlantwort verlangt werden soll, wie viele Alternativen sind zweckmäßig? Alle gewählten Alternativen sollten im Sinne der Fragestellung des Lehrers aussagekräftig sein.
- Wenn unter mehreren Vorgaben zu wählen ist, sind diese trennscharf und umfassen sie alle wichtigen Möglichkeiten? Ausdrücke wie „gewöhnlich“, „gut“ usw. sind mehrdeutig und schwer zu interpretieren.
- Ist die Reaktion, die vom Befragten verlangt wird, eindeutig beschrieben? Ist z.B. klar, ob eine oder mehrere Alternativen angekreuzt werden sollen?

d) Entscheidungen über die Abfolge der Fragen

- Wird die Antwort auf eine Frage vom Inhalt vorhergehender Fragen beeinflusst?
- Ermöglicht die Abfolge der Fragen ein langsames Vertrautwerden mit der Thematik des Fragebogens? Am Anfang sollten Fragen nach objektiven Informationen (Faktenfragen zu Situationen und Verhaltensweisen) stehen. Erst später, wenn sich der Befragte auf die Situation eingestellt hat, sollten Fragen nach subjektiven Informationen (Einstellungen, Gefühlen usw.) folgen.

Einige Beispiele für Frageformen:

(1) Kreise die gewählte Antwort ein:
Der Lehrer hat Interesse an meiner Arbeit

Richtig **Falsch**

(2) Kreuze die zutreffende Antwort an:
Der Lehrer stellte mir
❏ keine Fragen
❏ wenige Fragen
❏ viele Fragen

(3) Zutreffendes bitte unterstreichen:
Ich verstand, was der Lehrer uns erklärte: fast immer/häufig/etwa zur Hälfte/selten/fast nie

(4) Kreuze die Antwort an, die Dir am ehesten entspricht:
Wenn Dir der Lehrer bei der Projektarbeit die Wahl ließe, würdest Du
❏ vorziehen, allein zu arbeiten
❏ vorziehen, mit einem Mitschüler zu arbeiten
❏ vorziehen, mit mehr als einem Mitschüler zu arbeiten
❏ unentschieden sein

(5) Kreise die Zahl an, die Deiner Meinung am nächsten kommt:
1= kommt sehr selten vor
2= kommt manchmal vor
3= kommt öfters vor
4= kommt sehr häufig vor

Der Lehrer hat Humor **1 2 3 4**

(6) Im Folgenden findest Du eine Liste von Aussagen. Kreuze an, welche von Dir stammen könnte.

Ich bin oft mutlos in der Schule
❏ JA ❏ NEIN

(7) Liest Du regelmäßig Zeitschriften?
❏ JA ❏ NEIN
Wenn JA, schreibe ihre Titel auf
_____

(8) Stelle Dir folgende Situation vor:
Karin liest einen englischen Text vor. Immer wenn sie einen Aussprachefehler macht, lachen einige Schüler. Was geht in Karin vor?
_____
_____
_____

(9) Schreibe nieder, was Du außerhalb der Schule am liebsten tust:
_____
_____
_____

(Quellen: Altrichter/Posch 1998, S. 154-163; Friedrichs 1980)

Anhang F

Analyseworkshop

1. Bildung von Gruppen bestehend aus drei Evaluationsprojekten (vor der Pause, siehe Programm)

2. Jedes Team reflektiert seine eigenen Daten zum jeweiligen Evaluationsprojekt entlang folgender Leitfragen:
➤ Welche Ergebnisse haben wir erwartet?
➤ Welche Ergebnisse haben uns überraschend bzw. haben wir nicht erwartet?
➤ Wie erklären wir uns die Ergebnisse? Versuchen Sie unterschiedliche Erklärungen zu finden. Wie würden andere vom evaluierten Projekt Betroffene und auch Nicht-Betroffene die Ergebnisse interpretieren?
➤ Was folgt daraus für die Weiterentwicklung des Vorhabens bzw. andere Vorhaben?

3. Kollegiale Reflexion Projekt 1 (60 min.): *Die Gruppe wählt eine/n Moderator/in und Schriftführer/in, der/die aber auch selbst mitarbeiten (da die Gruppen klein sind).*
➤ Darstellung des Projekts 1 und der Reflexion (Ergebnisse aus Schritt 2) (max. 20 min)
➤ Rückfragen der Gruppe zum Verständnis und zur Klärung **(keine Diskussion!!)** (ca. 5 min.)
➤ Reflexion der Kolleg/innen (Vertreter/innen von Projekt 1 hören zu. Sie dürfen in dieser Phase nicht eingreifen.) (ca. 25 min.)
Die wesentlichen Ergebnisse werden auf Flipchart geschrieben.
➤ Reaktion der Vertreter/innen von Projekt 1 (ca. 5 min)
➤ Prozessreflexion zur kollegialen Reflexion (ca. 5 min)

4. Kollegiale Reflexion Projekt 2

5. Kollegiale Reflexion Projekt 3

Anhang G

Leitfragen für die Studien

Anfang

- Wie ist es zur Entstehung des Projekts gekommen? Wer und was waren Auslöser?
- Was sind die Herausforderungen, Ziele und Erwartungen?
- Wie wird die Zielerreichung überprüft? Welche Überlegungen (Erhebungen, Methoden) zur Reflexion/Evaluation wurden vorgenommen?

Durchführung

- Wer hat was wann gemacht?
- Wer wurde wie einbezogen?
- Was genau wurde unternommen?
- Was wurde gemacht, um den Zielen näher zu kommen?
- Warum wurde genau dieser Weg (und nicht ein anderer) eingeschlagen?

Ergebnisse und Erkenntnisse allgemein

- Welche Ergebnisse haben sie mitgenommen?
- Welche Ereignisse (Schlüsselszenen) haben Ihr Denken bzw. auch Ihr Handeln maßgeblich beeinflusst oder verändert?
- Was ist da „passiert“?

Ergebnisse und Erkenntnisse die Selbstevaluation betreffend

- Auf welche Rückmeldungen stützen Sie sich?
- Wie interpretieren Sie diese?
- Welche Schlüsse ziehen sie daraus?
- Was hat sich dadurch für Sie geändert? Was hat funktioniert, was hat nicht funktioniert?
- Woran haben Sie das erkannt? Was war überraschend?
- Was würden sie wieder so machen, was ändern?
- Wie sehen Sie die ursprünglichen Ziele heute?
- Welche Ereignisse haben Ihre Einschätzung am meisten geprägt?

Ausblick

- Welche Ziele sehen Sie heute?
- Was sind alte und neue Herausforderungen?
- In welche Richtung geht es jetzt weiter?
- Was ist (konkret) geplant?

[1] Sämtliche Studien können auf der Internetseite der GEB eingesehen werden: www.geb-online.de

[2] Die Kapitel 1 bis 5 des nachfolgenden Textes sind bearbeitete Auszüge aus dem Skriptum „Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung an Schulen. Anregungen, Instrumente, Methode“, herausgegeben 1999 vom IUS der Universität Klagenfurt und dem PI des Bundes in Kärnten unter Redaktion von Jansche, W., Krainer, K., Posch, P. und Kreis, I..

[3] Die Begriffsverwendung ist jedoch nicht einheitlich. Häufig wird interne Evaluation mit Selbstevaluation und externe Evaluation mit Fremdevaluation gleichgesetzt.

[4] Die Abkürzung AP bezieht sich auf die Literaturangabe: Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1998 (3. Auflage). Die Zahl hinter dem Komma gibt die Seite im Buch an, auf der die Methode zu finden ist.

[5] Die Abkürzung IFF bezieht sich auf das Seminarmaterial: IFF (Hrsg.): Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung. Manuskript. IFF: Klagenfurt 2003.

[6] Eine praxistaugliche Unterlage für Selbstevaluation mit Videoaufnahmen findet sich unter: http://blk.mat.uni-bayreuth.de/material/sankelmrk/bienen.html

[7] Altrichter, H. /Posch,P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht.

Selbstevaluation im Schulalltag: Aufwand, Nutzen, Unterstützung

Cornelia Lehr & Anke Wegerle

1. Wozu ist Evaluation überhaupt gut?

Viele Kolleg/innen kennen das: Wird man von Seiten der Schulleitung gefragt, ob man diese oder jene Zusatztätigkeit übernehmen möchte, kann man sich dem Ansinnen kaum entziehen, denn man möchte ja gut dastehen, fühlt sich geschmeichelt und/oder in seiner Kompetenz geehrt oder verknüpft diesen Auftrag mit eventuell vorhandenen Ambitionen auf Aufstieg.
So geht es auch den Kolleg/innen der hessischen Europaschulen, die sich mit den jährlichen Evaluationen beschäftigen.

Die Europaschulen haben sich in ihrem Programm als Pilotschulen des Landes Hessen im Rahmen des Arbeitsschwerpunktes Qualitätsentwicklung u.a. auch der konsequenten Evaluation von Unterricht und Schulalltag verpflichtet. Alle Europaschulen legen jedes Jahr eine so genannte große Evaluation vor, die ein Unterrichtsprojekt, ein Strukturelement oder einen Entwicklungsschwerpunkt der Schule kritisch beleuchtet. In allen hessischen Europaschulen müssen sich deshalb in jedem Jahr einige Kolleg/innen bereit erklären, zu einem Entwicklungsschwerpunkt der Schule eine solche Evaluation durchzuführen. Dazu werden eine für die Schule relevante Fragestellung definiert sowie Erfolgskriterien und deren Indikatoren aufgeführt. Angemessene Evaluationsinstrumente werden ausgesucht und mit ihrer Hilfe Datenmaterial gesammelt, welches ausgewertet, dokumentiert und diskutiert wird, um schließlich eine begründete Aussage darüber treffen zu können, warum oder warum nicht oder auch wie Schule/Unterricht verbessert werden kann oder verändert werden sollte.

Alle diese Tätigkeiten im Verlauf einer Evaluation müssen Kolleg/innen einer Europaschule zusätzlich zu ihrer Unterrichtsverpflichtung und ihren sonstigen dienstlichen Aufgaben leisten. Man kann sich durchaus vorstellen, dass die Übernahme einer Zusatztätigkeit wie der Erstellung einer oben beschriebenen Evaluation, wenn sie denn nicht der momentanen inneren Notwendigkeit einer Kollegin / eines Kollegen entspringt, zunächst auf größere Reserviertheit im Kreise der Kolleg/innen stößt. Deshalb ist oberstes Gebot zur Durchführung einer Evaluation das Erleben ihrer Sinnhaftigkeit.

Kritische Wertung findet täglich nach fast jeder Unterrichtsstunde statt. Jede/r Kolleg/in wertet den eigenen Unterricht aus, fragt sich nach möglichen Gründen für nicht gelungene Sequenzen, sucht nach Alternativen oder auch nach Schuldigen. Reflexion des eigenen Unterrichts wird in der Ausbildung während des Referendariats bereits erlernt, geht allerdings im alltäglichen Geschäft mehr oder weniger verloren. Diese Art der Reflexion erfolgt in der Regel durch die Lehrperson und bezieht keine anderen Perspektiven oder Personen mit ein. Hier setzt Evaluation an, da sie durch die Zusammenschau mehrerer Perspektiven, einer gezielten Fragestellung und den gesammelten Daten und Informationen eine über das eigene Bauchgefühl hinausgehende Analyse erlaubt, die auch kommunizierbar mit anderen ist.

Will man über den eigenen Unterricht hinaus Schule entwickeln und verändern, kommt man nicht umhin, über den Tellerrand des Klassenraums hinaus zu schauen und gemeinsam mit anderen Kolleg/innen, Schüler/innen und Eltern Fragen zu entwickeln, Bedingungen zu untersuchen, über Probleme zu kommunizie-

ren und daraus konkrete Veränderungsschritte abzuleiten. Dazu bedarf es einer grundlegenden Bereitschaft, eine wirklich fragende Haltung einzunehmen und unvoreingenommene Neugier zu entwickeln.

Klar ist, dass eine solche Art der Evaluation auch zusätzliche Arbeit bedeutet. Deshalb muss der Nutzen für die beteiligten Personen und die konkrete Schule erkennbar sein. Damit dieser Profit allen deutlich wird, müssen verschiedene Fragen wie „Was wollen wir verändern, warum gerade dieses, in welche Richtung wünschen wir uns Veränderung?“ geklärt sein.

Im Rahmen unserer Arbeit als Koordinatorinnen an Europaschulen des Landes Hessen ist es eine unserer Aufgaben, Kolleg/innen an unseren Schulen im Evaluationsprozess zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen. Die Diskussionen mit Kolleg/innen und unsere Erfahrungen in diesem Prozess bilden die Grundlage dieses Artikels.

2. Welchen Nutzen haben wir von einer Evaluation?

Viele Kolleg/innen sehen zunächst nur den Arbeitsaufwand einer Evaluation. Erst im Laufe des Evaluationsprozesses verändert sich diese Einstellung und der persönliche und schulische Gewinn tritt stärker hervor. Aus unserer Erfahrung beschreiben Kolleg/innen ihren persönlichen Nutzen auf vier Ebenen.

- Am deutlichsten sind die Erkenntnisse über den eigenen Arbeitszusammenhang, die sich einerseits durch intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht bzw. dem eigenen Arbeitszusammenhang ergeben und andererseits durch ein strukturiertes Feedback an die Lehrkraft ausdrücken. Auf diese Art und Weise wird das oben erwähnte „Bauchgefühl“ entweder bestätigt oder aber differenziert bzw. sogar widerlegt. Als bereichernd wird von vielen das kollegiale Feedback gesehen, also z.B. die Öffnung des eigenen Unterrichts für eine/n Fachkolleg/in des Vertrauens, der das zu untersuchende Geschehen beobachtet.

- Darüber hinaus müssen sich die Kolleg/innen, die eine Evaluation durchführen, intensiv mit den gewählten Erhebungsinstrumenten auseinander setzen und erweitern so ihre Methodenkompetenz. Überschaubare Instrumente wie z.B. das Stimmungsbarometer, die Zielscheibe, das Blitzlicht oder die +/-/? – Methode können Kolleg/innen nach Bedarf verändern und in ihrem jeweiligen Fachunterricht problemlos einsetzen.

- Um den gesamten Evaluationsprozess mit den jeweiligen Unterlagen kommunizieren zu können, ist es notwendig, eine wenn auch minimale Form der schriftlichen Dokumentation anzustreben. Viele Kolleg/innen sehen es als persönlichen Erfolg, wenn ein sichtbares Ergebnis, sei es als veröffentlichtes Dokument oder als Konferenzvorlage etc., Grundlage für die weitere Schulentwicklung ist. Als fertiges Produkt tritt ihnen ihr Arbeitsergebnis sozusagen gegenüber und erhöht unserer Einschätzung nach die Arbeitszufriedenheit deutlich. Damit einher geht die Wertschätzung der Schulleitung und des Kollegiums über die geleistete Arbeit, die in dieser Form in Schulen eher selten gewürdigt wird.

- Für die Schule selbst kann eine solche interne Evaluation bedeuten, dass engagierte Kolleg/innen im Zuge dieses Prozesses die Schulentwicklung zu ihrer eigenen Sache machen. Die Identifikation mit der Schule und deren Veränderung wird als aktiver Prozess erlebt, den die Kolleg/innen selber mit gestalten können. Dasselbe gilt auch für die beteiligten Schüler/innen und Eltern. Die Schulgemeinde kann aufgrund einer durch Daten fundierten Analyse und den anschließenden Diskussionsprozess zielgerichtet an einer Verbesserung der eigenen Qualität ihres Angebots arbeiten. Darüber hinaus kann eine Schule mit ihren Ergebnissen offensiv an die Öffentlichkeit treten um zu

zeigen, wie sie ihre Schule in der Zukunft gestaltet. Dieses gilt umso mehr der Schulaufsicht gegenüber. Hier zeigt sich die Schule selbstbewusst aufgrund von validen und nachvollziehbaren Ergebnissen, mit denen eigene Zielvorgaben verfolgt werden können.

3. Wie kann unsere Evaluation gelingen?

Grundsätzlich muss klar sein, dass ein solcher Prozess der Selbstevaluation eine Angelegenheit der Schulgemeinde in einem vorher festgelegten zeitlichen Rahmen ist. Diese Erkenntnis hat verschiedene Konsequenzen, die sich auf die Unterstützung durch die Schulgemeinde beziehen. Nach unserer Erfahrung reicht es nicht aus, eine einzige Person mit der Evaluation zu beauftragen. Hilfreicher ist es, ein Team einzusetzen. Die Größe des Teams ist abhängig von der Art und dem Umfang des Vorhabens. Eine vertrauensvolle Zusammenarbeit ist Grundlage für das Gelingen des Prozesses, besonders bei gegenseitigen Hospitationen oder bei der zum Teil doch recht intensiven Diskussion einzelner Phasen. Nur in arbeitsteiliger Vorgehensweise bleibt der Arbeitseinsatz für jede/n Kolleg/in überschaubar und zu bewältigen. Unbedingt notwendig ist eine Arbeitsteilung im Team. Unabhängig von der Art und Größe des Vorhabens muss es eine Person geben, die den Prozess „überwacht“, an die nächsten Schritte erinnert und den Kontakt zur Schulleitung sicherstellt. Eine weitere Person sollte sich bereit erklären, das Team in regelmäßigen Abständen mit Zwischenergebnissen zu konfrontieren, um eine kontinuierliche gedankliche Arbeit zu gewährleisten und um auf Planungsänderungen angemessen reagieren zu können.

Die Unterstützung durch die Schulleitung ist nach unseren Beobachtungen Bedingung für das Gelingen einer schulischen Selbstevaluation. Sie kann sich auf verschiedene Weise äußern. Die beteiligten Kolleg/innen sollten z.B. stundenplantechnisch die Möglichkeit erhalten, gegenseitig ihren Unterricht zu besuchen oder Zeit für notwendige Koordinierungsgespräche zu bekommen. Die Schulleitung sollte möglichst Zeitfenster zur Entlastung vorsehen, in denen das Team an der Evaluation arbeiten kann. Die Entlastungsmöglichkeiten können ganz unterschiedlich sein. Es kann von einer Entlastung der Pausenaufsicht über die Gewährung einer Entlastungsstunde, der Zuerkennung von Fortbildungspunkten, der Einrichtung einer Arbeitsgruppe am pädagogischen Tag der Schule bis hin zur Einrichtung einer Schreibwerkstatt bei der Fertigstellung der Evaluation reichen. Im Finden und Schaffen solcher Freiräume ist die Kreativität aller Beteiligten gefragt.

Die Gremien der Schule sollten durch die Schulleitung vom Fortschritt des Prozesses in Kenntnis gesetzt werden. Um Reibungsverluste zu vermeiden und Konflikte gar nicht erst entstehen zu lassen, muss Schulleitung dafür Sorge tragen, dass die Gremien der Schulgemeinde in den Diskussionsprozess eingebunden sind. Es ist unabdingbar, dass die Schulleitung sich einerseits moralisch für die Evaluation stark macht, andererseits den Kritikern eine Diskussionsplattform bietet, um etwaige Kritik in sachliche Bahnen zu lenken und konstruktiv für den Evaluationsprozess zu nutzen. Schulleitung hat die Aufgabe, die Planung des Prozesses im Auge zu behalten, die Evaluation in den Jahresplan zu integrieren und mehrmals im Jahr Rücksprache mit dem Team über den Stand der Evaluation zu halten.

4. Woran kann unsere Evaluation scheitern?

Grundlegende Bedingung für einen Evaluationsprozess ist eine konkrete Fragestellung, die den Nerv der Schule trifft. Sie kann aus dem Interesse einer einzelnen Kollegin / eines einzelnen Kollegen oder der Unzufriedenheit einer Gruppe von Kolleg/innen entspringen. Sie kann sich aus der Diskussion in der Steu-

ergruppe entwickeln oder ein formuliertes Interesse der Eltern sein. Ohne eine solche klar formulierte Fragestellung oder ein Entwicklungsziel ist keine Evaluation möglich, denn es fehlt der Wille zur Veränderung.

Damit eine Evaluation im Unterrichtsalltag zu bewältigen bleibt, bedarf es eines arbeitsfähigen Teams, das sich für die gefundene Fragestellung engagieren möchte. Optimal ist natürlich der von der Sache geleitete freiwillige Einsatz. Meistens jedoch ist es nach unserer Erfahrung eine Mischung aus Freiwilligkeit und gezielter Anfrage durch die Verantwortlichen. Findet sich niemand oder zu wenige, findet eine zielgerichtete Evaluation wie oben beschrieben eher nicht statt.

Das Team sollte vom Kollegium mit seiner Aufgabe akzeptiert sein und von der Schulleitung ein Mandat erhalten. Fehlen Akzeptanz und Mandat, bekommt das Team das Signal, seine Arbeit sei unwichtig und damit marginal oder überflüssig. Fehlen die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen und Entlastungen, muss das Team sehr viel Energie in Rechtfertigungsdiskussionen investieren und kommt damit nicht zur eigentlichen Arbeit. Ohne die Umsetzung dieser Erkenntnis sollte eine Schule eine Evaluation besser unterlassen.

Zu Beginn des Evaluationsprozesses muss für alle Beteiligten klar sein, was mit den erarbeiteten Ergebnissen passiert und inwieweit sie in der Schulwirklichkeit eine Rolle spielen. Das Team entscheidet gemeinsam mit der Schulleitung oder der Steuergruppe, wem und in welcher Form die Ergebnisse veröffentlicht werden sollen. Ist das unklar oder nicht deutlich genug, kann keine Vertrauensbasis entstehen, die die Grundlage für eine ehrliche und nicht schönfärberische Evaluation ist.

Anknüpfend an die Fragestellung muss zu Beginn der Evaluation ein fundiertes Konzept entwickelt und ausgearbeitet werden. Grundlage des Konzeptes sind die Kriterien, die dazu passenden Indikatoren, adäquate Methoden zur Datenerhebung und ein Arbeits- und Zeitplan. Dieser beinhaltet die genaue Vorgehensweise und legt von Beginn an Meilensteine fest, um den Prozess zu reflektieren und gegebenenfalls zu korrigieren.

Fehlt ein solches Evaluationskonzept, besteht die Gefahr, sich zu verzetteln bzw. den Überblick und das Ziel aus den Augen zu verlieren oder in einer Flut von erhobenen Daten unterzugehen.

Gibt es an einer Schule noch keine Erfahrung und kein Know-How in Bezug auf Evaluation, ist es notwendig sich professionelle Unterstützung zu suchen, um die Grundlagen und die Vorgehensweise eines Evaluationsprozesses kennen zu lernen. Fehlt eine solche professionelle Hilfestellung am Anfang, ist eine fundierte Konzepterstellung nicht ohne weiteres gewährleistet und das Handwerkszeug, z.B. der Einsatz geeigneter Methoden, ist nicht vorhanden.

Nach einem Evaluationsprozess müssen die Ergebnisse in vereinbarter Form für die Schulgemeinde transparent gemacht werden. Aus den Ergebnissen müssen Konsequenzen gezogen und umgesetzt werden, die dem angestrebten Entwicklungsziel dienen. Fehlt dieser Schritt innerhalb der Evaluation, scheitert sie auf mehreren Ebenen. Zum einen negiert die Schule ihr Ziel, zum anderen stellt sich der ganze Arbeitsaufwand als nutzlos heraus, die Motivation aller Kolleg/innen leider beträchtlich.

5. Welche Schritte erleichtern uns die Arbeit?

Entscheidet sich eine Schule zur Selbstevaluation, begleitet dieser Prozess der Datenerhebung sowie deren Auswertung und Analyse einschließlich der Diskussion von möglichen Konsequenzen eine Schule über einen längeren Zeitraum, mindestens aber über ein Schuljahr. Der von uns vorgestellte Zeitplan teilt das Schuljahr in einzelne überschaubare Schritte, an die sich alle Europaschulen im Gro-

ßen und Ganzen halten, um bis Mitte September dem Ministerium ihre großen Evaluationen abzugeben. Bewährt hat sich folgende grobe Zeiteinteilung, damit die einzelnen Schritte einer Evaluation nachvollzogen werden können und zu bewältigen bleiben.

vor den Sommerferien:
- Definition des Entwicklungsziels
- Entwicklung einer Fragestellung
- Beauftragung eines Teams

August / September:
- Entwicklung eines Evaluationskonzeptes
- Was ist für uns ein Erfolg? (Erfolgskriterien)
- Woran erkennen wir den Erfolg? (Indikatoren)
- Mit welchen Methoden messen wir? (Instrumente)
- Arbeits- und Zeitplan festlegen

ab Oktober
- Durchführung des Unterrichtsprojektes
- Sammeln von Daten für die Dokumentation

ab Ende März
- Sichtung und Auswertung der Daten
- Erstellung einer Dokumentation

ab Mai
- Gezielte schulinterne „Veröffentlichung“ der Daten
- Diskussion möglicher Konsequenzen für das neue Schuljahr
- Auswertung des Evaluationsprozesses

Im Rahmen von Konferenzen sollte immer kurz der aktuelle Stand der Evaluation skizziert werden. So haben Interessierte Gelegenheit zur Nachfrage und können den Prozess gedanklich und tatkräftig unterstützen.

6. Wie wird unsere Evaluation ein Erfolg?

Abschließend möchten wir Ihnen Mut machen, das Instrument einer solchen Selbstevaluation in Ihrem eigenen Schulalltag auszuprobieren, möglichst an einer kleinen überschaubaren Fragestellung zu einem Problem, das Sie immer schon einmal genauer untersuchen wollten. Hierzu geben wir Ihnen gerne die 10 wichtigsten Erkenntnisse aus der langjährigen Praxis der hessischen Europaschulen an die Hand, um Ihre eigenen Bemühungen zu einem erfolgreichen Unterfangen werden zu lassen.

1) Finden Sie eine relevante Fragestellung, die für Sie selber und Ihre Schule wichtig ist!
2) Formulieren Sie die Fragestellung so konkret wie möglich!
3) Beziehen Sie die Schulöffentlichkeit mit ein!
4) Suchen und finden Sie Ihnen sympathische Kolleg/innen als Mitstreiter/innen!
5) Lassen Sie sich durch Ihre Schulleitung zu der Evaluation beauftragen!
6) Nehmen Sie sich zu Beginn Zeit für die Konzeptentwicklung!
7) Achten Sie darauf, dass Ihre Methoden zu Ihrer Fragestellung passen!
8) Erstellen Sie einen Arbeitsplan mit Meilensteinen, so dass Sie Fortschritte sehen!
9) Fordern Sie Unterstützung durch Ihre Schulleitung ein!
10) Ziehen Sie mit den Kolleg/innen Konsequenzen aus Ihren Erhebungen!

Eine seriöse, handwerklich solide Selbstevaluation ist für uns die Grundlage für einen Steuerungsprozess, den die Schule selbst gestaltet. Hier haben die Kolleg/innen die Lenkung selber in Händen und alle an Schule Beteiligten arbeiten zusammen auf ein vorher vereinbartes Ziel hin. Schulische Zusammenhänge werden sachbezogen und unter Einbeziehung aller Personengruppen untersucht und kommen aus dem Dunstkreis des „Bauchgefühls“ heraus. Bei der Selbstevaluation liegt der Fokus eindeutig auf der schulischen Entwicklung als Prozess, bei dem die Beteiligten selber die Ziele definieren und ihren Weg dorthin. Bei dieser Art der Evaluation liegt der Schwerpunkt auf der innerschulischen Weiterentwicklung der eigenen Schule als System und dazu möchten wir Sie mit den Beispielen in dieser Broschüre ermutigen.

Soziales Lernen mit Lions Quest: Respektvoller Umgang miteinander

Günter Bodirsky[8]

1. Zusammenfassung

Im Schuljahr 2004/05 wurde an der Otto-Hahn-Schule in Hanau in zwei Realschul- und zwei Gymnasialklassen des sechsten Jahrgangs mit insgesamt ca. 130 Schüler/innen eine Evaluation des Unterrichtsprojektes „Respektvoller Umgang miteinander“ durchgeführt. Der Unterricht ist Teil des Programms „Lions Quest – Erwachsen werden“, mit dem in den fünften und sechsten Klassen in jeweils einer Wochenstunde gearbeitet wird.
Die zentrale Frage der Untersuchung lautet: Kann man soziales Lernen, quasi als eigenes Unterrichtsfach, „lehren“? Kann das Programm Lions Quest, bzw. hier ein Teil der Einheit 4 „Die Beziehung zu meinen Freunden“, zu einem respektvolleren Umgang der Schüler/innen miteinander beitragen, sowohl im alltäglichen Umgang als auch in Konfliktsituationen?
Um ermitteln zu können, ob die Schüler/innen nach der Unterrichtseinheit Änderungen in Verhalten oder Einstellung zeigen, entwickelten die beteiligten Lehrer einen Fragebogen, der sich speziell mit dem Thema Respekt beschäftigt. (s. Anhang)

Die Schüler füllten den Fragebogen zunächst vor der Unterrichtseinheit aus – mit dem Hinweis, dass man sich in den nächsten Wochen mit diesem Thema beschäftigen werde. Dann wurde die Unterrichtseinheit durchgeführt und zu den einzelnen Themen diskutiert, wo beispielsweise beim Training der überlegten Ich-Botschaft oder dem Üben der konstruktiven Konfliktlösung ein Bezug zum Thema Respekt hergestellt werden kann. Am Ende der Unterrichtseinheit beantworteten die Schüler/innen die gleichen Fragen noch einmal.
Zusätzlich wurden je vier ausgewählte Schüler/innen pro Klasse von ihrem Klassenlehrer interviewt. Am Projekt beteiligte Kolleg/innen protokollierten das standardisierte Interview (Fragen im Anhang).
Durch das Interview sollte herausgefunden werden, ob Schüler den Bereich soziales Lernen als wichtig erachten – speziell, ob ihnen diese Unterrichtseinheit bei ihrem Umgang miteinander helfen konnte.

Die Auswertung der Daten ergab folgendes Ergebnis: Die Anzahl der Schüler/innen, die andere Mitschüler/innen respektvoll behandeln, steigt nach der Unterrichtseinheit zu sozialem Lernen um 2,8%; die Zahl derer, die andere respektlos behandeln, sinkt um 13%. Auch das eigene Verhalten bessert sich: 4,6% Schüler/innen mehr als vor der Unterrichtseinheit geben an, andere selbst respektvoller zu behandeln und 1% weniger zeigt sich respektlos anderen gegenüber. Im Durchschnitt aller vier Klassen zeigen die Zahlen in die angestrebte Richtung – weisen darauf hin, dass Einstellungs- bzw. Verhaltensänderungen stattgefunden haben. In den einzelnen Klassen stellen sich die Ergebnisse allerdings sehr unterschiedlich dar und zeigen fallweise sogar in die entgegengesetzte Richtung. Die Auswertung der Interviews bestätigt dieses Bild.
Zusammenfassend lässt sich mit Sicherheit sagen, dass einzelne Schüler/innen von der Unterrichtseinheit profitiert haben. Dass sich das Klassenklima insgesamt positiv verändern konnte, belegen die Durchschnittswerte. Dass sich diese Werte nicht noch stärker verändert haben, lässt sich vermutlich damit erklären, dass es nicht um Wissensvermittlung, sondern um Verhaltensänderungen geht. Veränderungen im Verhalten finden nur langsam statt;

ein Zeitabschnitt von vier bis sechs Wochen ist hierfür eine sehr kurze Zeit. Hätte man den Zeitraum jedoch verlängert, wäre es noch schwieriger geworden, Indikatoren zu finden, die sich von anderen Einflüssen auf die Klasse abgrenzen lassen.
Wenn man nun konstatieren kann, dass sich Verhaltensänderungen nur in kleinen Schritten manifestieren, so seien wir in diesem Sinne angespornt, viele weitere kleine Schritte zu gehen, damit Schüler „die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum sozialen Handeln entwickeln“ (Hessisches Schulgesetz, 1992, §2(3)).

2. Rahmenbedingungen und Hintergrundinformationen

Hanau ist eine Stadt mit ca. 80 000 Einwohnern im östlichen Teil des Rhein-Main-Gebietes. Die Schüler/innen kommen sowohl aus der Stadt als auch aus den umliegenden, z.T. noch dörflich geprägten Vororten.
Die Otto-Hahn-Schule ist eine kooperative Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Im genannten Zeitraum wurden ca. 1900 Schüler/-innen von ca. 120 Lehrer/innen unterrichtet (Hauptschule ca. 200, Realschule ca. 850, Gymnasium ca. 850 Schüler/innen).
An der Evaluation waren zwei Realschul- und zwei Gymnasialklassen des sechsten Jahrgangs mit insgesamt ca. 130 Schüler/innen beteiligt. Sie wurde im Schuljahr 2004/05 von den beteiligten Klassenleitungen durchgeführt.

3. Projektbeschreibung

Seit ca. acht Jahren wird im Bereich des sozialen Lernens in den Jahrgängen 5 und 6 mit dem Programm „Lions Quest – Erwachsen werden“ gearbeitet. Jahrgangsbreit steht dafür jeweils eine Wochenstunde zur Verfügung. Die mitwirkenden Kolleg/innen werden für die Durchführung des Programms in 3-tägigen Seminaren ausgebildet.
Die Eltern erhalten durch ein Elternheft Informationen und dadurch die Möglichkeit, das Programm zu begleiten.
Das Programm soll dazu dienen, Schüler/innen Hinweise für den verantwortungsvollen Umgang miteinander zu geben, damit sie die dafür erforderlichen Fähigkeiten entwickeln können. Wichtige Lernziele sind eine positive Grundhaltung, die Entwicklung von Ich-Stärke und Empathie, Konfliktfähigkeit, Einsatz- und Leistungsbereitschaft.
Auf der Grundlage der Unterrichtseinheit „Die Beziehung zu meinen Freunden“ sollen die Schüler/innen der an der Evaluation teilnehmenden Klassen gegenseitigen Respekt erlernen. Das Training setzt bei Problemen der Schüler/innen im Umgang miteinander an und vermittelt durch Reflexion und Übungen Verhaltensalternativen, die von gegenseitiger Achtung und Toleranz geprägt sind.

Damit die Evaluation überschaubar bleibt und Verhaltensänderungen auch nachweisbar auf diesen Unterricht und nicht auf andere Faktoren zurückgeführt werden können, wurde die inhaltliche Arbeit auf drei Schwerpunkte und damit auf eine Unterrichtsdauer von ca. vier bis sechs Wochen bei ca. einer Stunde/Woche eingegrenzt. Es wurden Unterrichtsinhalte gewählt, bei denen das Thema Respekt besonders im Mittelpunkt steht: Aus dem Teil 4 der Lions-Quest-Materialien (Die Beziehung zu meinen Freunden) wurden folgende Kapitel bearbeitet:
4.4: **„Warum denn gleich in die Luft gehen“** – Die Schüler üben anhand konkreter Beispiele, wie sie in einer Freundschaft eine Problemsituation ansprechen und ihre Gefühle dazu offen mitteilen können.
4.7: **„Sich selbstsicher behaupten“** – Die Schüler lernen verschiedene Möglichkeiten kennen, auf Gruppendruck zu reagieren.
4.9: **„Konflikte lösen ohne Streit –** Die Schüler trainieren im Rollenspiel das Modell der „konstruktiven Konfliktlösung“.

4. Ziele (Erfolgskriterien und Indikatoren)

Die zentrale Frage der Untersuchung lautet: Kann man soziales Lernen quasi als eigenes

Unterrichtsfach, „lehren“? Hat das Programm Lions Quest bzw. hier ein Teil der Einheit 4 „Die Beziehung zu meinen Freunden“ einen Einfluss auf einen respektvolleren Umgang der Schüler/innen miteinander, sowohl im alltäglichen Umgang als auch in Konfliktsituationen?

Die folgenden Kriterien und Indikatoren stehen für den Erfolg des Projektes:

1. Erfolgskriterium Toleranz:
die Schüler/innen achten alle MitSchüler/innen (und deren Angehörige) in ihrem So-sein und Anders-sein;
Indikatoren hierfür:
- Schüler/innen nehmen Besonderheiten – Fremd- oder Andersartigkeit – hin, auch wenn diese ihnen merkwürdig vorkommen bzw. fremd sind
- Schüler/innen nehmen andere auch bei „ungewöhnlichen“, also von erwarteten Mustern abweichenden Absichten ernst
- Schüler/innen verspotten ihre MitSchüler/innen nicht (z.B. bei Fehlern)
- Schüler/innen achten die Freunde und die Familien der MitSchüler/innen, d.h. sie enthalten sich abwertender bzw. verletzender Kommentare über Familie oder Freundeskreis

2. Erfolgskriterium Kommunikationsfähigkeit:
die Schüler/innen hören einander zu und nehmen einander ernst;
Indikatoren hierfür:
- Schüler/innen beziehen sich im Klassengespräch auf die Beiträge der anderen
- Schüler/innen lassen ihre MitSchüler/innen ausreden und nehmen Redebeiträge ernst

3. Erfolgskriterium Gewaltverzicht:
die Schüler/innen grenzen niemanden aus und schikanieren niemanden;
Indikatoren hierfür:
- Schüler/innen unterdrücken und mobben niemanden und nutzen ihre Macht nicht aus
- Schüler/innen verzichten bei Erleben von Druck auf aggressive Reaktionen

4. Erfolgskriterium Konfliktlösung:
Schüler/innen lösen Konflikte mit dem Ziel, dass alle Beteiligten als Gewinner/innen daraus hervorgehen;
Indikatoren hierfür:
- Die Schüler/innen wenden die Methode der überlegten Ich-Botschaft bei der Bewältigung von Konflikten an
- Schüler/innen wenden bei ihren Auseinandersetzungen die Methode der konstruktiven Konfliktlösung an (Perspektivwechsel und Suche nach win-win-Lösungen)

5. Erfolgskriterium Kritikfähigkeit:
Schüler/innen äußern Kritik konstruktiv – mit dem Ziel, dem Mitschüler/der Mitschülerin zu helfen und ihn/sie zu unterstützen;
Indikatoren hierfür:
- Schüler/innen äußern Kritik, ohne die MitSchüler/innen zu verletzen

5. Vorgehen der Evaluation (Beschreibung der Datenerhebung und Datenauswertung)

Um nachzuweisen, ob sich eine Verhaltens- bzw. Einstellungsänderung in oben beschriebener Art und Weise ergeben hat, wurde ein Fragebogen entwickelt, der sich speziell mit dem Thema Respekt beschäftigt.
Abgefragt wurde erst ganz allgemein, ob und in welcher Art und Weise respektvoller bzw. respektloser Umgang in der Klasse wahrgenommen wird.
Dann wurde konkret nachgefragt, wie viele Mitschüler sich in der jeweiligen Klasse respektvoll bzw. respektlos verhalten.
In den letzten beiden Fragen wurde dann noch direkter nach dem eigenen respektvollen bzw. respektlosen Verhalten des jeweiligen Schülers gefragt. Die Befragung fand natürlich anonym statt, denn um ehrliche Antworten zu erhalten, darf Angst vor Sanktionen keine Rolle spielen.
Der Fragebogen wurde vor der ersten Unterrichtseinheit zu sozialem Lernen verteilt, mit dem Hinweis, dass man sich in den nächsten

Wochen mit diesem Thema beschäftigen werde.

Beim Durchführen der Unterrichtseinheit wurde besonderer Wert darauf gelegt, mit den Schüler/innen gemeinsam Themen wie konstruktive Konfliktlösung und die überlegte Ich-Botschaft zu bearbeiten und einen Bezug zum Thema Respekt herzustellen.

Am Ende der Unterrichtseinheit wurden die Schüler/innen gebeten, dieselben Fragen noch einmal zu beantworten. (Fragebogen vorher/nachher im Anhang)

Ein zusätzliches Interview mit je vier Schüler/innen der Klassen, das von den Klassenlehrer/innen durchgeführt und von weiteren, am Projekt beteiligten, Kolleg/innen protokolliert wurde, sollte ermitteln, ob Schüler/innen soziales Lernen als wichtig erachten. Speziell sollte erhoben werden, ob die Unterrichtseinheiten zu sozialem Lernen ihnen Hilfestellung für ihren Umgang miteinander bieten können. Außerdem sollte herausgearbeitet werden, ob Schüler/innen glauben, dass sich ihr Verhalten in den Klassen durch einen solchen Unterricht ändert.
Für das Interview wurden je eine Schülerin und ein Schüler vom Klassenlehrer ausgewählt (Kriterium: Wer nimmt das Geschehen in der Klasse am ehesten objektiv wahr?); zwei weitere Schüler/innen wurden ausgelost, um eine Beeinflussung durch den Lehrer bzw. die Lehrerin möglichst gering zu halten. Wichtig war die Auswahl von zwei Jungen und zwei Mädchen, weil man eine unterschiedliche Sichtweise durch unterschiedliche Geschlechtersozialisationen nicht ausschließen kann. (Interviewfragen im Anhang)

6. Darstellung und Analyse der Ergebnisse

6.1 Auswertung der Fragebögen

6.1.1 Fragen 1 und 2, Anzahl der genannten Beispiele

Zu den Fragen
1. Schreibe auf, was du in unserer Klasse als respektvollen Umgang miteinander beobachtest, und
2. schreibe auf, was du in unserer Klasse als respektlosen Umgang miteinander beobachtest,
notierten die Schüler/innen folgende Anzahl an Beobachtungen:

	1,vor	1,nach	Diff.	2,vor	2,nach	Diff.
R1	44	33	-25	46	42	-8,7
R2	46	33	-28,2	57	37	-35
G1	38	20	-47,4	73	25	-65,7
G2	26	29	+11,5	29	25	-13,8
Ø	38,5	28,8	-22,3	51,3	32,3	-30,8

Differenz in Prozent

Besonders hervorstechende Werte

R1: Realschulklasse 1
R2: Realschulklasse 2
G1: Gymnasialklasse 1
G2: Gymnasialklasse 2

6.1.2 Fragen 1 und 2, Art der genannten Beispiele

Frage 1:
Schreibe auf, was du in unserer Klasse als respektvollen Umgang miteinander beobachtest.
Frage 2:
Schreibe auf, was du in unserer Klasse als respektlosen Umgang miteinander beobachtest.

	Art	1,vor	1,nach	Diff.	2, vor	2,nach	Diff.
R1	positive Beispiele	16	24	8			
	Negative oder verneinende Äußerungen	8	6	-2			
	Schülergruppen betreffend	5	1	-4			
	Fußball betreffend	3	1	-2			
	Lehrer betreffend	5	0	-5			
	Verbale Verletzungen				19	23	4
	Körperliche Verletzungen				7	6	-1
	Schülergruppen betreffend				2	1	-1
	Fußball betreffend				3	3	0
	Lehrer betreffend				2	0	-2
	Jungs/Mädchen betreffend				5	1	-4
	Sachen betreffend				7	11	4
R2	positive Beispiele	33	25	-8			
	Negative oder verneinende Äußerungen	0	2	2			
	Schülergruppen betreffend	3	1	-2			
	Lehrer betreffend	3	0	-3			
	Gemeinsam handeln	6	3	-3			
	Verbale Verletzungen				30	13	-17
	Körperliche Verletzungen				11	6	-5
	Schülergruppen betreffend				9	6	-3
	Sachen betreffend				2	1	-1
G1	positive Beispiele	12	12	0			
	Negative oder verneinende Äußerungen	21	10	-11			
	Verbale Verletzungen				45	17	-28
	Körperliche Verletzungen				6	4	-2
	Schülergruppen betreffend				5	3	-2
G2	positive Beispiele	18	20	-2			
	Negative oder verneinende Äußerungen	6	6	0			
	Verbale Verletzungen				22	21	-1
	Körperliche Verletzungen				3	1	-2

Differenz: Anzahl der Nennungen

Besonders hervorstechende Werte

R1: Realschulklasse 1
R2: Realschulklasse 2
G1: Gymnasialklasse 1
G2: Gymnasialklasse 2

6.1.3 Fragen 1 und 2, Analyse und Bewertung

Durch die Fragen 1 und 2 wollten wir herausfinden, was die Schüler/innen ohne die Thematisierung im Unterricht als respektvollen bzw. respektlosen Umgang miteinander wahrnehmen. Bei der Bewertung der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass es schon vor der Unterrichtseinheit große Unterschiede zwischen den Klassen gab.

In beide Realschulklassen kamen zu Beginn des Schuljahres viele Schüler/innen aus einer aufgelösten Parallelklasse (acht bzw. elf Kinder) neu hinzu. Bis zur Durchführung der Unterrichtseinheit zu sozialem Lernen waren sie recht gut integriert und das Klassengefüge war in sich stabil. In beiden Klassen wurde der Lions-Quest Unterricht regelmäßig durchgeführt – die Klassenleitungen sehen im sozialen Lernen eine wichtige Komponente neben der reinen Vermittlung von Fachwissen. Die Elternschaft erkennt dieses Bemühen aus-

drücklich an. Die Klassen waren bereit – einzelne Schüler/innen sogar richtig neugierig und gespannt –, sich auf die Fragen einzulassen und sie zu beantworten. Die Zahl der Nennungen lag mit 44 bzw. 46 Nennungen über dem Durchschnitt von 38,5.

Die Gymnasialklasse G1 war sehr groß (35 Schüler/innen) und wurde in einem sehr kleinen Klassenraum unterricht, sie war sehr unruhig, in Teilen zerstritten, und es gab Fälle von Mobbing. Nach Angaben der Klassenleitung war die Durchführung des Lions-Quest-Programms phasenweise überhaupt nicht möglich. Manche Schüler/innen füllten in ihren Fragebögen nur die Zahlenfelder aus.
Auch in der anderen Gymnasialklasse (G2) gab es „besondere" Bedingungen. Die geliebte Klassenlehrerin ging in Mutterschutz, die Klasse war wochenlang ohne neue feste Klassenleitung, bis dann zum Halbjahr eine andere Kollegin die Klasse übernahm. Die starke emotionale Bindung an die alte Klassenlehrerin konnte nur langsam abgebaut werden. Nach der Unterrichtseinheit füllte die Klasse den Fragebogen nur unmotiviert aus, weil sich „die Fragen so ähneln", es gab nur 26 bzw. 29 Äußerungen zu den Fragen 1 und 2, d.h. weniger als eine Antwort pro Schüler.

Insgesamt wurde respektloses Verhalten (im Durchschnitt 51,3 Beispiele) deutlich häufiger wahrgenommen als respektvoller Umgang miteinander (im Durchschnitt 38,5 Beispiele), besonders augenfällig in der G1. Der Unterschied ist im Mittel in den beiden Realschulklassen weniger groß als in den beiden Gymnasialklassen. Die Befragung nach der Unterrichtseinheit zeigte die gleiche Gewichtung (mehr Nennungen des respektlosen als des respektvollen Verhaltens), insgesamt aber eine deutliche Abnahme.

Für diese Abnahme gibt es verschiedene Erklärungsmuster, die mit der besonderen Situation der einzelnen Klassen in Zusammenhang stehen: In der R1 lag die Schlussbefragung direkt vor den Osterferien, die Schüler/innen waren schon in Ferienstimmung und wollten sich nicht mehr so intensiv wie zu Beginn mit dem Fragebogen auseinander setzen („Da muss man ja echt nachdenken! Muss das denn noch sein?"). Hinzu kam, dass einer der Konfliktherde inzwischen weggefallen war: Die Mädchen hatten inzwischen einen eigenen Fußball, um in der Pause Fußball spielen zu können, und waren nicht mehr auf den Ball der Jungen angewiesen. Außerdem gab es ein Übereinkommen, wer wann auf welchem Platz spielen durfte. Somit sank auch die Anzahl jener Nennungen, die sich vor der Unterrichtseinheit auf diesen schwelenden Konflikt bezog und mit den damit verbundenen Handlungsmustern zu tun hatte.

In der G1 wurde die Unterrichtseinheit erst Ende des sechsten Schuljahres durchgeführt. Da die Klassen im siebten Schuljahr neu zusammengesetzt werden, nahm das Engagement, sich mit sozialem Lernen und damit mit Klassenkameraden auseinanderzusetzen, die bald nicht mehr im Klassenverband sein würden, spürbar ab. Während der Einheit kam es wiederholt zu Äußerungen, dass das alles doch „eh nichts bringt", weil sich in der Klasse nichts ändere, obwohl dauernd darüber gesprochen werde. Zu berücksichtigen ist auch die Tatsache, dass einige Schüler/innen, die während und außerhalb des Unterrichts besonders durch aggressives und entwertendes Verhalten gegenüber Mitschülern aufgefallen sind, in den letzten Unterrichtsstunden des Jahres um einen positiven Eindruck bemüht waren, da bei einem Teil dieser Schüler die Versetzung gefährdet war.
In den beiden anderen Klassen R2 und G2 war die Bereitschaft zur Beantwortung der Fragen eher gering, da es sich um eine vermeintliche Wiederholung handele („Das haben wir doch schon mal ausfüllen müssen! Muss das sein?").

Neben den rein quantitativen Aussagen analysierten wir auch die Art der Schüleräußerungen. Dabei fiel auf, dass in drei Klassen die Zahl der positiven Nennungen bei der Frage nach dem respektvollem Umgang miteinan-

der (z.B. „sich gegenseitig helfen“, „trösten bei schlechten Noten“, „freundlich sein“, „in die Gemeinschaft aufnehmen“) im Vergleich zu den negativen bzw. verneinenden Äußerungen („niemanden auslachen“, „keinem helfen“, „nicht so viel streiten“) überwog. Erstaunlicherweise gab es in der Klasse R2 negative Äußerungen dieser Art vor der Unterrichtseinheit überhaupt nicht, und die Zahl der positiven Beispiele war außerordentlich hoch. Bezeichnenderweise war dies in der G1 umgekehrt. Nur 12 positive Beispiele stehen 21 verneinenden Aussagen gegenüber, die Schüler/innen legten ihren Fokus auf ihre Zerstrittenheit und ihr offensichtliches Unwohlsein in der Klasse (zur Klassensituation).
Nach der Unterrichtseinheit gab es hier allerdings die größte Veränderung. Während die Zahl der positiven Äußerungen konstant blieb, halbierten sich die negativen Äußerungen. Der starke Rückgang um 28 Aussagen (von 45 auf 17) zum respektlosen Umgang miteinander durch verbale Verletzungen legt die Schlussfolgerung nahe, dass sich durch den Unterricht die Blickrichtung ins Positive verändert hat.
Auch die R2 bestätigt diesen Trend: Bei der Frage nach respektlosem Umgang miteinander sinkt die Zahl in den Bereichen verbale Verletzungen um 17 (von 30 auf 13!) und bei den körperlichen Verletzungen um 5 (von 11 auf 6).
In der R1 gab es in puncto respektlosem Umgang insgesamt wenig Veränderung; allerdings ist die Anzahl der positiven Äußerungen in dieser Klasse bedeutend gestiegen (von 16 auf 24). Es wäre möglich, dass sich in diesem Fall die positive Bestätigung, das Lob und die positive Sichtweise des Klassenlehrers auf die Bewertung der Schüler/innen ausgewirkt haben.

In beiden Realschulklassen ergab die Befragung einen Hinweis auf bestehende Konfliktherde in der Klasse: Es gab etliche Formulierungen in Hinblick auf Schülergruppen und Cliquenbildung innerhalb der Klasse, auf Verhaltensweisen, die den Umgang von Mädchen und Jungen oder Fußball zum Thema haben. Bei all diesen Umgangsweisen spielt natürlich respektvolles oder respektloses Verhalten eine Rolle und konnte somit in die Befragung einfließen.

6.1.4 Fragen 3 bis 6, Anzahl der genannten Beispiele:

Zu den Fragen

3. Wie viele Mitschüler behandeln deiner Meinung nach andere Mitschüler aus der Klasse respektvoll? (Nur die Anzahl)
4. Wie viele Mitschüler behandeln deiner Meinung nach andere Mitschüler aus der Klasse ohne Respekt? (Nur die Anzahl)
5. Wie viele Mitschüler aus der Klasse behandelst **du** respektvoll?
6. Wie viele Mitschüler aus der Klasse behandelst **du** ohne Respekt?

notierten die Schüler/innen folgende Zahl an Beobachtungen:

	3(v)	3(n)	Diff.	4(v)	4(n)	Diff.	5(v)	5(n)	Diff.	6(v)	6(n)	Diff.
R1	55	53,3	-1,7	30	30	0	60	76,6	16,6	13,3	18,3	5,3
R2	49,3	64,3	15	40,3	29,7	-10,6	90	82,3	-7,7	6,3	7	0,7
G1	47,6	52,5	4,9	44,7	37,8	-6,9	60,2	59	-1,2	26	22,2	-3,8
G2	74,3	67,3	-7	56,3	22	-34,6	75,6	86,3	10,7	17,7	11,7	-6
Ø	2,8			-13			4,6			-1		

Alle Angaben in Prozent

v: Befragung vor der Durchführung der Unterrichtseinheit
n: Befragung nach der Durchführung der Unterrichtseinheit

R1: Realschulklasse 1
R2: Realschulklasse 2
G1: Gymnasialklasse 1
G2: Gymnasialklasse 2

(Legende Grafik S. 39)

Fällt auf in negativem Sinn; entgegen der beabsichtigten Verhaltenänderung

Fällt im positiven Sinn auf; in Richtung der beabsichtigten Verhaltensänderung

6.1.5 Fragen 3 bis 6, Analyse und Bewertung

Die Anzahl der Schüler/innen, die andere MitSchüler/innen respektvoll behandeln, steigt nach der Unterrichtseinheit zu sozialem Lernen um 2,8%; die Zahl derer, die andere respektlos behandeln, sinkt um 13 %. Auch das eigene Verhalten bessert sich: 4,6 % Schüler/innen mehr als vor der Unterrichtseinheit geben an, andere selbst respektvoller zu behandeln und 1 % weniger zeigt sich respektlos anderen gegenüber. Im Durchschnitt aller vier Klassen zeigen die Zahlen in die angestrebte Richtung – weisen darauf hin, dass Einstellungs- bzw. Verhaltensänderungen stattgefunden haben. In den einzelnen Klassen stellen sich die Ergebnisse allerdings sehr unterschiedlich dar und zeigen fallweise sogar in die entgegengesetzte Richtung.
In der R1 etwa ergaben die Antworten auf die Fragen 3 und 6, dass weniger Mitschüler andere respektvoll behandeln (-1,7 %) und mehr Mitschüler (5,3 %) andere ohne Respekt. Positiv hingegen sticht die Beantwortung der Frage 5 (Wie viele Mitschüler behandelst du respektvoll?) heraus (16,6 % Zunahme).
Bei der Bewertung der R2 fällt auf, dass bei den Fragen 3 und 4 sehr positive Ergebnisse abzulesen sind (bei denen es um die Einschätzung des Verhaltens von MitSchüler/innen geht), während das eigene Verhalten negativ eingeschätzt wird.
Bei der G1 zeigen drei Werte in eine positive Richtung – nur ein Wert fällt negativ aus (1,2 % weniger Schüler/innen behandeln MitSchüler/innen nach der Unterrichtseinheit respektvoll – eine denkbar geringe Abweichung). Könnte soziales Lernen in der so zerstrittenen und „kaum lenkbaren“ (Klassenleitung) Klasse doch etwas bewegt haben?
Die größte Veränderung eines Einzelergebnisses gab es ganz eindeutig in der G2. 34,6 % weniger Mitschüler/innen behandeln Klassenkamerad/innen nach der Unterrichtseinheit ohne Respekt. Die Beantwortung der Fragen 5 und 6 bestätigen diesen Trend. Auch in dieser Klasse geht (nur) ein Wert in die entgegengesetzte Richtung: Es gibt 7 % weniger Schüler/innen, die andere mit Respekt behandeln. Auch diese Klasse hat sich trotz anfänglicher Ablehnung der neuen Klassenführung auf die Unterrichtseinheit und damit auf das soziale Lernen eingelassen und unserer Ansicht nach erfolgreich agiert.

6.2 Auswertung der Interviews

6.2.1 Ergebnisse

	Frage 4 positiv beantwortet	Frage 5 positiv beantwortet
R1	4	4
R2	3 (+1 mit Einschränkung)	2 (+1 mit Einschränkung)
G1	4	4
G2	2 (+1 mit Einschränkung)	2 (+1 mit Einschränkung)
Ø	3,3	3

Frage 4: Glaubst du, dass die Unterrichtseinheit für die ganze Klasse wichtig war?
Frage 5: Denkst du, dass sich im Verhalten der Schüler in der Klasse durch die Unterrichtseinheit etwas verändert hat?

6.2.2 Analyse

Grundsätzlich waren die Schüler/innen gerne bereit sich befragen zu lassen. Sie fühlten sich wichtig genommen und waren sehr ernsthaft bei der Sache.

Jede Schülerin, jeder Schüler gab an, durch die Unterrichtseinheit auf irgendeine Weise profitiert zu haben (Frage 1). Häufig wurden

die überlegte Ich-Botschaft und Techniken der konstruktiven Konfliktlösung genannt; manche fanden „alles“ hilfreich. Als Methode wurde das Rollenspiel als wichtiges Instrument hervorgehoben.
Inhaltlich Neues (Frage 2) entdeckten nicht alle Schüler/innen. Offenbar waren einige Methoden noch aus der Grundschulzeit bekannt. Ungefähr die Hälfte der Befragten kannten zumindest einige Teile. Eine Schülerin: „Eigentlich war nichts Neues dabei; es wurde schon in der Grundschule gemacht.“ Besonders auffallend war, dass drei der Befragten aus Klasse G2 angaben, überhaupt nichts Neues kennen gelernt zu haben. Bei den Schüler/innen der übrigen Klassen gab mehr als die Hälfte an, dass sie nichts unwichtig oder langweilig gefunden hätten.
Mit großer Überzeugung wird bei Frage 4 von vielen Schüler/innen betont, dass die Unterrichtseinheit wichtig für die Klasse sei. Einige verweisen auf bestimmte Vorkommnisse in der Klasse und zeigen auf, wie sie unmittelbar Gelerntes anwenden konnten. Dies unterstreichen Äußerungen wie: „Ja, es war sehr wichtig, besonders als es mit A Streit gab!“, oder „Wenn sie sich streiten, dann haben sie jetzt Lösungen.“
Bei der Beantwortung von Frage 5 sind alle Bewertungsstufen vertreten, von der Aussage „nein“ über „minimale Veränderungen“ bis hin zu „das Verhalten ist besser geworden“. Hier ist jedoch festzuhalten, dass fast alle Schüler/innen Veränderungen im Verhalten und im Umgangston feststellen.
In R1 und R2 wurde den befragten Schüler/innen und Schülern noch zusätzlich Gelegenheit gegeben, eigene Stellungnahmen zur Unterrichtseinheit abzugeben. Sie äußerten sich ausschließlich positiv: „…finde es gut, dass man Lösungen findet, wo beide zufrieden sind“, „Man weiß jetzt, wie man am besten seine Meinung sagen kann und wie man fair streitet.“
Vergleicht man die Bewertungen der einzelnen Klassen, wird deutlich, dass beide Realschulklassen für sich den größeren Lernerfolg und die größere Zufriedenheit mit der Durchführung der Unterrichtseinheit zeigten. Die gymnasialen Klasse G1 äußerte sich demgegenüber schon etwas distanzierter zu dem Erlernten („Ich wusste schon, dass man Konflikte mit und ohne Aggression lösen kann.“). Bei der G2 äußerten sich nach Angaben der Klassenleitung interessierte und engagierte Schüler/innen, die jedoch statt einer tendenziell positiven Rückmeldung auch Kritik an Einzelheiten übten.

7. Schlussfolgerungen und Konsequenzen

War die Einheit erfolgreich, wenn… “alle Erfolgskriterien erfüllt sind?“. Wie können wir Nutzen und Erfolg beurteilen, wenn nicht alle Erfolgskriterien bzw. nicht bei allen Schüler/innen erfüllt wurden?

Wir beziehen zum Schluss die Daten auf einzelne Erfolgsindikatoren:

Indikator 1: Schüler/innen nehmen Besonderheiten – Fremd- oder Andersartigkeit – hin, auch wenn diese ihnen merkwürdig vorkommen bzw. fremd sind

- Zusammenfassung der Klassenführung im Interview R2: „A war der Meinung, die überlegte Ich-Botschaft und die konstruktive Konfliktlösung habe ihr etwas gebracht, weil sie bei Streit versucht, sich in andere hineinzuversetzen.“

Indikator 2: Schüler/innen lassen ihre Mit-Schüler/innen ausreden und nehmen Redebeiträge ernst

- In vielen Fällen nennen die Schüler/innen dies als Beispiel für respektvollen Umgang miteinander.

Indikator 3: Schüler/innen verzichten bei Erleben von Druck auf aggressive Reaktionen

- Schüleraussage aus dem Interview R1: „Man weiß jetzt, wie man am besten seine Meinung sagen kann und wie man fair streitet.“

Indikator 4: Schüler/innen wenden bei ihren

Auseinandersetzungen die Methode der konstruktiven Konfliktlösung an (Perspektivwechsel und Suche nach win-win-Lösungen)

- Zusammenfassung der Klassenführung im Interview R1: „A fand, alles habe ihm etwas gebracht, bei der konstruktiven Konfliktlösung besonders die Suche nach der win-win-Lösung."

Indikator 5: Schüler/innen äußern Kritik, ohne die Mitschüler zu verletzen

- Schüleraussage aus dem Interview G1: „Einzelne Mitschüler verhalten sich respektvoller, flippen nicht so schnell aus."

Insgesamt zeigen die vorliegenden Daten, dass sich die Klassen im Durchschnitt in die angestrebte Richtung bewegt haben; die Zahlen sind hier eindeutig. Ebenso deutlich wird aber auch, dass Einzelergebnisse in eine andere Richtung zeigen, dass also in diesen Fällen die angestrebten Einstellungs- und Verhaltensänderungen offenbar nicht erreicht wurden.

Die meisten Ergebnisse unserer Untersuchung können im Hinblick auf die jeweilige Klassensituation erklärt werden. Unser Wissen über die Klassensituation ist ohne Zweifel notwendig, um ein fundiertes Resümee ziehen zu können. Gleichwohl müssen wir einräumen, dass unsere Erklärungen möglicherweise nicht zutreffen und ein Misserfolg oder ein scheinbarer Misserfolg auf andere Ursachen zurückzuführen ist.

Im Hinblick auf das Gesamtergebnis lässt sich mit Sicherheit sagen, dass einzelne Schüler/innen von der Unterrichtseinheit profitiert haben. Dass sich das Klassenklima insgesamt durch die Unterrichtseinheit positiv verändern konnte, belegen die Durchschnittswerte. Dass sich diese Werte nicht noch stärker verändert haben, ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Verhaltensänderungen nur langsam stattfinden – in einem Zeitraum von vier bis sechs Wochen also nur kleine Fortschritte erkennbar sind. Wie bereits eingangs angeführt, entschieden wir uns dennoch für eine Erhebung nach diesem kurzen Zeitraum, um weitere Faktoren, die die Klassen beeinflussen können, zu minimieren.

Mit der Datenerhebung wurde lediglich die Sichtweise der Schüler/innen untersucht. Daneben wäre es sicherlich möglich gewesen, die Sichtweise der Lehrenden zu erheben. Uns erschien jedoch fraglich, ob der Blick der Lehrenden auf die eigene Klasse und den eigenen Unterricht ausreichend objektiv gewesen wäre – vor allem da sich einige Lehrkräfte im Laufe der Durchführung des Projektes extrem kritisch äußerten. Auch die Beobachtung durch externe Beobachter hätte das Klima in der Klasse beträchtlich verändert, sodass wir auch auf dieses Mittel der Analyse verzichteten.

Wie bereits eingangs erwähnt: kann man nun konstatieren, dass sich Verhaltensänderungen nur in kleinen Schritten manifestieren, so seien wir in diesem Sinne angespornt, viele weitere kleine Schritte zu gehen, damit Schüler „...insbesondere lernen, sowohl den Willen, für sich und andere zu lernen und Leistungen zu erbringen, als auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum sozialen Handeln zu entwickeln." (§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, Hessisches Schulgesetz, 1992, §2(3))

Anhang

Fragebogen vor Durchführung der Unterrichtseinheit

In der nächsten Zeit wollen wir uns im Lions-Quest Unterricht mit dem Thema „respektvoller Umgang miteinander – im normalen Alltag, aber auch in Streitsituationen" beschäftigen.
Um vorher schon einmal einen Eindruck davon zu bekommen, wie es im Moment um den Respekt in unserer Klasse steht, möchte ich dich bitten, alle Fragen für dich allein und vor allem ganz, ganz ehrlich zu beantworten. Nenne bei deinen Antworten bitte keine Namen von Mitschülern!

1. Schreibe auf, was du in unserer Klasse als respektvollen Umgang miteinander beobachtest. ☺

_____
_____
_____
_____

2. Schreibe auf, was du in unserer Klasse als respektlosen Umgang miteinander beobachtest. ☹

_____
_____
_____
_____

3. Wie viele Mitschüler behandeln deiner Meinung nach andere Mitschüler aus der Klasse respektvoll? (Nur die Anzahl)

_____

Fallen dir dazu irgendwelche Situationen ein (Beispiele ohne Namen)? ☺

_____
_____
_____
_____

4. Wie viele Mitschüler behandeln deiner Meinung nach andere Mitschüler aus der Klasse ohne Respekt? (Nur die Anzahl)

_____

Fallen dir dazu irgendwelche Situationen ein (Beispiele ohne Namen)? ☹

_____
_____
_____
_____

5. Wie viele Mitschüler aus der Klasse behandelst du respektvoll?

_____

Fallen dir dazu irgendwelche Situationen ein (Beispiele ohne Namen)? ☺

_____
_____
_____
_____

6. Wie viele Mitschüler aus der Klasse behandelst du ohne Respekt?

_____

Fallen dir dazu irgendwelche Situationen ein (Beispiele ohne Namen)? ☹

_____
_____
_____
_____

Vielen Dank!!!

Interviewfragen

Grundlage für die Interviews:
- ➤ vier Schüler
- ➤ zwei gelost, zwei gezielt ausgesucht
- ➤ Tonbandaufnahme
- ➤ Anwesenheit zweier Kollegen

1. Welche Teil /Aspekte der Unterrichtseinheit haben dir etwas gebracht?
2. War etwas dabei, das dir neu war?
3. Gab es Teile, die für dich unwichtig / langweilig waren?
4. Glaubst du, dass die Unterrichtseinheit für die ganze Klasse wichtig war? Warum?
5. Denkst du, dass sich im Verhalten der Schüler in der Klasse durch die Unterrichtseinheit etwas verändert hat? Fallen dir Beispiele ein?
6. Wie war die Unterrichtseinheit für dich, fällt dir noch etwas ein?

[8] In Zusammenarbeit mit: Anna-Isabel Calzado-Leckert, Martina Dielentheis, Dagmar Hofmann, Brigitte Schmidt und Edith Schneider

[9] Nach Durchführung der Unterrichtseinheit wurde ein gleichlautender Fragebogen mit einem geänderten Vorspann verwendet.

Überlegte Ich-Botschaft

1. Wenn du ....
(Was ist das Problem?
Was stört dich?)

2. ... bin ich
(Gefühl beschreiben)

3. ... weil
(erklären, wa
so fühlst)

4. Ich möchte, dass ...
(Wunsch an d

Reaktionen

- unklar
- aggressiv, beleidigend
- eindeutig, deutlich, klar

Konstruktive Konfliktlösung

1. Standpunkt
2. Perspektivwechsel, Verständnis
3. Brainstorming 1., 2., 3., 4., 5., ...
4. Streichkonzert 1. 2. 3. 4. 5.
5. Qualität → win-win

Soziales Lernen konkret: Bedeutung der Sitzordnung für die Integration von Außenseitern

Helmut Bickel

1. Zusammenfassung

Die vorliegende Evaluation befasste sich mit dem Aspekt des sozialen Lernens, konkret dem Einfluss der Sitzordnung auf die Integration von Außenseitern in einer achten Klasse (8G) mit 27 Schüler/innen, und umfasste den Zeitraum von Anfang November 2004 bis Ende Januar 2005. Sie wurde vom Klassenlehrer, der zwei Hauptfächer in der Klasse unterrichtete, durchgeführt und bezog sich auf etwa die Hälfte des Unterrichts, der im Klassenraum erteilt wurde.

Die Klasse galt von Anfang an allgemein als angenehm, gliederte sich in mehrere Untergruppen auf, die z.T. schon lange bestanden, aber nur in wenigen Fällen auf echten, engen Freundschaftsbanden basieren. Daneben gab es, ebenfalls von Beginn an, einige Außenseiter, die sich nur schwer integrieren ließen, sowohl aufgrund ihres eigenen Verhaltens als auch aufgrund des Verhaltens der Gesamtgruppe. Der Klassenlehrer maß dem Klassenklima große Bedeutung bei, gestaltete etwa zwei Projektwochen schwerpunktmäßig zu diesem Thema und machte das Klassenklima außerdem zweimal zum Diskussionsgegenstand auf Elternabenden.

Die Integrationsprobleme in der Klasse führten dazu, dass der Klassenlehrer die Sitzordnung jeweils nach den Ferien veränderte und dabei den Wünschen von möglichst vielen Schüler/innen Rechnung zu tragen versuchte. Anfang der achten Klasse saßen in einem 6er-Gruppentisch drei von vier Hauptproblemschülern. Dies führte zu mehr Aggression, zu gesteigerter Unruhe in der Klasse und erhöhtem Konzentrationsmangel, sodass sich der Klassenlehrer zum Umdenken gezwungen sah.

Als Ziel setzte er sich den Abbau der Ausgrenzung und der Aggression innerhalb der Klasse, die Herstellung eines angenehmeren und sozialeren Klimas und damit auch die Erhöhung der Konzentration im Unterricht und der Arbeitsbereitschaft.

Zunächst thematisierte er Sitzordnung und Klassenklima in einem Fragebogen, welcher nach Zusicherung der Vertraulichkeit namentlich ausgefüllt wurde. Der Fragebogen wurde u.a. in einem Soziogramm ausgewertet. Die Ergebnisse wurden grob dargestellt, ohne sich konkret auf einzelne Schüler/innen zu beziehen, der Gesamtgruppe vorgestellt und darauf aufbauend wurde ein neues Prinzip für die Erstellung der Sitzordnung eingeführt: Die Schüler/innen bildeten nach Absprache Zweiergruppen (mit einer Ausnahme), die dann auf die einzelnen Gruppentische (in der Regel 6er Gruppen) per Los verteilt wurden, sodass das Zustandekommen eines Problemtisches, wie bisher gehabt, im Prinzip ausgeschlossen wurde. Dieses Verfahren blieb für drei Monate unverändert. Danach wurde in der Klasse erneut darüber befunden.

In dem genannten Evaluationszeitraum wurde die Befindlichkeit innerhalb der Klasse mit Hilfe des Stimmungsbarometers ermittelt, der Klassenlehrer führte ein Lehrertagebuch, in dem er sowohl Beobachtungen aus dem Unterricht als auch aus den Pausen (soweit vorhanden), Schüleräußerungen und Gespräche mit Eltern festhielt. (Mit den Eltern der vier „Problemfälle“ unterhielt er sich ausführlicher). Nach Ablauf der Beobachtungszeit

legte er der Klasse einen zweiten, leicht veränderten Fragebogen vor und bat anschließend zwei Schüler/innen, die von dem Durchschnitt abweichende Angaben machten, sowie zwei der Problemschüler um ein Interview, in dem sie ihre Position noch einmal erläutern sollten. Zusätzlich äußerten sich die Kolleg/innen, die ebenso die Gesamtgruppe im Klassenraum unterrichten, anhand von Leitfragen schriftlich und mündlich zu den Auswirkungen der eingeleiteten Maßnahme auf die Integration der Außenseiter und auf das Klassenklima.

Die Auswertung der Evaluationsinstrumente ergab trotz positiver Allgemeineinschätzung kleinere Mängel, konkret bezogen auf die Aussagekraft der Ergebnisse des Stimmungsbarometers, auf die Formulierung einzelner Fragen in den Fragebögen sowie auf die durchgeführten Schülerinterviews am Ende.

Die Evaluationsergebnisse zeigten, dass die veränderte Sitzordnung zu einem Rückgang der Aggression sowie der Ausgrenzungstendenzen gegenüber den Außenseitern führte. Des Weiteren stellte sich heraus, dass die Bereitschaft der Schüler/innen, offen und freiwillig auf andere zuzugehen, begrenzt war, und dass sie die Ursachen für die beschriebene negative Situation eher bei „den anderen“ als bei sich selbst suchten.

Der Aspekt der Sitzordnung ist einer unter vielen auf dem Weg zu einem gedeihlichen Miteinander. Genauso wichtig sind etwa die Einstellung aller betroffenen Kolleg/innen gegenüber der Lerngruppe, die Unterrichtsmethoden sowie vor allem die häuslichen Rahmenbedingungen – etwa Erziehungsziele und -methoden sowie Leistungserwartungen, aber auch Zuwendung, die die Schüler/innen stark prägen bzw. beeinflussen.

Allgemeines Fazit aus dem Prozess der Selbstevaluation: Soziales Lernen in der Schule ist ein sehr wichtiger Faktor, dem gerade heute, in unserer immer stärker leistungsorientierten Gesellschaft, große Aufmerksamkeit geschenkt werden muss – weniger durch gezieltes, vom normalen Unterricht abgegrenztes Training als durch eine curriculare Verankerung. Die Evaluation sozialen Lernens ist wohl nur in einem begrenzten Zeitraum und unter einer konkreten Fragestellung möglich, wobei zu berücksichtigen ist, dass dabei manche, z.T. unbewusste Faktoren eine Rolle spielen, die sich jeder Operationalisierung und objektiven Einschätzung entziehen. Soziales Lernen stellt einen Prozess dar, der sich ständig verändert und nie als wirklich abgeschlossen gelten kann.

2. Rahmenbedingungen und Hintergrundinformation

2.1 Überblick über Klassenstruktur/klima

Zu Beginn des Schuljahres 2003/04 übernahm der Klassenlehrer mit den Fächern Deutsch und Englisch die 7G. Sie umfasste 30 Schüler/innen (17 Mädchen, 13 Jungen), die bis auf drei Ausnahmen aus der eigenen Förderstufe kamen. Die Klasse setzt sich vorwiegend aus Kleingruppen zusammen, die auf den ersten Blick stabil erschienen, die jedoch, wie schon die Klassenfindungstage in der dritten Woche und die erste Projektwoche nach ca. 2 Monaten erkennen ließen, nicht immer eine echte Freundschaft verband. Teilweise handelte es sich dabei um alte Kindergarten- bzw. Grundschulfreundschaften oder Kontakte, die stark auf Elternebene geprägt waren, sowie um Zweckbündnisse.

Besonders erwähnenswert waren sechs Schüler/innen:

- Schüler A, der nur mühsam Anschluss an eine der genannten Kleingruppen fand, mehr geduldet als akzeptiert wurde und im Unterricht öfters verhaltensauffällig wurde;
- Schüler B, der anfänglich durch auffällig „cooles“ Verhalten eine Führungsrolle einnehmen wollte, damit jedoch – besonders

bei den Mädchen – nicht ankam. (Zwischen A und B bestanden offensichtlich bereits des längeren starke Animositäten, die ich aber erst gegen Ende des ersten Jahres deutlich registrierte);

- Schüler C und D, die aus einer benachbarten Förderstufe kamen und in Bezug auf ihre Leistungen und ihre Integration in die Gesamtgruppe große Anlaufschwierigkeiten hatten;
- ein Mädchen (streng religiösen Hintergrundes) und ein Junge (der nach Missionarstätigkeit des Vaters in Afrika zum ersten Mal „normale Beschulung" erfuhr) fanden nur äußerst schwer Kontakt und Akzeptanz in der Klasse, was sowohl an ihrem Hintergrund und ihrem eigenen Verhalten als auch an der mangelnden Bereitschaft der Mitschüler/innen, sie zu integrieren, lag. Beide verließen die Klasse gegen Ende der siebten Schulstufe aus nicht-schulischen Gründen; ein weiterer Schüler aufgrund von Leistungsschwierigkeiten.

Bis Ende der Siebten verlief das Klassenleben recht reibungslos, d.h. ohne größere offene Konflikte, von einigen Ausnahmen (s.u.) abgesehen – eine tiefe Klassengemeinschaft entwickelte sich aber nicht. Viele Schüler/innen, vor allem die Mädchen, waren noch stark auf sich selbst und ihre Kleingruppe fixiert, zeigten wenig Interesse und Bereitschaft, verstärkt auf andere zuzugehen, neue Kontakte zu schließen, zu kooperieren. Dies verdeutlichte besonders der Wunsch, bei Gruppenarbeit innerhalb der eigenen Klein- bzw. Tischgruppe (vorwiegend 6er-Gruppen) zu verbleiben.

Nach ersten deutlichen Pubertätsanzeichen Anfang der Achten veränderte sich die Freundschaftsstruktur teilweise, und nicht immer in gegenseitigem Einvernehmen. Sie wurde insgesamt offener, einige Schüler/innen waren als Sitzpartner besonders begehrt – wie ein Soziogramm zeigte. Deutliche Konfliktherde brachen auf und trübten das Klassenklima. Dies belastete die Mehrheit der Schüler/innen aber nicht extrem, da die Konflikte an einzelnen Schülern bzw. einer Schülergruppe festgemacht werden konnten. Gemeinschaftsaufgaben wurden von einigen wenigen Schüler/innen äußerst bereitwillig übernommen, z.T. sogar in einem schon bedenklichen Ausmaß, andere hielten sich eher zurück und bedurften der gezielten Aufforderung, der sie dann aber nachkamen (vgl. Erfahrungen während der Selbstversorgerklassenfahrt im Oktober 2004).
Die Klasse galt unter den unterrichtenden Kolleg/innen insgesamt als ordentlich, aufgeschlossen und hilfsbereit, wobei das entsprechende Bemühen des Klassenlehrers dabei sicher eine nicht zu unterschätzende Rolle spielte.

2.2 Soziales Lernen

Aufgrund negativer gruppendynamischer Erfahrungen in jener Klasse, die ich zuvor als Klassenlehrer unterrichtete, legte ich in der neuen Gruppe von Beginn an (in Kooperation mit einer Parallelkollegin) einen besonderen Schwerpunkt auf soziales Lernen und nahm dazu auch an entsprechenden Fortbildungen teil.

Hauptbausteine waren: die Klassenfindungstage zu Beginn der Siebten, die Projektwochen in der Siebten I und II (mit den Schwerpunkten Kennenlernen, Vertrauen, Kooperation, Kommunikation, Streitkultur/Konfliktbewältigung), Thematisierung dieses Aspektes auf Elternabenden und in den SV-Stunden das Stimmungsbarometer, die Klassenraumgestaltung, die Fragebogenaktion Ende der Siebten (an Schüler/innen und Eltern gerichtet) und die darauf folgende Auswertung in der Gruppe als auch auf einem Elternabend, die Selbstversorgerklassenfahrt (Projektwoche 8 / I), enger Kontakt zu Eltern, Aktionen zur Unterstützung unserer tansanischen Partnerschule (Schulgeld).

In dem Fragebogen äußerten sich die Eltern – die insgesamt ein recht großes Interesse an Schule zeigten – weitgehend positiv zu dem

Aspekt des sozialen Lernens. Bei der Vorstellung der Ergebnisse auf dem Elternabend gab es allerdings einige vehement kritische Stimmen, die als Hauptaufgabe des Lehrers die Vermittlung von Kenntnissen und die Vorbereitung auf die harte Arbeitswelt forderten und meine Bemühungen um ein gutes soziales Klima als „Spinnerei“ ablehnten. Von den übrigen Eltern erfuhr ich, zumindest an diesem Abend, nur geringe Unterstützung.

2.3 Außenseiterproblematik

Gegen Ende der siebten Schulstufe fielen die Schüler/innen A und B zunehmend durch unkonzentriertes, störendes und teilweise aggressives Verhalten (besonders gegeneinander) auf und machten sich daher in der Gruppe sehr unbeliebt.
A hatte in erster Linie große Konzentrationsschwierigkeiten und wurde in der Förderstufe bereits vom Schulpsychologen wegen ADS betreut. Zusätzlich stand A unter enormem Leistungsdruck, vor allem seitens des Vaters, der nur die intellektuellen Fähigkeiten seines Kindes sah, nicht aber die deutlichen Schwierigkeiten, diese zu entwickeln.
B, dessen Eltern beide im eigenen Betrieb berufstätig waren und wenig Zeit für ihr Kind hatten, wurde bereits im jugendlichen Alter weitgehend in die Selbstständigkeit entlassen. B sah sich mit den Anforderungen seiner Eltern hinsichtlich seiner schulischen Leistungen, aber auch seines allgemeinen Verhaltens überfordert und sich selbst überlassen. Die Folge war ein rapider Leistungsabfall im zweiten Halbjahr der siebten Schulstufe. Nur durch eine Nachprüfung konnte B in der Klasse bleiben.

Ende der Siebten schloss ich mit A und B sowie einem Mädchen, mit dem A an einem Gruppentisch saß (der Schülerin E), einen schriftlichen Vertrag über eine Art „Waffenstillstand“ ab, der eine gewisse Zeit zu einem Rückgang der Verhaltensauffälligkeiten und Aggressionen führte. A isolierte sich dennoch immer mehr, da er ständig Dinge vergaß (Arbeitsmaterialien, Hausaufgaben), sich dabei als Opfer beklagte (der Lehrer hat doch was ganz Anderes gesagt), seine Mitschüler um Beistand, Kompensation bat, dabei aber auf wenig Verständnis stieß und zunehmend als störend bzw. lästig empfunden wurde.

Anfang der achten Klasse vergrößerte sich die Gruppe der „Störer“ und Außenseiter durch C und D, die zunehmend deutliche Leistungsprobleme zeigten und unter den Einfluss von B gerieten. Sie fielen durch kindlich-pubertäres Verhalten auf (z.B. sich mit Papierschnitzeln beschießen, die Klasse damit übersäen, Plastikteile von den Tischen abschrauben und zum Fenster rauswerfen) und zogen sich zunehmend den Unmut der Klassenkameraden zu, da die Lehrer die Klasse vermehrt ermahnen mussten.

Erwähnenswert waren noch die Schüler/innen E und F, die relativ still und leistungsstark und -orientiert waren und sich bewusst von dem lockeren, pubertären Verhalten mancher Klassenkamerad/innen abgrenzten. Dadurch isolierten sie sich und nahmen ebenso eine Außenseiterposition ein, wurden aber nicht angriffen, da sie die Ruhe im Unterricht nicht störten. F war durch eine extrem religiöse Ausrichtung geprägt, während E recht korpulent und sehr unsportlich war und sich manchmal schwächeren Mitschüler/innen gegenüber, die eine weniger schnelle Auffassungsgabe hatten, mokant bzw. arrogant verhielt.

2.4 Sitzordnung

Bei der Erstellung der Sitzordnung orientierte ich mich in der Siebten und Anfang der Achten stark an den Wünschen der Schüler. Grundlage war eine Paarbildung – die bis auf Schüler A und den unter Abschnitt a) beschriebenen, aber nicht gekennzeichneten Schüler auch reibungslos zustande kam. Danach wurden die Paare so weit wie möglich nach Wunsch auf die einzelnen Gruppentische verteilt. Da dieser zweite Schritt viele, aber nicht alle zufrieden stellte und zu kleine-

ren Spannungen führte, regelte ich jeweils nach den Ferien die Sitzordnung nach demselben Prinzip neu. Mein Bemühen, bei dem Verfahren möglichst viele Schüler/innen zufrieden zu stellen, führt Ende der Siebten dazu, dass die vier beschriebenen sog. Problemschüler/innen näher zusammenrückten und letztendlich drei von ihnen (A, C und D) die ersten sechs Wochen in der Achten an einem Gruppentisch zusammensaßen. Das Ergebnis war ein zunehmender Stör- und Unruheherd, der die Unterrichtskonzentration deutlich erschwerte und damit auch das Klassenklima verschärfte.

Schließlich fühlte ich mich gezwungen, das Prinzip der Sitzplatzzuteilung zu überdenken. Die frei gewählten Schülerpaare sollten zukünftig per Losverfahren auf die einzelnen Gruppentische verteilt werden. Schüler A, den niemand als Sitzpartner wählte, wurde von zwei recht sozial eingestellten Schüler/innen (G und H) freiwillig in ihre Tischgruppe aufgenommen, was er auch anerkannte. Da nicht jeder Gruppentisch einen gleich guten Blick auf die Wandtafel ermöglichte, rotierten die Tischgruppen alle vierzehn Tage innerhalb des Klassenraums. Nach 3 Monaten sollte die neue Sitzordnung evaluiert werden.

3. Das Evaluationsprojekt: Bedeutung der Sitzordnung für die Integration von Außenseitern

Als meine Parallelkollegin und ich vom Schulleiter um ein Evaluationsvorhaben zu sozialem Lernen gebeten wurden, sah ich darin eine geeignete Möglichkeit, mich mit der Problematik in meiner Klasse auseinanderzusetzen und wir beschlossen die Außenseiterproblematik in ihrem Verhältnis zur Sitzordnung zu evaluieren. Das durchgeführte Projekt bezog sich auf etwa die Hälfte des Unterrichts, nämlich jenen im Klassenraum, konkret in fünf Fächern. Daneben gab es Unterricht in Fachräumen, eine Aufteilung der Gruppe in der zweiten Fremdsprache und wegen des bilingualen Unterrichts eine Gruppenteilung in einem Sachfach.

3.1 Ziele

- Abbau der Ablehnung der Hauptgruppe der Klasse den „Störern“ gegenüber
- weniger Beschwerden von Seiten der Schüler/innen (beider „Fraktionen“), Eltern und Kolleg/innen
- Abnahme der verbalen und physischen Aggression der „Störer“ untereinander
- deutlicher Rückgang unangebrachten und störenden Verhaltens (sowohl während des Unterrichts als auch in den Pausen) und damit mehr Ruhe und Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen
- größere Zufriedenheit mit der neuen Sitzordnung, Rückgang des Wunsches nach erneuter Veränderung
- mehr Toleranz und Akzeptanz von abweichenden, nicht der Norm entsprechenden Verhaltensweisen
- zunehmende Kooperation mit den Außenseitern (etwa bei Partner- und Gruppenarbeit), Ansätze zu gegenseitiger Hilfe
- allgemein positiveres Klassenklima, bessere Werte auf dem Stimmungsbarometer

3.2 Beschreibung der Datenerhebung

Zu Beginn des Evaluationszeitraumes füllte die achte Klasse einen Fragebogen aus, auf welchem sie sich detailliert zur bisherigen Sitzordnung und dem Klassenklima äußerte (Anlage A). Die Antworten, die sich auf reines Ankreuzen beschränkten, wurden ausgezählt, die übrigen in einem Soziogramm ausgewertet.
Nach Absprache in der Klasse fand die Befragung nicht anonymisiert statt, um mir einen genaueren Einblick in die Problematik zu ermöglichen. Strengste Vertraulichkeit wurde garantiert und eingehalten. Alle Schüler/innen nahmen ernsthaft an der Befragung teil.

Während der Evaluationszeit führte ich ein Lehrertagebuch, in dem ich wesentliche Beobachtungen aus dem Schulalltag meiner Klasse ebenso wie Gespräche oder Telefonate mit Eltern festhielt. Mit den Eltern (bzw. zumindest mit einem Elternteil) der vier Hauptproblemschüler/innen führte ich ein längeres Gespräch, das in den meisten, aber nicht allen Fällen, von mir initiiert wurde.

Seit Anfang der siebten Schulstufe hielten die Schüler/innen in relativ regelmäßigen Abständen (ca. alle 4 bis 6 Wochen) ihre Befindlichkeit in der Klasse auf dem Stimmungsbarometer fest. Von der Möglichkeit, sich anschließend in der Gruppe dazu zu äußern, machten die Schüler/innen allerdings keinen Gebrauch. Dieses Verfahren lief auch innerhalb des Evaluationszeitraumes weiter.
Ende des Halbjahres beantworteten sie – nach demselben Prozedere – weitgehend identische Fragen zu demselben Themenkomplex in einem zweiten Fragebogen (Anlage B). Die Auswertung erfolgte wie zuvor.

Vier bewusst gewählte Schüler/innen (Schüler/innen A und C, eine Schülerin, die die Situation in der Klasse recht positiv einschätzte, sowie eine weitere, die sich eher negativ äußerte) bat ich anschließend um ein Interview zu ihren Antworten, das ich per Tonband aufzeichnete. Alle vier kamen meiner Bitte nach – Vertraulichkeit wurde garantiert. Die Tonbandaufnahme wurde anschließend verschriftlicht.

Abschließend bat ich die drei Kolleg/innen, die neben mir die Gesamtgruppe im Klassenraum unterrichteten sich in einem zusammenhängenden schriftlichen Statement zu der neuen Sitzordnung und ihrer Auswirkung auf das Unterrichts- und Klassenklima zu äußern. Zusätzlich befragte ich einige der anderen Kolleg/innen mündlich zu diesem Sachverhalt.

4. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden wurden die Ergebnisse in Kernaussagen dargestellt.

4.1 Fragebogen 1 / Soziogramm (Anfang November 2004)

- 21 Schüler/innen waren mit der Sitzordnung durchaus zufrieden (4x sehr gut, 17x gut), 6x (vor allem die sog. Problemfälle) weniger (2x befriedigend, 4x ausreichend);
- Besonders positiv hervorgehoben wurde, dass man mit seinen „Kumpels“ an einer Tischgruppe zusammensaß; negativ bewertet wurde vor allem der Tisch der „Störer“, der die Unterrichtskonzentration erschwerte;
- Bei der Partnerwahl blieben Jungen und Mädchen stark getrennt, obwohl in einer gemischten Gruppe zu sitzen von 20 Schüler/innen nicht als problematisch eingeschätzt wurde;
- Innerhalb der Tischgruppen wählten sich die Schüler/innen häufig gegenseitig; es gab aber auch mehrere Fälle von einseitiger Sympathiebekundung, die auf unterschiedliche Gründe zurückzuführen sein dürften (Beliebtheit, Coolness, Ausgeglichenheit, Leistungsvermögen);
- Extrem hoch war die Ablehnung der Schüler/innen A und B (26 bzw. 20 von 26 Stimmen) sowie E und F (jew. 12 von 26 Stimmen); C und D erfuhren nur geringe Ablehnung (4 bzw. 5 von 26 Stimmen);
- Der Einfluss der Sitzordnung auf das Klassenklima und auf die Leistungsbereitschaft wurde wie folgt eingeschätzt (Skala von 1-6; 1=sehr groß, 6=sehr gering; 27 Angaben):

Stufe	1	2	3	4	5	6
SO – Klassenklima	4	12	9	2	0	0
	15 %	45 %	34 %	6 %		
SO – Leist.bereitsch.	7	11	7	2		
	26%	42%	26%	6 %		

Konstruktive Vorschläge für eine Veränderung der Sitzordnung gab es nicht.

Ergebnisse des Soziogramms

- A wurde von niemandem als Nachbar gewählt, wünschte sich selbst C sowie zwei recht soziale Jungen (G und H);
- B wollte ebenfalls keiner als Tischnachbarn, er nannte C, D und einen weiteren wenig motivierten Jungen (I);
- B, C, D und I bildeten eine Tischgruppe; C und D wünschten sich zudem G und H, wurden selbst von zwei eher braven Mädchen benannt;
- E und F wählten sich gegenseitig, wobei F noch ein anderes Mädchen favorisierte; sie selbst wurden von niemandem gewählt.

4.2 Lehrertagebuch (Anfang November 2004 bis Anfang Februar 2005)

- Die geänderte Sitzordnung wurde von den Schüler/innen, auch den schwierigen, angenommen (vgl. auch Ergebnisse des zweiten Fragebogens) und wirkte sich zu Beginn leicht positiv auf das Klassenklima und die Unterrichtskonzentration aus. Dies bestätigten mehrere entsprechende Kollegenfeststellungen, vier Rückkoppelungen von Eltern, etwa der Klassenelternbeirätin, sowie meine eigenen Beobachtungen.

- Die Gruppe der schwierigeren Schüler/innen verhielt sich im Unterricht jetzt generell bei geringen Ausnahmen (etwa Referendareinsatz) weniger störend, aber immer noch recht demotiviert, arbeitsunfähig oder -unwillig, oft passiv, was bei Partner- und Gruppenarbeiten auch Mitschüler/innen direkt tangierte. Daher war deren Bereitschaft, mit den betreffenden Schüler/innern zusammen zu arbeiten, noch immer gering, gelegentlich wurden Beschwerden geäußert.

- In den Pausen machten die „Störer“ – soweit für mich nachvollziehbar – nach wie vor „Unsinn“, trotz immer wieder artikulierten und demonstrierten Animositäten erstaunlicherweise gelegentlich auch mit- und untereinander, wobei die Grenze zwischen Spiel und Ernst für den Außenstehenden nicht immer klar erkennbar war: Besonders zwischen A und B kam es nach wie vor immer wieder zu Konflikten und Elternbeschwerden, die meinerseits nie eindeutig aufgeklärt werden konnten. Beiden, besonders B, gelang es nicht, Abstand zueinander zu halten, trotz des bereits in der siebten Klasse geschlossenen Stillhaltabkommens.

- Die Eltern von A, B und C zeigten sich der Schule gegenüber sehr kritisch, gelegentlich vorwurfsvoll, warfen ihr direkt oder indirekt mangelndes Interesse an ihrem Kind vor. Sie versuchten ihr zumindest eine Teilschuld an dessen Problemen zu geben, in zwei Fällen nachweislich teilweise durch „Fehlinformationen“ der Kinder zu Hause mitbedingt. Bei A und B stand eine eher geringe häusliche Zuwendung nach wie vor hohen Leistungsanforderungen gegenüber, sodass beide ein Stück weit alleine gelassen und überfordert erschienen.
  Die Eltern von E und F zeigten nur begrenztes Interesse am Kontakt zur Schule.

4.3 Stimmungsbarometer

Das Stimmungsbarometer teilte sich in fünf Prozentbereiche auf: 100 – 75 – 50 – 25 – 0. Für unser Vorhaben besonders relevant waren die „Messungen“ von September und Oktober 2004 vor der Umsetzaktion sowie die beiden danach, d.h. von Anfang Januar und Mitte Februar 2005.

Übersicht über die Ergebnisse (jew. keine Eintragungen in den beiden untersten Bereihen):

	September	Oktober	Januar	Februar
100%	11	9	6	10
75%	11	14	15	14
50%	3	2	4	1

Fazit:
Die erste „Messung“ nach der Veränderung der Sitzordnung zeigte leicht abfallende Werte, im folgenden Monat entsprachen diese weitgehend wieder der Ausgangslage. Eine deutliche Verbesserung zeigte sich nicht.

4.4 Fragebogen 2 (Ende Januar 2005)

- 13 von 27 Schüler/innen schätzten die geänderte Sitzordnung als gut ein, 11 als befriedigend (darunter die Außenseiter), 2 als ausreichend bzw. mangelhaft (s. Spiegelstrich 4);
  - ➤ Positive Einschätzungen: Wunschpartner als Nachbar (4), mehr Ruhe in der Klasse (5), intensiveres Kennenlernen von Klassenkamerad/innen durch Losverfahren (4);
  - ➤ Negative Einschätzungen: nach wie vor nervender, störender Quatsch durch einige Schüler/innen / die „Störer“ (5);

- 19 Schüler/innen wollten die Sitzordnung beibehalten, zumindest bis zu den Osterferien, 6 waren dagegen (3 Tischnachbarn von A sowie 2 sehr leistungsorientierte Schüler/innen und eine Art Intimfeind von A);

- Es gibt nur wenige Äußerungen zu einer möglichen neuen Sitzordnung und wenn, dann nicht besonders konstruktiv (mit mehr Freunden zusammensitzen) bzw. nicht mehrheitsfähig (jede/n Schüler/in einzeln auslosen);

- Eine mögliche Verbesserung des Klassenklimas und der Einfluss der Sitzordnung auf diese wurde wie folgt eingeschätzt (Skala von 1 bis 6; 1=sehr stark, 6=sehr gering; 26 Angaben):

Stufe		1	2	3	4	5	6
Verb.: Kl.-Kl.		0	7	13	5	0	1
		27 %	50 %	19%		4 %	
SO: Kl.-Kl.	2	6	14	2	1	1	
	8 %	24 %	54 %	8 %	4 %	4 %	

- Ablehnung von Klassenkameraden als Tischnachbarn:
  A 12x
  B 6x
  C 5x
  E und F je 4x

Fazit:
Die Ablehnung von A, B sowie E und F ging drastisch, jeweils mindestens um die Hälfte, zurück, wobei der Wert für A nach wie vor nicht zufrieden stellen konnte.

Ergebnis einer Besprechung in der Klasse
Die eher verhaltene Einschätzung der neuen Sitzordnung durch 11 Schüler/innen resultierte in erster Linie aus der 14tägigen Rotation der Gruppentische innerhalb der Klasse, weniger aus der grundsätzlichen Verfahrensweise. Nach einer ausführlichen Diskussion und Abwägung der Vor- und Nachteile entschied sich die Klasse mit 23 von 27 Stimmen für eine Beibehaltung dieser Maßname.

4.5 Schülerinterviews zu Fragebogen 2

Schüler A: Ausgehend von seiner eigenen Situation empfand A das Klassenklima als besser, fühlte sich in seiner Tischgruppe deutlich wohler. Er nahm sich vor, sich bezüglich seines Verhaltens und seiner Arbeitsorganisation zu bessern, ging davon aus, dass der Rückgang der Ablehnung seiner Person wesentlich mit der veränderten Sitzordnung zusammenhing als auch der Tatsache, dass er ruhiger geworden war. Er nahm an, dass die Gesamtgruppe dies ähnlich empfand.

Schüler C: (Interview wird wegen längeren krankheitsbedingten Fehlens zwei Wochen

später geführt): C hatte Probleme, sich an seine Antworten im Fragebogen und seine Einschätzungen dazu zu erinnern. Als Grund für die eher mittelmäßige Einschätzung des Klassenklimas nannte er sehr spontan die Gruppe der unruhigen Schüler (der er auch angehörte), die nicht recht integriert wäre, die er aber auch nicht direkt als ausgegrenzt empfand. Er gestand freimütig ein, dass er und seine Kumpel „halt noch Scheiß machten“, allerdings weniger als früher. Das angewandte Verfahren für die neue Sitzordnung fand er nicht optimal, hatte aber keine bessere Alternative.

Schüler K (sehr leistungsstarke und -betonte Schülerin, bewertete im Fragebogen die Sitzordnung und das Klassenklima mit gut, sah eine enge Abhängigkeit voneinander): K schätzte jetzt, in Abweichung von ihrem schriftlichen Statement, das Klassenklima als weder besonders gut noch schlecht ein. Sie dachte, dass die Störungen einer kleinen Gruppe der Mehrheit der Klasse nicht gefielen, auch wenn sie insgesamt zurückgegangen seien. Aus ihrer Sicht handelte es sich dabei um Verhaltensauffälligkeiten vor allem in einigen Fächern, die von dem jeweiligen Lehrer nicht bemerkt oder moniert würden. Sie sah einen klaren Zusammenhang zwischen Sitzordnung und Klassenklima, bedauerte aus ihrer persönlichen Sicht die neue Lösung, da sie Freunde stärker trennte, erkannte aber auch an, dass mit der Auflösung des „unruhigen“ Tisches die Konzentration auf den Unterricht gestiegen ist.

Schüler L (sehr ruhige und eher schwache Schülerin, beantwortete im Fragebogen zwei der für die Untersuchung relevanten Fragen mit „ausreichend“, eine mit „befriedigend“): L fand die neue Sitzordnung wegen der 14-tägigen Rotation nicht gut, war aber sonst mit ihr zufrieden. Zur Frage nach dem Grund ihrer eher negativen Bewertung des Klassenklimas fiel ihr spontan keine rechte Antwort ein; auf Einhilfe nannte sie die Störungen einer kleinen Schülergruppe, auch wenn diese zurückgegangen wären.

4.6 Kollegenstatements

Die Statements können wie folgt zusammengefaßt werden:

- Die neue Sitzordnung (d.h. die Auflösung alter Freundschaftsbande und der Ansammlung problematischer Schüler/innen an einer Tischgruppe, die Neuordnung mit Hilfe des Losprinzips) verringerte die Unterrichtsstörungen und erhöhte die Konzentration und Mitarbeit leicht;
- ➤ Das soziale Klima wurde nur von einem Kollegen als deutlich besser eingeschätzt;
- ➤ Begründung für Vorbehalte:
  - individuelle Probleme einzelner Schüler/innen bestanden weiter;
  - Ausgrenzungstendenzen bzgl. der „Problemfälle“ bestanden fort, wenn auch in geringerem Umfang;
  - deutlicher Zusammenhang von Leistung auf der einen und Unterrichtskonzentration/Verhalten auf der anderen Seite, besonders bei den schwächeren Schülern;
  - bei anderen Gruppenbildungen in Fächern mit einer abweichenden Sitzordnung nach wie vor deutliche Präferenzen bzw. Aversionen erkennbar, d.h. die positiven Ansätze in einigen Fächern wurden nicht auf andere übertragen.

5. Analyse und Bewertung

5.1 Analyse und Bewertung des Evaluationsgegenstandes

Die Beantwortung der Fragen 1 und 2 in Fragebogen 1 zeigte, dass die Schüler/innen die Sitzordnung stark von ihrem individuellen Blickwinkel aus bewerteten; wer viele Freunde an seinem Gruppentisch um sich versammelte, war zufrieden gestellt und wenig am Wohlbefinden der anderen interessiert (solange Ruhe im Unterricht herrschte). Die Neugier, andere Mitschüler über die Sitzordnung genauer kennen zu lernen, war lange Zeit äußerst gering.

Auffallend war die Diskrepanz, dass bei der Partnerwahl Jungen und Mädchen stark getrennt blieben, gleichzeitig aber in einer gemischten Gruppe zu sitzen von 20 Schüler/innen nicht als problematisch eingeschätzt wurde. Dies mag auf den ersten Blick überraschen, ist aber für dieses Alter durchaus noch typisch.

Abweichendes Verhalten wurde deutlich registriert. Dabei fielen aggressive Tendenzen (Schüler/innen A, B) negativer ins Gewicht als Unfug und „Kaspereien" (Schüler/innen C, D). Auch ein Sich-aus-der-Gruppe-Zurückziehen führte zu Distanzierung bzw. Ablehnung (Schüler/innen E und F). Obwohl die beschriebenen Personen A, B, C und D zugegebenermaßen nicht immer leicht zu ertragen waren, sah die Mehrheit der Klasse die Ursache für die atmosphärischen Störungen anscheinend ausschließlich bei ihnen; eine Reflexion der eigenen Einstellung fand nicht statt und war in dem betreffenden Alter auch nicht zu erwarten bzw. nur schwer zu leisten.

Zusammenfassend konnte festgehalten werden, dass mit der grundsätzlichen Neuregelung der Sitzordnung die damit verbundenen Ziele ein gutes Stück, aber nicht umfassend erreicht wurden:

- Die aggressionsbedingten Auffälligkeiten der Außenseiter untereinander und der Unfug im Unterricht gingen deutlich zurück, da durch die räumliche Distanz sowohl die direkte Konfrontation als auch die Möglichkeit, sich gemeinsam abzulenken, entfiel;
- Damit verbesserte sich die Ruhe und Konzentration auf das Unterrichtsgeschehen spürbar;
- Die positiven Veränderungen konnten einerseits durch die abnehmenden Beschwerden von Seiten der Schüler/innen (beider „Fraktionen"), der Eltern und Kolleg/innen über Störungen des Unterrichts belegt werden sowie durch einige dezidierte Rückmeldungen über ein verbessertes Klassenklima, und andererseits durch die Entscheidung der großen Mehrheit der Klasse nach Besprechung der Ergebnisse des zweiten Fragebogens, die neue Sitzordnung beizubehalten, ebenso wie durch den deutlichen Rückgang der Ablehnung der Außenseiter (d.h. konkret von A, B, E und F, wobei die Werte für A nach wie vor nicht zufriedenstellend waren).
- Was sich kaum änderte, waren die auf den Lernaspekt bezogenen Probleme der „Störer", d.h. ihre mangelnde Motivation und Mitarbeit sowie ihre schwachen Leistungen bei z.T. sehr hohen elterlichen Anforderungen;
- Die positiven gruppendynamischen Veränderungen implizierten leider nicht zwangsläufig die angestrebte grundsätzliche Bereitschaft der Klasse, auf die Außenseiter zuzugehen statt sie nur zu dulden und mit ihnen zu kooperieren – auch wenn ihnen dies nicht immer leicht gemacht wurde. Zudem ließen sich in den Fächern, die von der neuen Sitzordnung nicht betroffen waren, kaum Veränderungen beobachten;
- Eine wichtige Rolle bei der abgehandelten Problemstellung konnte außerdem den Lehrern beigemessen werden. Nach Durchführung des Projektes gab es mehr Beschwerden über Probleme in den Pausen als im Unterricht und weniger über Störungen bzgl. des Unterrichtes im Klassenraum als in anderen Fächern (ein Referendar etwa klagte nach wie vor massiv über Schwierigkeiten mit den „Störern"). Hier wurde deutlich, dass eine tiefe, grundlegende Änderung der Einstellung im gruppendynamischen Gefüge nicht stattgefunden hatte.
- Nicht in der vorliegenden Eindeutigkeit erwartet wurde das Ergebnis, dass die Mehrheit der Schüler/innen in der zweiten Befragung trotz gestiegener Zufriedenheit mit der Sitzordnung und mit der Ruhe im Unterricht (zumindest bzgl. des Unterrichts in der Gesamtgruppe im Klassenraum) keine grundlegende Verbesserung des Klassenklimas sah (was auch die Werte des Stimmungsbarometers drastisch unterstrichen) sowie keinen großen Zusammen-

hang zwischen beiden Faktoren. Eine eindeutige Erklärung dafür zu finden fiel schwer: es mag daran liegen, dass (wie bereits deutlich geworden) nur etwa die Hälfte des Unterrichts mit der neuen Sitzordnung erfolgte, dass viele Schüler/innen auf einige ihrer Wunschpartner als Tischpartner verzichten mussten, oder dass der Begriff Klassenklima vielleicht zu schwammig war (s.u.).

5.2 Analyse und Bewertung des Evaluationsverfahrens

Die angewandten Verfahren ermöglichten unterschiedliche Blickwinkel auf die Fragestellung – was sich als wichtig und hilfreich erwies. Dabei machte die Auswertung zwei bzw. drei Problembereiche deutlich:

- das Stimmungsbarometer taugte nicht als Messinstrument für einen speziellen Aspekt, da es sich dabei um eine umfassende und zeitlich punktuelle Momentaufnahme handelte, die möglicherweise auch von gruppendynamischen oder anderen, nicht fassbaren bzw. nicht thematisierten Faktoren beeinflusst werden kann. Beispiel 1: Ende 2003 stiegen die positiven Werte extrem an – es schien eine Art Sport zu sein, sich der 100 %-Marke anzunähern, denn die Ergebnisse waren für den Beobachter in keiner Weise nachvollziehbar. Beispiel 2: Im Frühjahr 2004 (und auch 2005) fielen die Werte ab dem Mahnungstermin spürbar – einige schwächere Schüler/innen fühlten sich aufgrund des Leistungsdrucks wohl zunehmend unwohl. Zudem war im vorliegenden Fall die Fragestellung (Wie fühlst du dich in der Klasse zur Zeit?) zu allgemein und erlaubte keinerlei verlässlichen Aussagen über die Sitzordnung.
- Die Formulierungen einiger Fragen in den beiden Fragebogen konnten im Nachhinein nicht überzeugen. Der Begriff des Klassenklimas war zu unscharf und allgemein, vor allem für Schüler/innen diesen Alters. (Hier wäre eine größere Präzision der Fragestellung nötig gewesen, um genauere Ergebnisse zu erzielen). Ähnliches galt für die Frage nach Alternativen zur Sitzordnung (Frage 9 in Fragebogen 1).
- Auch das an den zweiten Fragebogen anschließende Schülerinterview hätte konkreter geführt werden können, wobei es allerdings problematisch wurde, wenn Schülerantworten stark durch Impulse oder Fragen des Lehrers eingefordert und damit möglicherweise indirekt gelenkt wurden.

6. Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Die Reflexion und Auswertung eines Unterrichtsvorhabens war grundsätzlich sinnvoll und in vielerlei Hinsicht hilfreich, sowohl für den/die Lehrer/in als auch die Lerngruppe.
Soziales Lernen war ein langfristiger Prozess, der ständigen Schwankungen bzw. Veränderungen unterworfen und nie abgeschlossen war. Dennoch ließ er sich wohl nur in einem klar begrenzten Zeitraum und bezogen auf eine konkrete Fragestellung evaluieren.
Zu bedenken war dabei, dass Aspekte des sozialen Lernens immer viel mit Einstellungen und Gefühlen, z.T. unbewusster Natur, zu tun hatten, die schwer zu operationalisieren und isoliert zu betrachten, einzuschätzen und auszuwerten waren.

Das beschriebene Projekt ergab sich, wie bereits geschildert, spontan aus der damaligen Klassensituation. Im Nachhinein erschien es als Evaluationsgegenstand allerdings nur begrenzt sinnvoll, da grundlegende überraschende Ergebnisse kaum zu erwarten waren – dass die Sitzordnung für den Unterrichtsprozess ein nicht zu vernachlässigender Faktor war, der Einfluss auf die gruppendynamische Struktur hatte und von Bedeutung für die Außenseiterthematik war, war offensichtlich. Ebenso lag auf der Hand, dass die Sitzordnung nur ein Faktor unter vielen war. Zusätzlich einschränkend wirkte sich auf die Evaluation aus, dass sich die Untersuchung nur auf die Hälfte des Unterrichts bezog.

Positiv erwähnenswert war auf jeden Fall die Schärfung des Blickes für Faktoren, die gemeinsames Lernen beeinflussten. Die intensivere Auseinandersetzung mit ihnen wird ein großer Schwerpunkt der weiteren Arbeit mit dieser Klasse sein.

Abschließend möchte ich meine Erfahrungen mit der Einbeziehung sozialen Lernens in die unterrichtliche Arbeit zusammenfassend wiedergeben:

- Soziales Lernen ist gerade in der heutigen Zeit, in welcher der Leistungsgedanke immer mehr zählt, äußerst wichtig, da es den Menschen nicht nur auf diesen einen Aspekt reduziert, sondern in seiner Gesamtheit, mit seinen sozialen Bezügen wahrnimmt.

- Der Erfolg sozialen Lernens an der Schule hing sehr stark davon ab, wie die Eltern zu diesem Thema standen und wie sie ihr Kind erzogen. Ganz allgemein spielte die Frage, mit welcher psychischen Befindlichkeit der/die Schüler/in von zu Hause in die Schule kam, eine gravierende Rolle. Der Aspekt der elterlichen Leistungserwartung und des daraus resultierenden Leistungsdrucks spielte hier eine besonders große Rolle.

- Soziales Lernen wurde außerdem dadurch beeinflusst, inwieweit der einzelne Lehrer hinter diesem Lernziel stand und der Lerngruppe positiv zugewandt war sowie inwieweit sich alle Kolleg/innen, die in einer Klasse unterrichteten, als auch die Schule als Ganzes diesem Ansatz verpflichtet fühlten.

- Soziales Lernen in isolierten Unterrichtseinheiten zu üben, wie in beschriebener Klasse zu Beginn in Form von zwei Projektwochen geschehen, stellte sich als nicht zielführend heraus, da die Gefahr bestand, dass die Schüler/innen zwischen dieser Sondersituation und dem „normalen Alltag“ unterschieden und keinen Bezug zu ihrer eigenen Situation herstellten. Sinnvoller erschien es, soweit möglich, Aspekte des sozialen Lernens in den alltäglichen Unterricht zu integrieren und curricular zu verankern.

Anhang A

Fragebogen zum soz. Lernen/spez. Sitzordnung (Nov. 2004)

Name: _____

1. Kreuze an, wie dir die letzte Sitzordnung gefallen hat (1=sehr gut, 6=sehr schlecht).

1 2 3 4 5 6

2. Schreib auf, was dir besonders gefallen/nicht gefallen hat.

_____

_____

3. Neben welcher Freundin/welchem Freund möchtest du in den nächsten Monaten sitzen?

_____

_____

4. Mit wem möchtest du noch gerne an einer Tischgruppe sitzen (Mehrfachnennungen möglich)?

_____

_____

5. Mit wem möchtest du nicht an deiner Tischgruppe zusammensitzen?

_____

_____

6. Meinst du, es fällt dir schwer mit einem Jungen (falls du ein Mädchen bist) bzw. mit einem Mädchen (falls du ein Junge bist) zusammenzusitzen?

Ja Nein

7. Kreuze an, inwieweit deiner Meinung nach die Sitzordnung die Leistungsbereitschaft beeinflusst (1 = sehr, 6 = gar nicht).

1 2 3 4 5 6

8. Kreuze an, inwieweit deiner Meinung nach die Sitzordnung das Klassenklima beeinflusst.

1 2 3 4 5 6

9. Wie könnte deiner Meinung nach angesichts unserer Klassensituation die neue Sitzordnung am besten gefunden werden?

Anhang B

Fragebogen zum soz. Lernen/spez. Sitzordnung (Jan. 2005)

Name: _____

1. Kreuze an, wie dir die letzte Sitzordnung gefallen hat (1=sehr gut, 6=sehr schlecht).

1 2 3 4 5 6

2. Schreibe auf, was dir besonders gefallen/nicht gefallen hat.

_____
_____
_____

3. Möchtest du diese Sitzordnung (bis zu den Osterferien) beibehalten?

Ja Nein

4. Wenn ‚nein', welche neue Sitzordnung schlägst du vor?

_____
_____
_____

5. Kreuze an, inwieweit sich das Klassenklima deiner Meinung nach gebessert hat. (1=sehr gebessert, 6=gar nicht gebessert)

1 2 3 4 5 6

6. Falls du eine Besserung des Klassenklimas siehst, kreuze an, inwieweit dies auch auf die geänderte Sitzordnung zurückzuführen ist.

1 2 3 4 5 6

7. Gibt es – nach wie vor – jemanden, mit dem du nicht an einer Tischgruppe zusammensitzen möchtest?

_____
_____
_____

Teambildung und Teamentwicklung durch Projektarbeit

Bettina Fisahn

1. Zusammenfassung

Aufgabe einer Schüler/innengruppe der Berufsfachschule in Vollzeitform war eine schriftliche Ausarbeitung anzufertigen und anschließend einen Vortrag zum Thema vorzubereiten und zu präsentieren. Äußeren Rahmen bildete die Aktion „Gesundheit macht Schule“, Projekt: Grenzüberschreitendes Lernen – Lernende Region Hersfeld-Rotenburg/Werra-Meißner.
Zielgruppe des Vortrages war eine 7. Klasse des Gymnasiums der Konrad-Duden-Schule in Bad Hersfeld, die zu diesem Vortrag eingeladen wurde. Das Projekt wurde im Lernfeld 4 „Ernährungsbewusstsein entwickeln und im Handeln berücksichtigen“ (Lehrplan der zweijährigen Berufsfachschule, berufsbezogener Lernbereich) durchgeführt. Lerninhalt war u.a. die ernährungsphysiologische Bedeutung von Lebensmitteln und derer Inhaltsstoffe am Beispiel der Kartoffel. Anhand der Kartoffel sollten sich die Schüler möglichst selbstständig Wissen aneignen und in Form einer schriftlichen Ausarbeitung dokumentieren. Dieses erlernte Wissen soll schließlich reduziert und präsentiert werden. Schwerpunkte der schriftlichen Ausarbeitung sowie des Vortrages beziehen sich auf die ernährungsphysiologische Bedeutung der Kartoffel, Geschichte und Anbau, Kartoffelsorten und -produkte, die Zubereitung von Kartoffelgerichten, sowie die Durchführung von Spielen, die einen Bezug zur Kartoffel hatten.
In der folgenden Arbeit wird die Teambildung und Teamentwicklung bei Schüler/innen durch Projektarbeit als Gegenstand der Evaluation untersucht. Neben anderen Evaluationsinstrumenten wurde das „Logbuch“ zur Datenerhebung eingesetzt. Nach der Erhebung der Daten wurden diese ausgewertet und auf die Frage hin untersucht, inwieweit sich die Teamarbeit veränderte oder entwickelte, wenn die Arbeitsbedingungen sehr realistisch der Arbeitswelt angepasst waren und feste Zeitvorgaben herrschten.
Schließlich wurde das Logbuch als Evaluationsinstrument analysiert und bewertet – dabei wurden auch Vorteile und Grenzen aufgezeigt.

2. Rahmenbedingungen und Hintergrundinformation

2.1 Schule

Die Berufliche Schule, Europaschule des Landes Hessens, ist Partner im dualen Ausbildungssystem für die Berufsfelder Metall, Elektrotechnik, Chemie, Ernährung/Hauswirtschaft sowie Gesundheit/Körperpflege. Die berufliche Grund- und Weiterqualifikation junger Erwachsener ist ein ebenso großes Anliegen wie die gesellschaftliche Integration der sich oft als Randgruppe fühlenden Jugendlichen.[10]
An unserer Schule werden ca. 1800 Schüler/innen unterrichtet.

2.2 Schulform

Bei der ausgewählten Schulform handelt es sich um eine Zweijährige Berufsfachschule (BFS) zu Ernährung/Hauswirtschaft. Sie dient der Vermittlung einer breit angelegten Grundbildung in diesem Berufsfeld und verbindet die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt mit dem Erwerb eines dem Mittleren Bildungsabschluss gleichwertigen Abschlusses. Die Wochenstundenzahl beträgt

zwischen 28 und 32 Wochenstunden; die Ausbildung endet mit einer schriftlichen und praktischen Prüfung am Ende des zweiten Schuljahres.

2.3 Unterrichtsfach

Das Unterrichtsprojekt wurde im Lernfeld 4 „Ernährungsbewusstsein entwickeln und im Handeln berücksichtigen“ nach dem Rahmenlehrplan der zweijährigen Berufsfachschule, berufsbezogener Lernbereich durchgeführt. Lerninhalt ist u. a. im Rahmen der Fachpraxis „die Auswahl und Zubereitung bedarfsgerechter und vollwertiger Produkte unter Berücksichtigung ernährungsphysiologischer Gesichtspunkte“.
Ein weiteres Ziel dieses Lernfeldes liegt darin, dass die Schüler/innen erworbene Kenntnisse in Hinblick auf eine vollwertige Ernährung und ernährungsbedingter Gesundheitsstörungen an andere weitergeben und dabei die spezifischen Anforderungen der ausgewählten Bedarfsgruppe (hier Gastschüler) berücksichtigen (vgl. RLP. zweijährige BFS, 2004, 5)
Neben der Vermittlung von Fachkompetenzen geht es also darum, die Handlungskompetenzen der Schüler/innen zu vertiefen. Durch das ganzheitliche Handeln im Rahmen eines Projektes werden auch die Personal-, Methoden- und Sozialkompetenzen ausgebaut. Die Lerninhalte werden gemäß dem Rahmenplan zwischen den Fachpraxis- und Theoriekollegen abgestimmt. Teamteaching ist möglich und wird umgesetzt, z.B. bei Projekten oder lerngruppenübergreifendem Lehrstoff.

2.4 Schüler/innen

Die BFS-Klasse wurde von neun Schülerinnen und drei Schülern besucht, die im fachpraktischen Unterricht in zwei Gruppen unterteilt waren. Die zwei Fachpraxisgruppen wurden parallel von Frau Fisahn und Frau John je 12 Wochenstunden unterrichtet. Die Schüler/innen waren zwischen 15 und 18 Jahre alt.

Die Klasse galt bei ihren Lehrer/innen als eher leistungsschwach, die Lernbereitschaft war niedrig; jedoch lagen die erbrachten fachpraktischen deutlich über den theoretischen Leistungen. Einige Schüler/innen waren undiszipliniert und unzuverlässig, was sich vor allem durch häufige unentschuldigte Abwesenheit ausdrückte. Vereinzelt kamen Schüler/innen zu spät in die Stunde oder verließen den Unterricht unerlaubt. Andererseits waren sie durchaus herzlich und offen. Der vorherrschende Unterrichtsstil war demokratisch. Es wurde von Schüler/innenseite aus versucht, einen gewissen Grundkonsens zu erreichen – sie wussten, welche grundsätzlichen Anforderungen gestellt wurden, und akzeptierten diese. Ihnen wurde so weit wie möglich ein Mitspracherecht bei der Unterrichtsgestaltung eingeräumt und es gab relativ häufige gemeinsame Reflexionen über den Unterricht. Auffallend in dieser Lerngruppe war die hohe Selbsteinschätzung der Schüler/innen verbunden mit einer abwertenden Haltung gegenüber einzelnen Mitschüler/innen. Häufig bestand eine Diskrepanz zwischen Wahrnehmung und Bewertung, was ein und dieselbe Situation aus Sicht der Schüler/innen einerseits und der Lehrkräfte andererseits betraf.

3. Beschreibung des Projektes

Anhand eines ausgewählten Lebensmittels sollten sich die Schüler/innen möglichst selbstständig Wissen aneignen und in Form einer schriftlichen Ausarbeitung dokumentieren. Die Gliederung und das Layout[11] waren vorgegeben und wurden während des EDV-Unterrichtes aufgearbeitet. Das erlernte Wissen sollte einer Zuhörergruppe durch einen Vortrag präsentiert werden. Des Weiteren sollten Rezepte ausgewählt und zubereitet werden, die dann den Gästen als Kostproben gereicht wurden. Schwerpunkte der schriftlichen Ausarbeitung, des Vortrages und aus der Berufspraxis sind im Anhang anhand einer Mind Map[12] verdeutlicht.

3.1 Vorausgegangenes

Im Vorjahr war mit den damaligen Grundstufen ein ähnliches Projekt durchgeführt worden. Zuhörergruppe des Vortrages waren Schüler/innen der eigenen Schule, also Zuhörer/innen, die den Schüler/innen bekannt waren und nicht im erforderlichen Maße respektiert wurden. Ergebnis war zwar eine Förderung der selbstständigen Aneignung von Wissen, eine gute Präsentation sowie die Stärkung individueller Kompetenzen – die Erfolgskontrolle zeigte jedoch, dass die Vortragsinhalte nicht an die Zielgruppe (Zuhörer/innen) vermittelt werden konnten. Vermutlich lag es daran, dass der Rahmen zwischen Vortragenden und Zuhörer/innen nicht eindeutig war und es ihnen an Distanz fehlte. Das Unterrichtsprojekt wurde folglich nicht mit dem nötigen Ernst durchgeführt.
Durch die gewonnenen Erkenntnisse schien es sinnvoll, eine Zielgruppe von außen zu wählen, den Vortrag besser auf die Zielgruppe auszurichten und eine zielgruppenadäquate Erfolgsmessung durchzuführen. Außerdem wurde in Erwägung gezogen, die Klasse in arbeitsteilige Gruppen aufzuteilen und Teamarbeit zum Unterrichtsschwerpunkt zu machen.

3.2 Verlauf des Projektes „Rund um die dolle Knolle“

Die Auswahl einer für die Schüler/innen unbekannten Zuhörer/innengruppe erfolgte im Rahmen des Aktionstages des Staatlichen Schulamtes „Gesundheit macht Schule“. Hierzu wurden mehrere Klassen einer Gesamtschule des Kreises zu Unterrichtsaktionen an die Beruflichen Schulen eingeladen. Mit einer sechsten Klasse des Gymnasialzweiges wurde an diesem Tag das Projekt durchgeführt.
Der Projektbeginn lag fünf Wochen vor dem Aktionstag, somit standen ca. 50 Unterrichtsstunden Fachpraxis wie auch Fachtheorie zur Verfügung, wobei fächerübergreifend im Lehrer/innenteam der Berufsfachtheorie, EDV und Berufsfachpraxis gearbeitet wurde.
Die Wahl der Schüler/innen fiel auf das Lebensmittel „Kartoffel“, da zu diesem Thema ausreichend Materialien zur Verfügung standen.

Die erste Unterrichtseinheit wurde für die Sammlung von Vortragsinhalten verwendet, die dann zu einer Mind Map[13] zusammengetragen wurde. Die Schüler/innen einigten sich darauf, die Klasse in fünf Arbeitsgruppen mit je zwei bzw. drei Personen entsprechend der vorgeschlagenen Vortragsinhalte und Schwerpunkte aufzuteilen.
Zunächst hatte jede Gruppe den Auftrag, Informationen und Materialien in Fachliteratur und Internet zu sammeln, eine schriftliche Ausarbeitung anzufertigen und diese dann im EDV Unterricht nach einem vorgegebenen Layout[14] zu Papier zu bringen.
Schnell wurde den Schüler/innen bewusst, dass es sehr schwierig werden würde, die Vielzahl an Informationen auf eine Vortragsdauer von jeweils 10 Minuten pro Arbeitsgruppe zu reduzieren, um sie zielgruppengerecht präsentieren zu können. So entstand in der Klasse die Idee, einen Fragebogen zu erstellen und diesen mit der Einladung an die Zuhörer/innen zu senden, um auf diesem Wege nähere Informationen über deren Vorkenntnisse zu erlangen. Des Weiteren sollte mit diesem Fragebogen auch das Interesse der Zuhörer/innen für die Veranstaltung geweckt werden. Jede Arbeitsgruppe entwarf eine Vielfalt an Fragen, die dann im Plenum durch die Mehrheitsmethode selektiert wurden. Der Lehrer fungierte als Berater und brachte sich nur als Moderator in das Unterrichtsgeschehen ein.
In einer der nächsten Unterrichtseinheiten wurden die Fragen ausgewertet. Dabei wurde festgestellt, dass einige Fragestellungen nicht präzise genug waren, um Erkenntnisse daraus zu gewinnen.

Im Anschluss trafen die Schüler/innen eine Stoffauswahl zum Vortrag und überlegten sich geeignete Medien zur Präsentation.

➤ Gruppe „Geschichte der Kartoffel“
- Zeitschiene mit Eckpunkten der Geschichte allgemein und speziell der Kartoffel

- Gruppe „Ernährungsphysiologische Bedeutung der Kartoffel“
  - Plakat mit einer Gegenüberstellung der Nährwerte von 100 g Kartoffel und 100 g Pommes
- Gruppe „Anbau und Sorten“
  - Bilder und Zeichnungen auf OH-Folien
  - Produktvergleich von Kartoffeln mit verschiedenen Kocheigenschaften (festkochend und mehlig festkochend)
- Gruppe „Kartoffelprodukte“
  - Kartoffelprodukte, -halbfertigprodukte
  - Kartoffelgerichte zur Verkostung (Gebackene Kartoffelschnitten
  - Kartoffelkuchen vom Blech, Kartoffelmarmelade) und Flyer[15] mit den Rezepten
- Gruppe „Kartoffelspiele“
  - Fühlspiel
  - Quiz

Den Schüler/innen wurde angeboten, während des Unterrichtes ihre Präsentation zu üben, indem sie sie ihren Mitschüler/innen vortrugen. Durch Filmaufnahmen wurden Kriterien wie fachlicher Inhalt, Sprache, Körperhaltung und Mimik analysiert und selbstkritisch bewertet.
Während des Aktionstages „Gesundheit macht Schule“ wurde der Vortrag schließlich vor dem Gastpublikum gehalten. Außerdem wurden Wissensspiele rund um die Kartoffel durchgeführt und die verschiedenen Gerichte verkostet. Im Anschluss an den Vortrag wurden die Gastschüler/innen gebeten, ein Stimmungsbarometer zu erstellen.[16]

4. Datenerhebung

Die Frage, die evaluiert werden sollte, war, inwieweit sich die Teamarbeit bei realistischen praxisnahen Arbeitsbedingungen und festen Zeitvorgaben veränderte oder entwickelte – wie sie vergleichbar mit den Verhältnissen in einer Übungsfirma vorlagen.

Als Erfolgskriterien für erfolgreiche Teamarbeit wurde definiert: Aktive Teilnahme an der Gruppenarbeit, selbstständige arbeitsteilige Aufgabenübernahme, Einhaltung von Absprachen, kommunikatives Verhalten, gegenseitige Unterstützung, zielgerichtetes, effektives Arbeiten.
Um die Arbeitsergebnisse und Erfahrungen der Teamarbeit belegen zu können, wurden die Schüler/innen am Ende jeder Unterrichtseinheit gebeten, ein *Schüler-Logbuch*[17] zu führen. Sie erhielten zum Ausfüllen der Bögen fünf Minuten Zeit. Es war ihnen frei gestellt, das Logbuch anonym zurückzugeben oder mit Namen zu versehen. Ziel war es aufzudecken wie jeder Einzelne den Gruppenprozess erlebt hatte und dabei individuell das eigene Verhalten als auch das der anderen Gruppenmitglieder zu analysieren und bewerten.
Die Möglichkeit der anonymen Angabe sollte verhindern, dass Aussagen, die für die Schüler/innen gruppendynamische Konsequenzen haben könnten, den Prozess nachteilig behinderten.
Die Logbücher sollten gruppendynamische Prozesse aufzeigen und als eine Art Stimmungsbarometer fungieren. Sie sollten verdeutlichen, inwieweit das Agieren der Mitschüler/innen aufgenommen wurde und sich auf das eigene Verhalten auswirkte.

Am Ende von sieben Unterrichtseinheiten wurden Logbücher ausgeteilt und ausgefüllt. Es standen insgesamt 105 Bögen zur Auswertung zur Verfügung.

Während des Projektverlaufes wurde auch ein Lehrertagebuch geführt. Ohne großen organisatorischen Aufwand wurde Geschehenes und Empfundenes im Anschluss an jede Unterrichtseinheit frei niedergeschrieben. Der Verfasser behielt es sich jedoch vor, bestimmte Teile hieraus anderen zugänglich zu machen. Literarische und orthographische Maßstäbe wurden außer Acht gelassen oder später eingesetzt, um den freien Fluss der Gedanken nicht zu behindern.

5. Ergebnisse

Eine Verlaufsdarstellung der sieben Unterrichtsstunden anhand von Logbucheintragungen der Lehrerin und der Schüler/innen kann dem Anhang G entnommen werden.

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass die Schüler/innen zuerst lernen müssen, mit den Logbüchern umzugehen. Das zeigte vor allem die Motivation, mit denen die Logbücher geführt wurden. Zuerst wurde zögernd nach den Bögen gefragt, in den späteren Unterrichtseinheiten aber schon sehr früh. Nachdem die Schüler/innen erkannt hatten, dass das Führen des Logbuches keine negativen Konsequenzen hatte, legten sie ihre Gefühle und Gedanken offener dar und beschrieben diese auch wesentlich detaillierter. Die freiwilligen Namensangaben häuften sich, in den letzten Unterrichtsstunden wurden nahezu alle Bögen mit Namen versehen.

Man könnte annehmen, dass sich die Schüler/innen negativ äußerten, wenn Konflikte auftraten. Dies traf z.B. auf die UE 5 zu. Grundlegend zeigten die Ergebnisse jedoch, dass dies so nicht richtig ist. In der UE 7 etwa trat eine starke Intensität an Konflikten auf, es wurde während dieser Stunde ein längeres Konfliktgespräch geführt. Die Schüler/innen äußerten sich jedoch positiv. Fazit: Die breiten Balken „Negative Angabe“ lassen jene Tage erkennen, an denen starke Konflikte auftraten, die nicht durch Unterrichtsgespräche aufgearbeitet werden konnten. Traten keine zwischenmenschlichen Konflikte auf, äußerten die Schüler/innen keine negativen Gedanken bei der gleichen Einschätzung der eigenen Aktivität und ihrer Fähigkeiten (Vgl. UE 4, 5 und 6).
Störungen im gruppendynamischen Geschehen eines Klassenverbandes müssen aufgegriffen und thematisiert werden. Die Konfliktbearbeitung führte bei allen anwesenden Personen zu großer Zufriedenheit und wirkte sich positiv auf die Motivation aus, sich auch am weiteren Unterrichtsgeschehen zu beteiligen.

Angaben “Meine Gefühle und Gedanken beim Projekt”

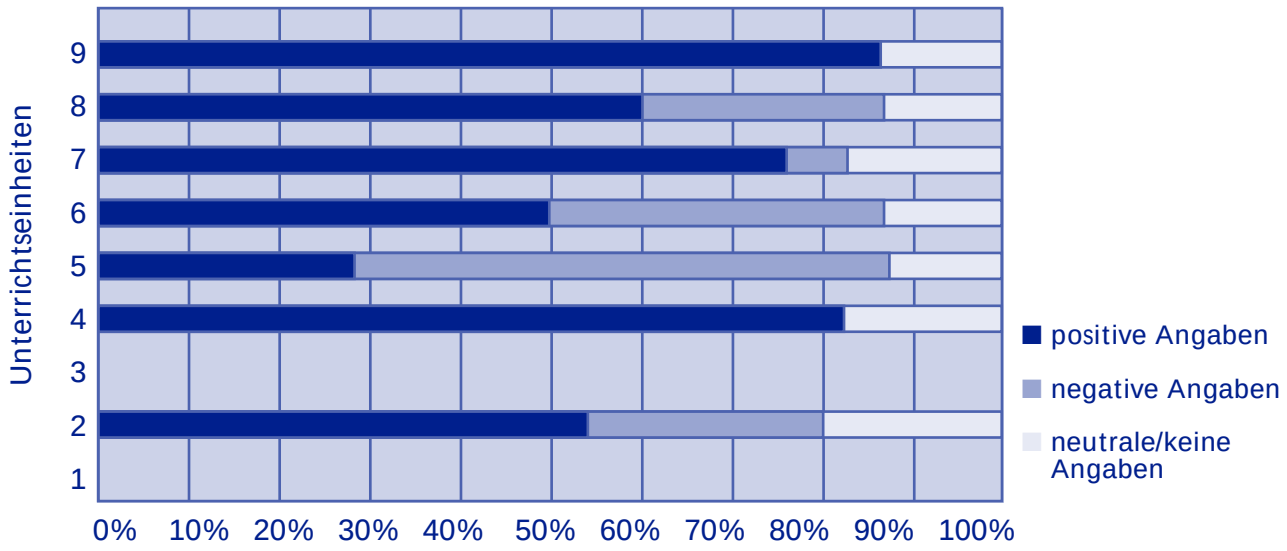


Tabelle 1: Zusammenfassung der Schüler/innenlogbücher zu „Gefühlen und Gedanken“

Im Diagramm ist zu erkennen, dass die positiven Angaben schwankten, zum Schluss jedoch eher zunahmen, wohingegen die negativen Äußerungen im Schnitt nachließen.

Beurteilung "Meine Aktivität"

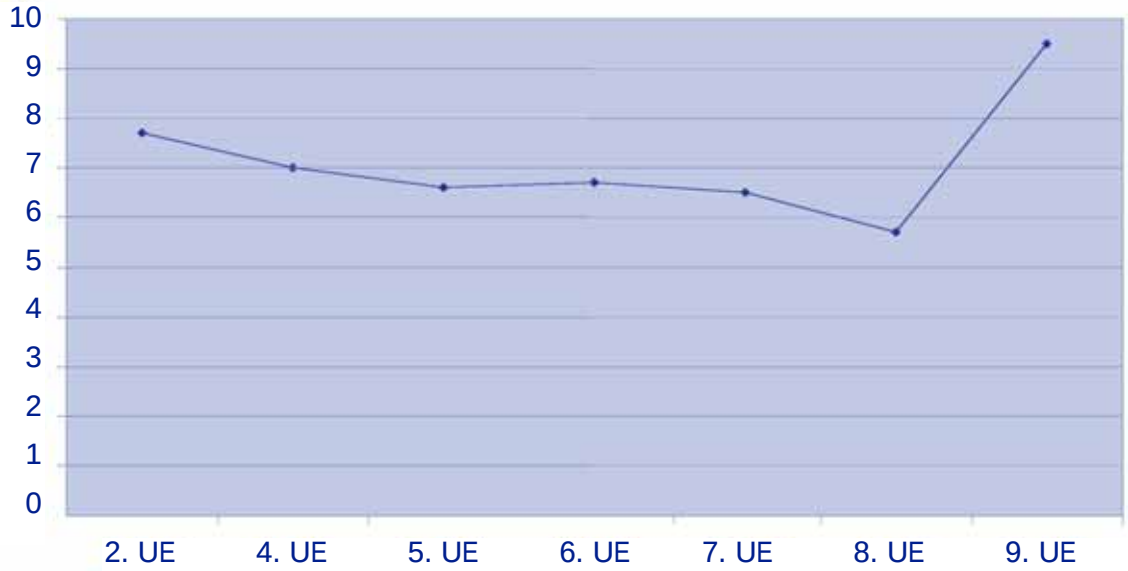


Tabelle 2: Zusammenfassung der Schüler/innenlogbücher Siehe nächste Seite)

Ihre eigene Aktivität schätzten die Schüler/innen während der gesamten Projektdauer abfallend ein. Eine Ausnahme bildete hier die UE 9, also der Tag der Präsentation. Dies zeigt eine mangelnde Ausdauer und Schwierigkeiten, an einem größeren Projekt zu arbeiten. Für die Schüler/innen lag das Ziel des Projektes anfangs weit weg, und so ließ die Motivation kontinuierlich nach. Aus Sicht des Lehrers waren die Aktivitäten zwischenzeitlich sehr viel höher als in der Selbsteinschätzung der Schüler/innen. Es wurde zum Ende des Projektes hin wesentlich mehr gearbeitet als zu Beginn. In der 7. UE wurden z.B. die Rezepte zubereitet und ausgewertet, Kisten für die Spiele gebastelt usw., in der 8. UE (Generalprobe) war die tatsächliche Schüler/innenaktivität vergleichbar mit jener in der 9. UE.

Fazit: Je länger der Zeitraum eines Projektes, um so mehr sank das subjektive Empfinden der eigenen Aktivität der Schüler/innen. Je klarer den Schüler/innen das Ziel des Projektes wurde, umso aktiver wurden sie; Teilschritte waren zwingend erforderlich.

Beurteilung "Meine Zufriedenheit"

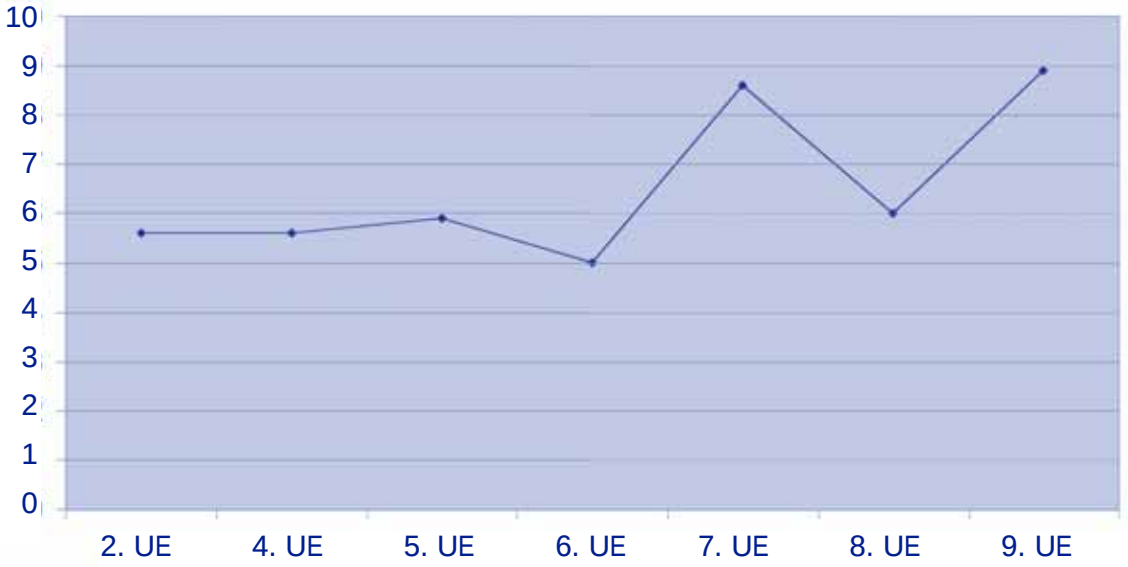


Tabelle 3: Zusammenfassung von Schüler/innenlogbüchern

Der Ausdruck der Zufriedenheit lag zu Beginn im Mittelfeld, was daran liegen könnte, dass die Schüler/innen zuerst erwünschtes Verhalten dokumentierten oder in ihrer Beurteilung „erst mal nichts falsch machen wollten“. Erstaunlich war die 7. UE mit einem ähnlichen hohen Zufriedenheitswert wie am Projekttag – hier fand Konfliktlösung statt, was scheinbar gleichermaßen positiv bewertet wurde wie der Erfolg am Tag des Vortragens (siehe S.64).

6. Methodenreflexion zum Logbuch

Das Logbuch als Evaluationsinstrument sollte sich an dem Anspruch orientieren, Schüler/innen in die Beurteilung und Gestaltung des Unterrichtes einzubeziehen, sie ernst zu nehmen und konstruktiv und kritisch über den Unterricht nachdenken zu lassen. Ziel der Logbuchführung war, dass sich die Schüler/innen mit dem stattfindenden Gruppenprozess auseinandersetzten.

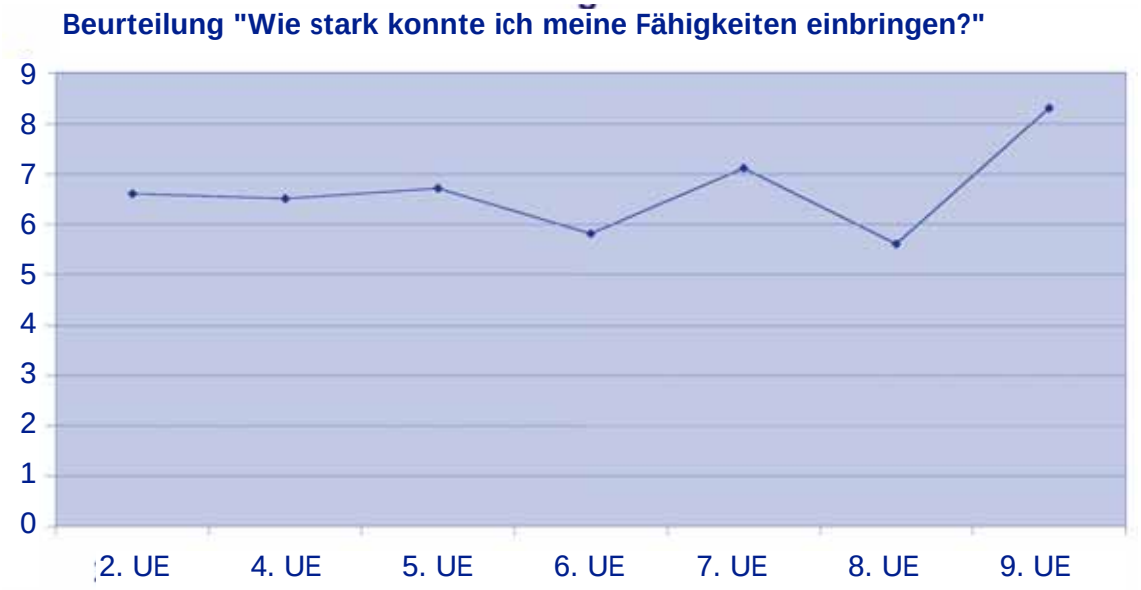


Tabelle 4: Zusammenfassung der Schüler/innenlogbücher

Die Hochpunkte ähnelten sich mit denen der Zufriedenheit (Tabelle 3), woraus man ableiten konnte, dass Schüler/innen zufriedener waren, wenn sie meinten sich aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Die Zufriedenheit hatte jedoch wenig mit den erbrachten Leistungen gemein (leistungsschwache Schüler/innen konnten demnach durchaus zufrieden sein).
Die Schüler/innen meinten, dass sie ihre individuellen Fähigkeiten nicht voll einbringen konnten, d.h. Potenzial ging verloren. Der/die Lehrer/in sollte sich die Frage stellen, warum subjektiv empfundene Fähigkeiten nicht in den Unterricht einflossen. Dies zu ergründen, wäre eine wichtige weiterführende Fragestellung.

Die Skaleneinschätzungen („Meine Aktivität“ usw.) halfen, die Selbstwahrnehmung und –beobachtung zu schärfen und eine Entwicklung über einen längeren Zeitraum im Blick zu halten (vgl. Burkard/Eikenbusch 2000, 174). Die Praxis widerlegte die Auffassung, dass Schüler/innen nur danach trachteten, ihre Schwächen zu vertuschen. Unsere Erfahrung zeigte, dass Schüler/innen sich zwar selbst gerne überschätzten, sich andererseits aber häufig wesentlich kritischer sahen, als es die Lehrkraft tun würde. Voraussetzung dabei war, dass ihre Urteile und Bewertungen ernst genommen wurden und auf den Unterricht Einfluss hatten.
Logbücher verbanden die statistisch gut auszuwertende Skalenabfrage mit Raum für individuelle Äußerungen. Aufgrund der Kombi-

nation dieser Erfassungsmethoden konnten Rückschlüsse auf den Wahrheitsgehalt der Aussagen gemacht werden, d.h. sie bekräftigten sich gegenseitig. Durch den geringen Umfang sind Logbücher ohne größeren Zeitaufwand einzusetzen und die Schüler müssen sich auf Wesentliches konzentrieren. Dadurch wird eine regelmäßige Abfrage ermöglicht und demzufolge erhält man eine größere Datenmenge von aussagekräftigen Ergebnissen über den gesamten Prozess hinweg.

Wie schon oben erwähnt, wurden die Logbücher am Ende der jeweiligen Unterrichtseinheit ausgeteilt. Die Schüler/innen bekamen ca. 5 Minuten Zeit zum Ausfüllen.
Es wurde vereinbart, dass zu Beginn jeder Unterrichtseinheit die Aufzeichnungen der letzten Stunde zusammengefasst dargestellt und im Plenum reflektiert wurden. Hierbei stellte sich jedoch die Frage, inwieweit der/die Lehrer/in auf alle Hinweise des Logbuches einging und es im Klassenverband ansprach, oder Probleme mit dem einzelnen Schüler besprach. Er/sie musste einschätzen, inwieweit er/sie auf Gefühlsausbrüche und momentane Stimmungslagen eingehen konnte und musste verantwortungsbewusst mit den Informationen umgehen.

Durch das regelmäßige Verfassen von Logbüchern während eines Projektes werden Konflikte innerhalb der Gruppe angesprochen. Das wird nicht unbedingt in den ersten Unterrichtseinheiten geschehen, aber über einen gewissen Zeitraum hinweg entwickelt sich in der Lerngruppe ein gewisser Selbstoffenbarungseffekt, der die Schüler veranlasst sich zu äußern. Der/die Lehrer/in ist durch die Reflexion der Logbücher gezwungen, sich mit der Konfliktsituation in Form „aktiven Zuhörens“ auseinanderzusetzen. Er hat zudem die Möglichkeit, eskalierende Konflikte im Vorfeld zu erkennen. Die Schüler/innen erfahren, dass das Aufzeichnen von Konflikten Konsequenzen hat und alle Schüler/innen gegenseitig auf diese Möglichkeit zurückgreifen können. Es besteht einerseits die Angst vor Fremdeinschätzung durch andere Gruppenmitglieder, die dann in den Aufzeichnungen dokumentiert wird, andererseits können die Schüler/innen davon ausgehen, dass ihre Probleme aufgearbeitet werden. Durch die Möglichkeit der freien Äußerung im Logbuch ist leicht erkennbar, welche Arten von Konflikten herrschen bzw. vorherrschen (Macht-, Interessen-, Rollen-, Beziehungskonflikt).
Der/die Lehrer/in erhält die Möglichkeit, neben seiner/ihrer eigenen Ansicht die subjektive Realität des Einzelnen wahrzunehmen, besser zu verstehen und sie im Gespräch anderen zu verdeutlichen. Das heißt, durch das Offenlegen von Konflikten besteht die Möglichkeit, sich solidarisch gegenüber zu Unrecht benachteiligter Schüler/innen zu verhalten. Das gilt besonders Schüler/innen gegenüber, die Schikanen ausgesetzt sind.
Ist den Schüler/innen der Umgang mit dem Logbuch geläufig, wäre ein möglicher weiterer Vorteil, dieses als eine Art „Blitzlicht“ auch im späteren Unterricht einzusetzen, sofern es dem Lehrer erforderlich erscheint, sich einen Überblick über die Stimmungslage in der Klasse zu verschaffen. Dies gilt insbesondere bei ängstlichen Schüler/innen, oder solchen, die sich nicht frei im Klassenverband äußern.

Für einen sinnvollen Gebrauch des Logbuches ist es erforderlich, dass der/die Lehrer/in das Vertrauen der Schüler/innen hat. Geht er nicht entsprechend damit um oder beachtet er die Eintragungen nicht, werden sie schnell ihren Aussagecharakter verlieren. Das heißt aber nicht, dass in einer dem Lehrer unbekannten Lerngruppe kein Logbuch eingesetzt werden kann, sondern dass er gerade durch das Führen des Logbuches das Vertrauen der Schüler/innen gewinnen kann.
Das Führen eines Logbuches hat zudem Einfluss auf den Unterricht. Der/die Lehrer/in muss die Möglichkeit haben, während der Stunde Zeit für die Reflektion des Logbuches einzuräumen. Eintragungen können dazu führen, dass Umstrukturierungen des Unterrichtes nötig werden; das Handeln des Lehrers somit beeinflusst wird.

7. Resümee

Aufgezeigt wurde das Erreichen affektiver Lernziele durch die Aussagen der Schüler/innen in den Logbüchern, die sonst nicht deutlich erkennbar wären. Störungen in der Gruppe, z.B. das Nichteinhalten von Absprachen, wurden transparenter, und der/die Lehrer/in konnte unmittelbar einschreiten und gemeinsam mit den Schüler/innen an der Verbesserung der Situation innerhalb der Gruppen arbeiten. Damit konnte den Problemen, die während der Gruppenarbeit auftauchten entgegengewirkt werden.

Durch das Unterrichtsprojekt und dem Führen der Logbücher hat sich eine Vertrauensbasis zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen aufgebaut. Teamarbeit durch Teamteaching wurde vor allem zwischen den teilnehmenden Lehrer/innen gefördert, was nicht unbedingt vorrangiges Ziel, aber ein schöner Nebeneffekt war. Dies wirkte sich sehr positiv auf das Arbeitsklima in der Klasse aus und erleichterte die Arbeit der Konfliktbearbeitung. So fungierte nicht selten ein/e Lehrer/in als Moderator/in und der/die andere als Beobachter/in in wechselseitigen Rollen. Weiterhin war es einem Lehrer möglich, intensiv mit an einer Problembehandlung mitzuarbeiten, während sich der andere mit den Schüler/innen beschäftigte, die am Unterrichtsgegenstand weiter arbeiteten. Diese Art der Unterrichtsform ist von den Schüler/innen entgegen der Prognose der Lehrer/innen gerne angenommen worden.

Zusammenfassend kann man schlussfolgern: Will man Teamarbeit stärken, muss es möglich sein, die Förderung der Fachkompetenz für einzelne Unterrichtssequenzen hintan zu stellen. Teamarbeit muss geübt werden; erst dann kann Fachkompetenz im Sinne des Projektgedankens vermittelt werden. Steht die Förderung der Teamarbeit im Vordergrund, sollte der Projektunterricht nicht in ein festes Zeitschema gepresst werden. Zielgerichtetes Handeln sollte dann zeitweise in den Hintergrund treten.
Im Rahmenlehrplan wird gefordert, dass Schüler/innen sich eine umfassende Handlungskompetenz aneignen, verstanden als Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Handlungssituationen sachgerecht, durchdacht und sozialverantwortlich zu verhalten. Diese entfaltet sich in den Dimensionen Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. Um allen drei Dimensionen gerecht zu werden, müssen gleichermaßen alle Kompetenzen gefördert werden können. Für den Unterricht folgt daraus, dass bei der Umsetzung betriebsnaher Situationen die Grundlagen für eine erfolgreiche Teamarbeit gelegt sein müssen. In Klassen, in denen wichtige sozial-kulturelle Voraussetzungen fehlen, können diese Kompetenzen durch den „Schutzraum Schule“ individuell erworben werden.

8. Ausblick

Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse liegt es nahe, weitere Evaluationen in der gleichen Schulform durchzuführen. Um die aufgestellten Thesen zu belegen und den Einsatz des Logbuches als Evaluationsinstrument zu rechtfertigen, wird in der kommenden BFS eine Evaluation durchgeführt, die die Teambildung und Teamentwicklung dokumentiert, wenn die Projektpräsentation nicht in ein strenges zeitliches Schema gepresst wird.
Zum Vergleich wäre ein Evaluationsvorhaben durchzuführen, bei dem im Vorfeld des Projektes Teamentwicklung schon wesentlicher Bestandteil des Unterrichtes war und sich in der Klasse bereits konstante Arbeitsgruppen gebildet haben. Hier wäre zu erforschen, wie hoch der Wirkungsgrad für fachlichen Input bei geübten Teamarbeiten ist (aber noch weiter gesteigert werden kann). Gleichzeitig müsste dann ein Vergleich stattfinden, inwieweit sich der Lernzuwachs in beiden Klassen entwickelt.
Ebenso wäre interessant, wie die Schüler/innen die Rolle der Lehrer/innen sehen – ein Teilbereich des Logbuches, welches schon verwendet wurde und auf das in diesem Beitrag nicht eingegangen wurde. Das Instrument „Logbuch“ ist also durchaus noch entwicklungsfähig.

Anhang A

Bewertungsbogen „Rund um die (t)dolle Knolle“

Bewertung des Projektes „Gesundheit macht Schule“

1. Die schriftliche Ausarbeitung (20 %)

1.1. Das Deckblatt

Das Deckblatt gibt Auskunft über:

- das bearbeitete Thema
- Namen der Schüler/innen, die das Thema bearbeitet haben
- das Datum

1.2 Die Gliederung

Die Gliederung strukturiert den fachlichen Inhalt.
Sinnzusammenhängende Inhalte werden zusammengefasst, mit einer Überschrift versehen und nach ihrer logischen Reihenfolge aufgelistet.
Die Seitenzahlen innerhalb der schriftlichen Ausarbeitung werden aufgeführt.
Hinweis: Bereits bei der Gliederung ist auf die Richtigkeit und die Auswahl der Inhalte zu achten!!

1.3 Das Lay-out

1.3.1. Seite einrichten

Seitenränder: oben 2 cm
unten 2 cm
links 2,5 cm
rechts 1,5 cm

1.3.2. Schriftart und Schriftgrad festlegen

Schriftart: Times New Roman, Tahoma, Arial, Century
Schriftgrad: 12
Überschriften können durch Fettdruck, Unterstreichen und dem Schriftgrad 14 hervorgehoben werden.

1.3.3. Seitenzahlen

Seitenzahlen werden unten rechts auf der Seite eingefügt.

1.4 Die Quellenangaben

Sämtliche verwendete Literatur wird bei den Quellenangaben genannt.
Die verwendeten Bücher, Broschüren usw. werden wie folgt aufgelistet.

Autor: z.B. Arens Azevedo, Peschke
Titel: z.B. Kochen und Backen ernährungsbewusst und kreativ
Verlag oder Ort: z.B. Verlag Gehlen, Bad Homburg
Jahr: z.B. 1996

Auflage: z.B.1. Auflage
Seite: z.B. S. 16

2. Die Teamarbeit (20 %)

Folgende Punkte sollten bei einer guten Teamarbeit gewährleistet sein:

- gleichmäßige Arbeitsaufteilung
- gegenseitige Unterstützung
- Einhaltung von Absprachen
- gute Kommunikation (jede Stimme hat gleich viel Gewicht)
- demokratische Lösung bei evtl. auftretenden Konflikten

3. Die Medien (20 %)

Zur Vermittlung von fachlichen Inhalten können Medien (Plakate, Schautische, Overhead-Folien, Filme, Fotos, reale Gegenstände) eingesetzt werden.

Die eingesetzten Medien sollten:

- anschaulich
- gut lesbar
- fachlich richtig
- verständlich

sein.

4. Der Vortrag (40 %)

Beim Vortrag sind neben dem fachlichen Inhalt, die Sprache und die Körpersprache von großer Bedeutung.

4.1. Der fachliche Inhalt

Der fachliche Inhalt sollte:

- interessant
- klar gegliedert / strukturiert
- sachlich
- verständlich (kurze Sätze, wenig Fremdworte)

dargeboten werden.

Darüber hinaus sollten nur wesentliche Punkte angesprochen werden, damit der zeitliche Rahmen nicht überschritten wird.

4.2 Die Körpersprache

Während des Vortrages sollte:

- Blickkontakt mit den Zuhörern gehalten werden.
- eine gerade Körperhaltung eingenommen werden.
- ein natürliches Auftreten bevorzugt werden.

4.3 Die Sprache

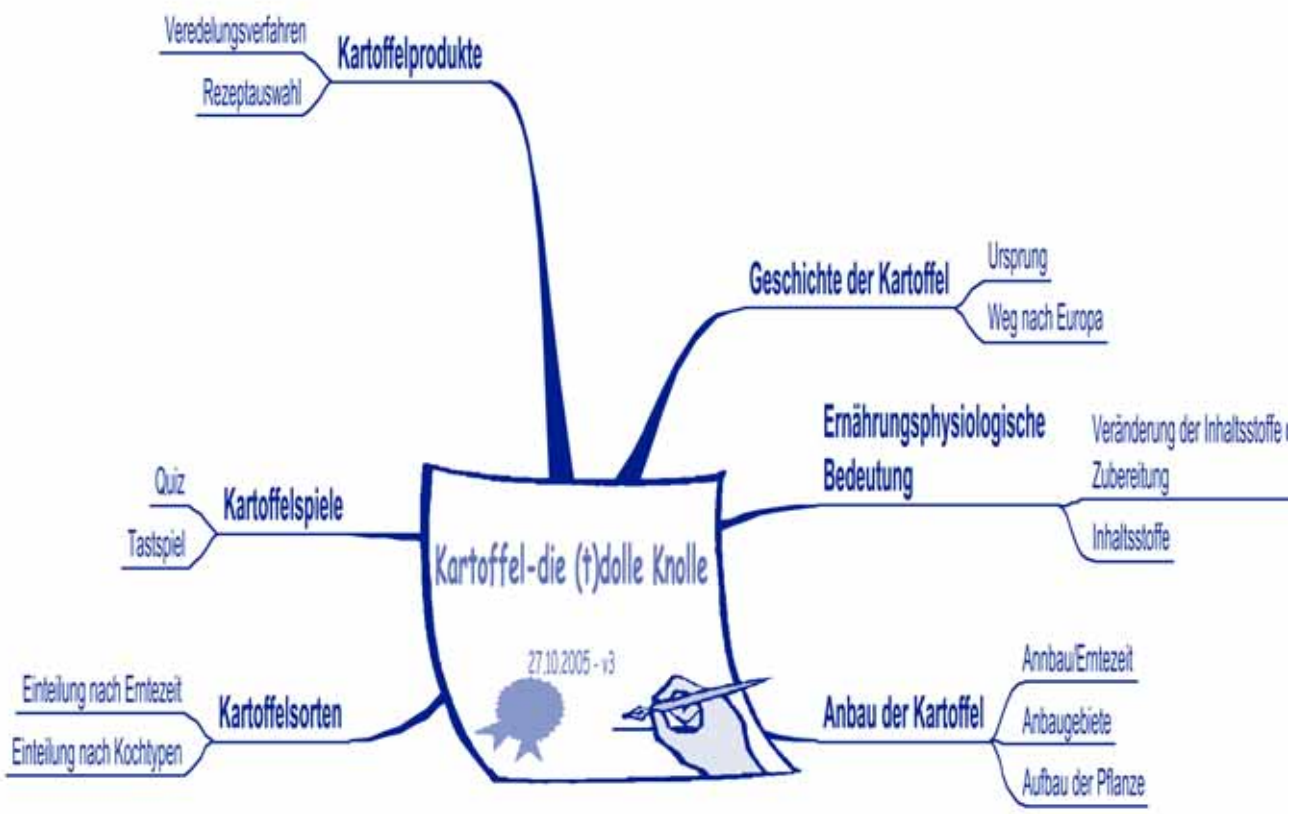
Damit die Zuhörer alles verstehen können, muss der Vortragende

- langsam
- deutlich
- laut genug
- möglichst frei („Stichwortkarten“ sind erlaubt)

sprechen.

Anhang B

Mind Map „Rund um die (t)dolle Knolle“



Anhang C

Stimmungsbarometer der Gastschüler

Anhang D

Schülerlogbuch

Datum:.....	Schüler-Logbuch	Name(freiwillig):
Inhalt der Stunde:	Meine eigenen Gedanken und Gefühle:	Meine Eindrücke von der Gruppe, vom Gruppenprozess:
Was habe ich gemacht?		
Meine Aktivität: 0.....10	Meine Zufriedenheit: 0.....10	Wie stark konnte ich meine Fähigkeiten einbringen? 0.....10

Anhang E

Einladung und Fragebogen

Einladung

Wir, dass sind die Schüler der Klasse H10 von der Berufsschule am Obersberg, möchten Dich zu einem interessanten Tag einladen!

Es gibt einen Vortrag, den wir mit Spaß und Spiel versehen haben. Mehr verraten wir noch nicht.

Wir würden uns freuen, wenn du mit deiner Klasse
am 12 Mai.2004 bei uns vorbeischaust

Um Dich und deine Mitschüler ein wenig kennen zu lernen, bitten wir Dich, den Fragebogen auszufüllen. Einfach JA oder NEIN ankreuzen, abschneiden und an uns, bzw. Deine Lehrerin zurück.

✂----------

Interessierst du Dich für spannende Geschichten?	☐ ja	☐ nein
Weißt Du, was die „Anden“ sind?	☐ ja	☐ nein
Hast Du schon einmal bei einer Kartoffelernte zugeschaut?	☐ ja	☐ nein
Weißt Du, was ein Kartoffelkäfer ist?	☐ ja	☐ nein
Möchtest Du ausgefallene Kartoffelgerichte kosten?	☐ ja	☐ nein
Interessiert es Dich, wie Kartoffelchips hergestellt werden?	☐ ja	☐ nein
Weißt Du, dass es verschiedene Kartoffelsorten gibt?	☐ ja	☐ nein
Weißt Du, dass die Kartoffeln Namen haben?	☐ ja	☐ nein
Spielst Du gerne?	☐ ja	☐ nein
Denkst Du, Du könntest etwas erfühlen, ohne es zu sehen?	☐ ja	☐ nein
Kennst Du den Begriff „Kohlenhydrate“?	☐ ja	☐ nein

Anhang F

Flyer „Kartoffelrezepte“

Kartoffelrezepte

Der Zweijährigen Berufsfachschule
Ernährung und Hauswirtschaft

Gebackene Kartoffelschnitten

8		große Kartoffeln	waschen, schälen, in Salzwasser kochen und durch eine Kartoffelpresse drücken.
2		Eier	mit der Kartoffelmasse verkneten. Die Masse zu einer armdicken Rolle formen und ca. 15 Minuten ruhen lassen. Die Kartoffelrolle in fingerdicke Scheiben schneiden.
150	g	Margarine	
15	g	Salz	
1	B	Petersilie	
100	g	Mehl	die Kartoffelscheiben darin wenden.
		Öl	in einer Pfanne erhitzen, die Kartoffelscheiben von beiden Seiten goldgelb braten.

Kartoffelkuchen vom Blech

1	kg	Kartoffeln	waschen, in Salzwasser kochen, pellen und durch eine Kartoffelpresse drücken. Die Masse erkalten lassen.
250	g	Mehl	mit der Kartoffelmasse vermengen. Den Kartoffelteig auf ein gefettetes Blech streichen.
250	g	Butter	
6		Eier	
4	El	Zucker	
200	g	Rosinen	
50	g	Butter -	schmelzen und auf den Kuchen träufeln. Den Kuchen bei 200° C ca. 30 Minuten abbacken.
50	g	Butter -	schmelzen, auf den abgebackenen Kuchen streichen.
4	El	Zucker	mischen, auf den Kuchen streuen.
3	El	Zimt	

Kartoffelkonfitüre

1	kg	Kartoffeln	-waschen, in Salzwasser kochen, pellen und durch eine Kartoffelpresse drücken. Die Kartoffelmasse in einen Topf geben und bei geringer Hitze trocken rühren.
1	kg	Gelierzucker	-zu der Kartoffelmasse geben
2		Vanilleschoten	-aufschlitzen, hinzugeben. Die Masse unter Rühren fünf Minuten kochen lassen und noch heiß in Gläser füllen.

Anhang G

Darstellung des Projektverlaufes mit Evaluationsdaten

1. Unterrichtseinheit (4 Stunden)
Inhalt: Vorstellung und Planung des Projektzieles, Mind Map, Bewertungskriterien, Gruppenaufteilung

Aus dem Lehrer/innentagebuch: *Schüler/innen fanden schnell ihr Thema. Es herrschte vorwiegend positive Resonanz auf den Vorschlag hin, eine fremde Klasse einzuladen und einen Vortrag zu halten. Einige wenige Schüler/innen äußerten Bedenken, ob sie der Aufgabe gewachsen wären. Die Erstellung der Mind Map erfolgte lehrerzentriert und wurde zügig erarbeitet. Anhand der Gliederung entstand die Anzahl der zu bildenden Gruppen. Eine Gruppe bildete sich aus den männlichen Schülern, drei Gruppen aus jeweils befreundeten Schülerinnen und eine Gruppe aus zwei befreundeten Schülerinnen und einer weiteren Schülerin, die in der Klasse nicht sehr beliebt ist (Sie ist ruhig, zurückgezogen, gesellt sich selten zu den anderen Mitschüler/innen, bietet sehr oft Konfliktstoff). Vermutlich wird es Konflikte in der zum Schluss beschriebenen Gruppe geben und in der Gruppe der männlichen Schüler, die keine homogene Leistungsgruppe bildet. Ein Schüler dieser Gruppe wird sich nicht eingliedern, weil er die Klasse verlassen wird.*

2. Unterrichtseinheit (6 Stunden)
Inhalt: Materialien sammeln

Aus dem Lehrer/innentagebuch: *Die Materialsammlung war äußerst langwierig. Zwei Gruppen hatten Schwierigkeiten, zielgerichtet zu arbeiten, zeigten sich eher gelangweilt und wollten ihre Materialien lieber präsentiert bekommen. Die anderen Gruppen waren äußerst motiviert, was auch an ihren Äußerungen abzulesen war. R. hat gearbeitet, aber alleine, sie hat sich nicht eingebracht, störte die Gruppe auch nicht, verhielt sich zurückhaltend. Die beiden anderen Schüler/innen dieser Gruppe waren mit ihrer Aufgabe überfordert.*

Schüler/innenlogbuch

Meine Gefühle und Gedanken		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
8 Schüler/innen	4 Schüler/innen	3 Schüler/innen
„Ich denke, dass das ganz gut wird“ „Hat Spaß gemacht“ „Gut“	„Hab' geträumt“ „Langweilig“	„Ich bin kaputt“ „Naja, ich werde morgen einfach meinen Vortrag erzählen und hoffe es klappt“
Eindrücke vom Gruppenprozess		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
10 Schüler/innen	1 Schüler/in	4 Schüler/innen
„gut“ „Super, toll“	„R. hat genervt“	„Wir hatten nicht viel Ärger zusammen“ „Naja“ „Was mich geärgert hat hat nichts mit dem Unterricht zu tun“
Meine Aktivität	Meine Zufriedenheit	Meine Fähigkeiten
7,8[18]	5,6	6,6

3. Unterrichtseinheit (4 Stunden)
Inhalt: Fragebogen für die Zielgruppe erstellen,
Einladung schreiben, Organisatorisches klären

Aus dem Lehrer/innentagebuch: *Starke Unsicherheit bei den Schüler/innen, ob ihr gewählter Inhalt bei den Gastschüler/innen „ankommt" und verstanden wird. Schüler/innen fühlten sich überfordert. Geplanter Unterricht wurde daher um eine Unterrichtseinheit verschoben und auf Wunsch aller ein Fragebogen für die Zielgruppe entwickelt, um Erkenntnisse über Vorwissen zu sammeln. Durch eine persönliche Einladung sollte näherer Kontakt im Vorfeld hergestellt werden. Nachdem zu Beginn der Unterrichtseinheit stark lehrerzentriert unterrichtet wurde, bekam die Klasse schnell wieder „den Faden", war motiviert und arbeitete bis zum Ende der Stunde. Es fand keine Arbeit in Gruppen statt, Logbücher wurden nicht verteilt.*

Kein Schüler/innenlogbuch

4. Unterrichtseinheit (6 Stunden)
Inhalt: Materialsammlung, Schüler/innen stellen ihre Materialsammlung
und erste Zwischenergebnisse der eigenen Klasse vor.

Aus dem Lehrer/innentagebuch: *Es war nötig, die Arbeit der Schüler/innen zu unterbrechen und einen Methodenwechsel durchzuführen. Zur Übersicht für alle sollte jeder seinen bereits erarbeiteten Stoff vorstellen. Die Möglichkeit, einen Auszug aus dem Erarbeiteten den anderen Schüler/innen vorzutragen erwies sich als wichtig, die Motivation stieg. Sowohl die „Gefühle und Gedanken", wie auch der Eindruck vom Gruppenprozess waren durchweg positiv. Den Schüler/innen wurde während des kleinen Vortrages deutlich, auf was sie hinarbeiteten und welches Ziel der große Vortrag hatte. Vor allem zeigten sich Lücken in der Ausarbeitung, die die Schüler/innen vorher nicht erkannt hatten oder erkennen wollten. Deutlich wurde auch, dass Anschauungsmaterial fehlte. Diese Erkenntnis führte jedoch nicht zu einem Stimmungstief, sondern erhöhte die Motivation. Problematisch erschien wieder die Gruppe mit Schülerin R., die praktisch ihre eigene Teilarbeit vorstellte, anderen Gruppenmitgliedern ihre eigenen Defizite auf R. schoben und ihr mangelnde Teamarbeit vorwarfen. Ein ausführliches Lehrer/innen-Schüler/innen-Gespräch und nochmalige Erinnerung an die Regeln der Gruppenarbeit konnten die Situation entschärfen. Für einige Schüler/innen war der Vortrag sehr anstrengend, sie waren aber mit ihrer Arbeit zufrieden, sodass von ihnen positives Feedback kam.*

Schüler/innenlogbuch siehe nächste Seite

Schüler/innenlogbuch:

Meine Gefühle und Gedanken		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
10 Schüler/innen	0 Schüler	2 Schüler/innen
„Es war ganz gut“ „Gut, jetzt Kopfschmerzen“ „Angst aber gut“ „Lustig, schöner Vormittag, bin gut gelaunt“ „Net schlecht“		„?“ „Erst traurig, dann wieder aufgemuntert dank Gespräch mit den Lehrer/innen“
Eindrücke vom Gruppenprozess		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
8 Schüler/innen	0 Schüler	4 Schüler/innen
„Gut“ „Gute Zusammenarbeit“		„Anfangs schlecht, nachher gut“ „?“ „Anfangs nicht so pralle, dann ging`s“ „Na ja, Gruppenprozess war da“
Meine Aktivität	Meine Zufriedenheit	Meine Fähigkeiten
7	5,6	6,5

5. Unterrichtseinheit (4 Stunden)
Inhalt: Schriftliche Ausarbeitung,
Anschauungsmaterialien anfertigen

Aus dem Lehrer/innentagebuch: *Heute arbeitete nur eine Gruppe gut. Die Stimmung der anderen Gruppen sank rapide. Einige Schüler/innen beteiligen sich weniger als andere an der Gruppenarbeit und hielten Absprachen nicht ein, brachten Arbeitsmaterialien nicht mit, andere waren unmotiviert und beteiligten sich nicht am Geschehen. Schüler/innen, die länger an einer Sache arbeiten konnten und sich länger konzentrieren konnten, beschwerten sich über die Anderen, was sich auch in den Logbüchern wiederspiegelte; das erste Mal wurden Namen genannt. Während des Unterrichtes wurde sich nicht beim Lehrer beschwert. Grund für die Resignation einzelner Gruppenmitglieder könnte auch gewesen sein, dass Schwierigkeiten mit der Anfertigung der Arbeitsmaterialien aufgetaucht waren. Mögliche Ursache war der Inhalt der Gruppenarbeit, der Konzentration erforderte. Die Schüler/innen, die mit ihrer Arbeit vorankommen wollten, suchten nun die Ursachen bei den Anderen. Schülerin R. wurde aus der gesamten Klasse ausgegrenzt, nochmalige Aussprache durch Einzelgespräche.*

Schüler/innenlogbuch siehe nächste Seite

Schüler/innenlogbuch

Meine Gefühle und Gedanken		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
5 Schüler/innen	8 Schüler/innen	2 Schüler/innen
„Gut“	„Anstrengend, gute Gedanken von mir wurden von den anderen nicht akzeptiert“ „Ich habe mich geärgert, weil es nichts zu essen gab“ „Dauert zu lange, immer nur Kartoffel, Kartoffel“ „Ich fühl mich nicht gut“ „Immer nur schreiben“	„Ich hatte keine Gefühle und Gedanken“ „Schreiben ist langweilig aber wichtig“
Eindrücke vom Gruppenprozess		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
6 Schüler/innen	5 Schüler/innen	4 Schüler/innen
„Gut“ „Die Gruppe gefällt mir, jeder von uns macht immer was und ein bisschen“ „Sehr angenehm, fühlte mich diesmal nicht fehl am Platz“	„Manche lassen für sich arbeiten“ „Die Gruppe würde besser funktionieren, wenn J. auch mal was tun würde“	„O. und ich haben gut gearbeitet, R. leider nicht“ „Schlecht, V. hat gestört, mit mir und E. ging ´s gut“ „Kann ich nicht richtig sagen“
Meine Aktivität	Meine Zufriedenheit	Meine Fähigkeiten
6,6	5,9	6,7

6. Unterrichtseinheit (6 Stunden)
Inhalt: Schriftliche Ausarbeitung fertig stellen, Materialsammlung auswerten (Spiele, Rezepte zubereiten und verkosten, Plakate, Folien und Powerpoint-Präsentation auswerten)

Aus dem Lehrer/innentagebuch: *R. fehlte und es stand die Überlegung im Raum, sie aus zweierlei Gründen aus der Gruppe heraus zu nehmen. Ihre Gruppenmitglieder schoben ihr, ob zu Unrecht oder nicht, die Schuld für Defizite zu (hat ihre Sachen nicht mitgebracht; keine Gruppenarbeit) und der Grund ihres Fehlens war vermutlich, dass sie in den vorangegangenen Unterrichtseinheiten mehrmals Gesprächs- und Konfliktmittelpunkt war. Interessant zu beobachten war, dass die beiden leistungsstärkeren Gruppen hohe Motivation zeigten und sich nicht wie früher nur mit dem Wort „Gut“ äußerten, sondern „Toll, ...“. Die Gruppe der männlichen Schüler verhielt sich eher lethargisch. Typische Äußerungen: „Das Schwafeln der Mädchen geht uns auf die Nerven“, „Zicken“. Der Aussagecharakter der Antworten in den Logbüchern veränderte sich.*

Schüler/innenlogbuch siehe nächste Seite

Schüler/innenlogbuch

Meine Gefühle und Gedanken		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
7 Schüler/innen	5 Schüler/innen	2 Schüler/innen
„Gut“ „Alles OK“ „Wird toll, hab langsam Angst“	„Langweilig“ „Langsam nervt der Vortrag“ „Fühle mich Scheiße, nicht fragen warum“ „Hätten fertig werden können, aber R. war mal wieder nicht da“	„ – “
Eindrücke vom Gruppenprozess		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
6 Schüler/innen	5 Schüler/innen	3 Schüler/innen
„Es ging gut“ „Toll“ „Sehr gut“	„Langsam wird es langweilig“ R. hat gefehlt und hat ihre Sachen wieder nicht mitgebracht“ „Keine richtige Gruppe, R. nicht da“ „Na ja, nicht wirklich gut“	„Weiß ich nicht“ „ – “
Meine Aktivität	Meine Zufriedenheit	Meine Fähigkeiten
6,7	5	5,8

7. Unterrichtseinheit (4 Stunden)
Inhalt: Reflektion der vorangegangenen Gruppenarbeit, organisatorische Fragen klären, Wiederholung „Wie halte ich einen guten Vortrag“

Aus dem Lehrer/innentagebuch: *Nochmaliges und ausführliches Gespräch über die Konflikte mit den Schüler/innen. Einzelgespräche mit R. und J. sowie mit den einzelnen Gruppen. Anschließend nochmalige Aufarbeitung der Probleme im Klassenplenum. Für Schülerin R. beschloss die Gruppe, dass sie einen Teil des Vortrages alleine ausarbeiten sollte. Die beiden positiven Äußerungen der Schüler/innen bezogen sich nicht auf die eigentliche Gruppenarbeit, sondern auf ihre Stimmung. Aus Sicht des Lehrers sind die hier angeführten positiven Antworten eher in die Spalte Negativ einzuordnen, was die Teamfähigkeit betrifft. Die Schüler schienen jedoch mit dem Ergebnis zufrieden zu sein.*

Schüler/innenlogbuch siehe nächste Seite

Schüler/innenlogbuch:

Meine Gefühle und Gedanken		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
10 Schüler/innen	1 Schüler/in	2 Schüler/innen
„Gut, danke der Nachfrage!“ „Alles funktioniert“ „OK“	„Das Gespräch hat was gebracht, aber zufrieden bin ich immer noch nicht“	„Ich kann heute nichts sagen, meine Gefühle und Gedanken drehen sich im Kreis“ „ – “
Eindrücke vom Gruppenprozess		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
9 Schüler/innen	1 Schüler/in	2 Schüler/innen
„Besser, weil wir weniger sind – Cool ☺“ „Besser als zuvor, weil eine bestimmte Person nicht mehr mit macht“ „Gut, hoffe dass es am Ende auch so klappt“ „Wir haben die Aufgaben gut eingeteilt“ „Problem ist glatt gelöst“	„War nicht gut“	„ – “ „Zur Zeit will ich nur, dass am Mittwoch alles klappt“
Meine Aktivität	Meine Zufriedenheit	Meine Fähigkeiten
6,5	8,6	7,1

8. Unterrichtseinheit (6 Stunden)
Inhalt: Generalprobe

Aus dem Lehrer/innentagebuch: *Eine Schülerin verweigerte sich und wollte ihren Teil des Vortrages nicht halten, die Gruppe fing das Problem auf und übernahm ihren Part ohne weiteres; beschwerte sich erst anschließend im Logbuch. Auffallend war die veränderte Art der Schüler/innen sich zu äußern. Die Schüler/innen schrieben „sich von der Seele“ – immer mehr Text und immer wertender. Kommentare wie „gut“ oder „OK“ kommen kaum mehr vor. Die „Generalprobe“ verlief noch sehr undiszipliniert, es wurde trotz Ermahnung viel unterbrochen. Die Videoaufnahmen zeigten den Schüler/innen deutlich ihre Fehler, dadurch stieg die Angst vor dem kommenden Tag und Lampenfieber kam auf. Alles in Allem waren die Schüler/innen jedoch sehr zuversichtlich.*

Schüler/innenlogbuch siehe nächste Seite

Schüler/innenlogbuch

Meine Gefühle und Gedanken		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
9 Schüler/innen	4 Schüler/innen	2 Schüler/innen
„Gut“ „Ich fand, der Vortrag ist für mich gut gelungen“ „Irgendwie ganz gut“ „Wird schon“	„Gut dass wir das durchgespielt haben aber R. hat sich für nix interessiert“ „O. und ich müssen immer alles alleine machen, R. macht nichts“ „Langsam kann ich es nicht mehr sehen“ „War sehr unangenehm, weil ich nicht wusste, was ich sagen musste“ (Schüler R.)	„Weiß nicht“ „Keine Ahnung“
Eindrücke vom Gruppenprozess		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
10 Schüler/innen	4 Schüler/innen	1 Schüler/in
„Hat gut funktioniert“ „Gut“ „Eigentlich gut, aber ich finde, R. gehört nicht in die Klasse“	„Wir hatten genug Zeit um unseren Vortrag zu lernen, aber J. hat nix gemacht, das ärgert mich“ „Scheiße, ein Mitglied macht nicht richtig mit“ „Immer das gleiche, auf allen Blättern von mir ☹!'“ „Sch. weil Partnerin nicht wollte und ich den Vortrag alleine halten musste“	„K.A.“
Meine Aktivität	Meine Zufriedenheit	Meine Fähigkeiten
5,7	6	5,6

9. Unterrichtseinheit (6 Stunden)
Inhalt: Vortrag

Aus dem Lehrer/innentagebuch: *Der Vortrag ist gut gelungen. Alle, Schüler/innen, Gäste und Lehrer/innen waren zufrieden. Ein sehr anstrengender Tag mit einem starken Erfolgserlebnis für die Schüler/innen und sie verlangten nach berechtigtem Lob. Das machte die Reflexion im Anschluss an den Vortrag sehr schwierig und sie fiel deshalb nur sehr kurz aus, ohne Wertung. Den Schüler/innen fiel im wahrsten Sinne des Wortes „alle Last“ ab, sie waren völlig erschöpft, aber glücklich es geschafft zu haben. Hervorzuheben ist die Disziplin und außerordentliche Freundlichkeit, die in der Klasse gegenüber den Gästen herrschte.*

Schüler/innenlogbuch siehe nächste Seite

Schüler/innenlogbuch

Meine Gefühle und Gedanken		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
14 Schüler/innen	0 Schüler	2 Schüler/innen
„Aufregung, Angst, aber war gut“ „Sehr nette Schüler/innen, die haben gut zugehört“ „Ich habe es mir schlimmer vorgestellt, eigentlich war es cool und witzig“ „Aufgeregt aber gut, vor der Präsentation habe ich fast vor Aufregung meine Tage bekommen ☺“ „Hab's mir echt schlimmer vorgestellt, war aber cool“ „Zuerst nervös, dann ging's gut“		„Vergessen“
Eindrücke vom Gruppenprozess		
Positive Angaben	Negative Angaben	Keine/neutrale Angaben
15 Schüler/innen	0 Schüler	1 Schüler/in
„Sehr gut“ „Klasse“ „Gut!!! Sehr gut!!! „Alle waren aufgeregt und haben sich bemüht“		„Gab zwar einiges was nicht so gut gelaufen ist, aber egal“
Meine Aktivität	Meine Zufriedenheit	Meine Fähigkeiten
9,5	8,9	8,3

[11] Layout schriftliche Ausarbeitung „Rund um die dolle Knolle“ siehe Anhang A)

[12] Mind Map „Rund um die dolle Knolle“ siehe Anhang B)

[13] Mind Map „Rund um die d(t)olle Knolle“ siehe Anhang B)

[14] Bewertungsbogen des Projektes „Gesundheit macht Schule“ hier:
Layout der schriftlichen Ausarbeitung“ siehe Anhang A)

[15] Flyer „Kartoffelrezepte“ siehe Anhang F)

[16] Stimmungsbarometer der Gastschüler siehe Anhang C)

[17] Schülerlogbuch siehe Anhang D)

[18] Daten zeigen in allen Tabellen den errechneten Mittelwert anhand einer Skala von 0-10

Vom Ich zur Gruppe: Entwickeln von Teamfähigkeit als Voraussetzung für eigenverantwortliches Arbeiten in Kleingruppen

Doris Häring

1. Zusammenfassung

Eine zentrale Schlüsselqualifikation, die Schule heute vermitteln soll, ist Teamfähigkeit. Eine soziale Unterrichtsform, die kooperative Lernmöglichkeiten bietet und überdies den Interessen und Lernmöglichkeiten der 14-15-Jährigen entgegenkommt, ist der Gruppenunterricht. Die vorliegende Evaluation in einer 8. Gymnasialklasse der Europaschule Gladenbach befasste sich mit einigen Beispielen von Gruppenarbeit, und zwar solchen, die die unterrichtliche Form thematischer Gesamtprojekte als Besonderheit im Schulalltag darstellten.

Respekt

Ich finde, alle Begriffe (Toleranz, Respekt, Anerkennung) haben etwas miteinander zu tun. Man sollte jeden so akzeptieren, wie er ist. Man muss ihn ja nicht mögen, aber ihn annehmen und nicht niedermachen oder gar ausschließen. Einer fremden Person gegenüber sollte man höflich sein und nicht arrogant. Wenn jemand eine Behinderung hat oder krank ist und bei etwas nicht mitmachen kann, sollte man dafür Verständnis haben und auf denjenigen acht geben. Wenn einem etwas anvertraut wird, sollte man es gut für sich behalten und es nicht weitererzählen. Das ist meiner Meinung nach Respekt. L. J. 9G3

Grundbedingungen sozialen Lernens wie Selbstregulierung, Kommunikation und Selbstständigkeit standen im Zentrum der Evaluation. Die Schüler/innen waren seit der 6./7.Klasse mit Regeln der Gruppenarbeit vertraut – deshalb fand kein Methodentraining im Sinne eines fortlaufenden Kurses statt.

Anerkennung einer Person

Man sollte jede Person so anerkennen, wie sie ist und nicht von ihrem Aussehen her urteilen und sie blöd finden. Denn jede Person hat eine eigene Persönlichkeit, die man respektieren sollte. Man sollte eine Person erst richtig kennenlernen, danach sieht man sie oft ganz anders.

Toleranz gegenüber einer anderen Person

Man sollte einen Menschen niemals wegen seinem Aussehen diskriminieren. Dazu gehören Klamotten, seine Frisur, seine Hautfarbe etc. Intoleranz gibt es auch bei Hobbys, wenn zum Beispiel ein Junge Ballett tanzt oder eine andere Religion hat z. B. Buddhist ist. All das kann in der Allgemeinheit auffallen. Aber keine Person möchte ausgelacht, belästigt werden, sondern akzeptiert und toleriert. P. L. 9G3

Außerdem bestand von den curricularen Gegebenheiten her nur die Möglichkeit des Verknüpfens mit unterrichtlichen Themen. Für die Evaluation wurden etwas umfangreichere Projektphasen gewählt, um den zeitlichen und organisatorischen Rahmen für Feedback-Runden, Befragungen und Steuerungsmöglichkeiten durch Kolleg/innen bzw. Studierende zu gewährleisten.
Die Hauptform der Evaluation war der Schülerfragebogen, der – um die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses abzubilden – zum Teil sehr umfangreich gestaltet war, zumal häufig in Form von selbst zu formulierenden Statements zu antworten war.
Das pädagogische Ziel, über Evaluationsmethoden die Verbesserung der Kommunikation und des Lernerfolgs in Kleingruppen zu schaffen, wurde mehr als erreicht. Ebenfalls verbessert hat sich die Kooperation sowohl der Schüler/innen als auch des Klassen-Lehrer-Teams – zumindest hat sich die Sensibilität bezüglich sozialen Lernens und seinen Auswirkungen auf fachliches Lernen sowie das Klassenklima erhöht. Zu beobachten war, dass die Schüler/innen nach diesem Prozess über das „unterrichtliche“ Wissen verfügten. Gruppenarbeit diente nicht nur als zwischenzeitliche Auflockerung sondern als Element eines „Umbaues“ des herkömmlichen Unterrichts, der je nach Themenlage dazu diente, Schüler/innen zu motivieren und zunehmend die Verantwortung für Lernleistungen übernehmen zu lassen.
Das Lehrer/innen-Team sah sich durch die Evaluation bestätigt in dem Wissen, dass Soziales Lernen in enger Verbindung mit kognitiven Lernphasen zu sehen war, kognitives und soziales Lernen einander bedingten und intensiver als bisher über Möglichkeiten der inneren Differenzierung und individuelle Lernangebote nachgedacht werden sollte.
Sinnvoll wäre es, eine weitere Evaluation über eine jeweils kürzere Gruppenarbeitsphase in unterschiedlichen Fächern (bei jeweils verschiedenen Fachlehrern) anzuschließen, zumal dann die Ganzheitlichkeit des Lernprozesses klarer hervorträte. Der Fokus dieser Erhebung unter Schüler/innen und Lehrer/innen könnte auf der veränderten Lehrerrolle im Sinne einer Beratungs- und Moderatoren-Funktion gerichtet werden.

2. Rahmenbedingungen und Hintergrundinformationen

Als sich im Verlauf des Evaluationsprozesses zum Bereich „Soziales Lernen“ herausstellte, dass Entwicklungsziele nur für einen kleinen Teilbereich konkret zu erfassen waren, entschied ich mich für eine Datenerhebung über das „Entwickeln von Teamfähigkeit als Voraussetzung für eigenverantwortliches Arbeiten in Kleingruppen“ in der Übergangsphase von Klasse 8 zu 9. Zu Schulbeginn bestand die Gesamtgruppe in der Klasse 7G aus 21 Mädchen und 7 Jungen; die Heterogenität in Bezug auf Lernverhalten, Interessensschwerpunkten und sozialen Fähigkeiten wurde durch die Tatsache verstärkt, dass die Schüler/innen aus 8 verschiedenen Förderstufenklassen und aus 12 Dörfern kamen. Da der Eintritt in die 7. Klasse, verbunden mit Schul- bzw. Gebäudewechsel oft als Schritt in eine „fremde Welt“ begriffen wird, haben alle pädagogischen Aktivitäten im ersten Jahr das Ziel, die Klasse dabei zu unterstützen, sich zu einer Gemeinschaft zu entwickeln.
In den zwei Projektwochen standen sowohl die Klassenraumgestaltung als auch Spiele und Übungen zum Kennenlernen, zur Kooperation/Kommunikation und zur Konstruktiven Konfliktbewältigung auf dem Programm. Wichtig für das Klassenklima war auch ein einwöchiger Schullandheimaufenthalt in einem Selbstversorgerhaus in Nordhausen/Thüringen zu Beginn der 8. Klasse.
Das Klassenklima wurde in regelmäßigen Abständen anhand eines Stimmungsbarometers ermittelt.

Von zentraler Bedeutung im Prozess der „Klassenfindung“ war das von Anfang an gut arbeitende Lehrer/innenteam, dem 7 von 8 Kolleg/innen angehörten. Während der 7. Klasse traf man sich ca. alle 4 Wochen, ab der

8. Klasse vierteljährlich; vornehmlich, um pädagogische Fragen zu klären (Verhalten Einzelner in der Großgruppe / Kleingruppe, familiäre Situation einzelner Schüler/innen, Lernprobleme, ...). Es herrschte hohe Übereinstimmung hinsichtlich der Unterrichtsziele und im Umgang mit Konflikten in der Klasse. Der Stellenwert Sozialen Lernens wurde von allen unterrichtenden Kolleg/innen als hoch und in entscheidender Weise als mitverantwortlich für positive Lernleistungen angesehen.
Die Idee, verschiedene Formen der Gruppenarbeit in einem Evaluationsprozess zu begleiten, ergab sich aus der Tatsache, dass diese Arbeitsweise bislang wenig praktiziert worden war. Des Weiteren ist diese Unterrichtsform für Soziales Lernen geradezu prädestiniert, da sie hilft, Selbsttätigkeit, Kommunikation und Kreativität zu fördern.

3. Ziele (Erfolgskriterien, Indikatoren)

Die Zielvorstellungen bezogen sich in erster Linie nicht auf ein Training methodischer Vorgehensweisen, sondern auf soziale Aspekte, die den Hintergrund für ein gezieltes methodisches Vorgehen bildeten.
Da Schüler/innen und Lehrer/innen den Lernprozess einer gelingenden Gruppenarbeit in einigen Dingen unterschiedlich erlebten, wurden Ziele und Erfolgskriterien für beide Gruppen zunächst getrennt aufgelistet.

3.1 Erfolgskriterien, bezogen auf Schüler/innen:

Durch Gruppenarbeit sollen soziale Kompetenzen zum eigenverantwortlichen Arbeiten entwickelt werden, d.h.

- sich auf eine Gruppenzusammensetzung nach unterschiedlichen Kriterien einstellen können,
- sich für den Arbeitsprozess und das Lernklima verantwortlich fühlen,
- seine eigene Rolle und Arbeitsweise in der Kleingruppe realistisch einschätzen und gegebenenfalls verändern können,
- Konflikte und Störungen in der Gruppe wahrnehmen und konstruktiv damit umgehen können.

3.2 Erfolgskriterien, bezogen auf Lehrer/innen:

Lehrer/innen sollen von der helfenden Rolle zunehmend in die Moderator/innen-Rolle schlüpfen und sich dem Spannungsfeld „Eingreifen/Nichteingreifen“ stellen. Lehrer/innen sollen diagnostische Kompetenz entwickeln, d.h. beispielsweise die gegenseitige Abhängigkeit zwischen sozialer Kompetenz in der jeweiligen Gruppe und der Motivation für den Unterrichtsgegenstand erfassen.

4. Vorgehen der Evaluation – Beschreibung der Datenerhebung

Datenerhebung

Die Datenerhebung wies vier Schwerpunkte auf, die im Folgenden als Übersicht dargestellt werden sollen:

Zeitraum	Thema	Evaluationsmethode
I. Mitte April 2005	Vorbereitung und Durchführung einer Sportnacht	- Schülerinterview - Lehrerlogbuch zur Vorbereitungsstunde
II. Juni 2005 (UE über 6 Stunden)	Projektarbeit zum Thema Such im Fach Politik und Wirtschaft	- Schülerinterview - Schüler-Fragebogen die Gruppenarbeit betreffend
III. Oktober 2005	Projektwoche zum Thema AIDS - Eine Frage an die Welt fächerübergreifend in Biologie, Geographie und Religion	Schüler-Fragebogen als Feedback

Vorab sei angemerkt, dass das gesamte Evaluationsvorhaben nicht nach dem Schema „Vorher-Nachher“ angelegt war. Ebenfalls sollten nicht die „klassischen“ Gruppenarbeitskomponenten, wie z.B. Bildung bzw. Einteilung von Gruppen, Entfalten des Gruppenarbeitsthemas, Gesprächsregeln, Verteilung von gruppenspezifischen Rollen, Entwickeln gelungener Präsentationsformen etc., widergespiegelt werden. Vielmehr sollte es um das Evaluieren von Rahmenbedingungen gehen, die selbstverantwortliches Arbeiten in Gruppen begünstigten, sodass die Diskrepanz zwischen der in der pädagogischen Literatur beschriebenen, beinahe uneingeschränkten Wertschätzung der Gruppenarbeit bei Schüler/innen und Lehrer/innen und der derzeit vorgefundenen Unterrichtsrealität, in der an deutschen Schulen ca. 75% des Unterrichts als vornehmlich lehrergelenkter Unterricht stattfindet, erhellt würde und eventuell Wege zur Verkleinerung derselben aufgezeigt werden konnten.

Da die Schüler/innen seit der 7. Klasse in unterschiedlichen Fächern mit Gruppenarbeitsphasen vertraut gemacht worden waren und z.B. auf selbst erstellte Plakate mit „Regeln für eine gelingende Gruppenarbeit“ zurückgreifen konnten, sollte – wie oben beschrieben – im Evaluationsprozess lediglich auf die Reflexion und Anwendung von Regeln eingegangen werden.

Aufgrund der im Verlaufe des Evaluationsprozesses des Häufigeren getätigten Unmutsäußerungen seitens der Schüler/innen bezüglich zu umfangreicher Fragebögen und längerer Feedback-Runden hin entschied ich mich zwischendurch für „freiere“ Formen der Rückmeldung, zum Beispiel für kurze Essays zu vorgegebenen Begriffen, für das Erstellen einiger Lehrer-Logbuchseiten sowie für Interviews mit wenigen und freiwilligen Schüler/innen. Zudem, und das ist der Übersicht zu entnehmen, wurde jeweils ein thematisch gebundenes Gesamtprojekt evaluiert, weil sich aus der Gruppenarbeit als Sozialform und somit als Gesamtprozess nicht nur einzelne Aspekte herausschälen ließen.

5. Ergebnisse

5.1 Planung einer Sportnacht in eigenverantwortlichen Gruppen

Die Planungsstunde der Sportnacht fand Anfang April 2005, also ca. 2 Wochen vor dem Sport-Event, statt. Hinsichtlich einer funktionierenden, d.h. von hoher Eigenverantwortung geprägten Gruppenaktivität nahm diese doppelstündige Planungsphase eine Schlüsselrolle ein.
Als Klassenlehrerin fiel mir in dieser Stunde die Beobachterrolle zu – der Sportlehrer hatte die Leitung –, die ich nutzen konnte, um mit Hilfe der Kriterien gelingender Gruppenarbeit und in Form einer Logbucheintragung die Schüleraktivitäten festzuhalten.

Auffällig war die beinahe 100%ige Gesprächsbeteiligung der Schüler/innen, ebenfalls bemerkenswert war die klare Entscheidungskompetenz der meisten Schüler/innen, auch derer, die sich als unsportlich bezeichneten. Sie wussten sehr genau, welche Spiele und sportlichen Aktivitäten sie sich wünschten.

Die Kleingruppen wurden völlig selbstständig und rasch gebildet. Es gab keinen einzigen Konfliktpunkt. Das sportliche Können war als Auswahlkriterium ohne Bedeutung, eher wurden die Gruppen themenbezogen, d.h. nach Vorliebe für ein bestimmtes Ballspiel (Basketball, Handball, o.ä.), gebildet. Es wurden beinahe ausschließlich Gruppenaktivitäten, z.B. alle Ballspiele, und keine Individualsportarten vorgeschlagen.

Sehr deutlich zeigte sich die hohe Akzeptanz gegenüber Vorgaben des Lehrers (Stichwort: Gesundheit, d.h. vollwertiger Imbiss um Mitternacht, Pausen zwischen den einzelnen Sportarten, Stilleübung gegen 4 Uhr mor-

gens). Sein Vorschlag eine Gruppe zu bilden, die die Sportnacht als Foto-Reportage dokumentierte, wurde von drei Freiwilligen, darunter eine sehr sportliche Schülerin, aufgenommen. Ein Schüler äußerte die Idee, den Gesamtablauf der Sportnacht auf einer Tapetenrolle festzuhalten und in der Halle aufzuhängen. Es fand sich sofort ein Schüler – im regulären Unterricht wenig schreibbegeistert –, der die Idee umsetzte.

Bereits in der Planungsstunde wurde ein Ergebnis der ersten Befragung zur eigenen Lernsituation (Februar 2005) zu 100% bestätigt: die enge Verzahnung von Motivation, Spaßfaktor und Rollenübernahmen, Arbeitseinsatz in Kleingruppen. Mehr noch! Etwa ein Fünftel der Klasse bezeichnete sich selbst als unsportlich, trieb selbst in der Freizeit kaum Sport. In der Planungsstunde waren diese Schüler allerdings genauso motiviert und bereit Aufgaben zu übernehmen wie die anderen.
Die sehr klar definierte Rolle des Sportlehrers als Moderator war deutlich sichtbar. Die Impulse des Lehrers wurden deutlich gesetzt, aber nicht kategorisch, was zu einer hohen Akzeptanz bei den Schüler/innen führte. Dies ermöglichte den Schüler/innen ein hohes Maß an Selbstständigkeit. Sie nahmen sehr rasch und themenorientiert (hier nach Ballspielen) die Gruppeneinteilung vor.
Für die Planung hätte im Nachhinein noch mehr Zeit verwendet werden können, zumal den Schüler/innen damit der Zusammenhang zwischen Motivation und dem benötigten hohen Maß an Übernahme von Zuständigkeiten und Eigenaktivitäten bewusster geworden wäre.

5.2 Gruppenarbeit „Sucht“

Der 17 Items umfassende Abschlussfragebogen (siehe Anhang) an alle ließ je drei Antwortmöglichkeiten zu, „ja“, „teilweise“, „nein“. Zudem konnte die Auswertung nach drei Themen vorgenommen werden: Gruppenklima/Kommunikation; Rollen und Aufgaben in der Gruppe; Umgang mit Thema und Lernzielen.
Zur ersten Komponente gab es die meisten Positiväußerungen, d.h. Gruppenklima und Zusammenhalt stimmten. Danach folgte ein überwiegendes Plus-Feedback in puncto Rollenverteilung, gefolgt von ebenfalls positiver Rückmeldung (von 75 % der Schüler) bezüglich der thematischen Arbeit.

Das bedeutete, dass ein gutes Gruppenklima sowohl eine sinnvolle Rollen- und Aufgabenverteilung als auch – was nicht verwunderte – ein gutes Arbeiten am Thema nach sich zog. Auch hier – ähnlich wie bei der Planung der Sportnacht – lag der Schluss nahe, dass effektives Arbeiten in Gruppen nicht durch eine noch differenziertere Planung, eine Wiederholung der Regeln zur Gruppenarbeit o.ä. zu erreichen war, sondern durch die Arbeit am „Hintergrund“, d.h. an Gruppenprozessen, an der Kommunikation, aber auch an der Verbindung von Schüler/inneninteresse und Arbeitsthema.

Für das Interview nach einem Drittel der Gruppenarbeitszeit wählte ich die beiden Klassensprecher/innen, die zufällig in thematisch unterschiedlichen Gruppen arbeiteten. Hauptziel war die Effektivität einer vorgegebenen Methodenkarte zum Ablauf arbeitsteiliger Gruppenarbeit zu erfassen. Den Antworten ist eindeutig die geringe Bedeutung der Methodenkarte zu entnehmen. Gleichzeitig erwähnen beide Schülerinnen Vorgehensweisen in der Gruppe, die auf der Methodenkarte geraten werden.

5.3 Projektwoche – Kleingruppenarbeit „AIDS – eine Frage an die Welt“

Die Auswertung des „Feedback mit Satzanfängen“ wurde dem Evaluationsvorhaben entsprechend nur in Auszügen vorgenommen, und zwar erfolgte eine Beschränkung auf Fragen zum eigenverantwortlichen Arbeiten in der Kleingruppe (Fragebogen, 2. Teil, Fr. 1-3, siehe Anhang).

Die Ergebnisse ergeben folgendes Bild:

Die Gruppenbildung nach Themen fand ich gut, weil....				
...das eigene Interesse berücksichtigt wurde (= 63%)	... das Klima in der Gruppe gut war (=8%)	...ohne Eingreifen des Lehrers gearbeitet wurde (=4%)	...nicht nur die besten Freunde beisammen waren (=4%)	... in der Gruppe ein eigenes Thema bearbeitet werden konnte (Spezialisierung;=17%)

In meiner Kleingruppe habe ich gern gearbeitet, weil....		
... die Zusammenarbeit gut war, wir Spaß hatten, wir uns wohlgefühlt haben, weil wir auf die anderen Rücksicht genommen haben (=70%).	...weil wir vom Thema und Ergebnis her sehr gut gearbeitet haben (=23 %).	...wir eine kleine Gruppe waren (=7%).

In meiner Kleingruppe hat mir nicht gefallen, dass....					
...ich mich nicht eingebracht habe (= 4%)	...wir das Thema nicht erfasst haben (=4%)	...wir zu wenig Zeit hatten (=17%)	...einzelne gestört haben (=25%)	...unsere Gruppe zu klein war (=8%)	...nichts nicht gefallen (=42%)

Wie in den Gruppenarbeiten zuvor arbeiteten etwa 3/4 der Schüler/innen gern in der Gruppe, weil sie sich wohl fühlten; auch zur Einwahl nach Themen fielen den Schüler/innen verschiedene positive Begründungen ein. 63 % sahen die eigenen Interessen am besten berücksichtigt, was bedeutete, dass z.B. bei einer Zufallsauswahl oder auch bei der Wahl nach Freundschaftsgruppen die eigenen Interessen hintanstanden. 4 % betrachteten es immerhin als wert, auch einmal mit „fremderen“ Personen zusammenzuarbeiten, wobei ich diese geringe Zahl so interpretierte, dass für die übrigen die Klassenkameraden nicht mehr „fremd“ waren und somit hier keine Erwähnung fanden.

Ein interessantes Ergebnis wird durch folgendes Zitat illustriert: „Die Einteilung nach Themen fand ich gut, weil so kein Stress bei der Gruppeneinteilung entstand.“ Ein vielsagender Satz – bedeutete er doch, dass die vermeintliche Schülerorientierung, die Gruppen themenunabhängig, z.B. nach Freundschaftsgruppen zu bilden, für manche Schüler/innen Stress bedeutete, da sie nicht sicher waren gewählt zu werden.

17 % der Schüler/innen – und das verwunderte mich – dachten, dass sie sich in der nach Themen zusammengesetzten Gruppe eher spezialisieren konnten, was wiederum bedeutete, dass in Freundschaftsgruppen der Gruppendruck u.U. höher war.

Als Negativum wurden Zeitdruck und Störungen einzelner genannt, wobei fast die Hälfte der Schüler/innen die Gruppenzusammensetzung und die inhaltliche Arbeit in der Gruppe als erfolgreich bewertete.

Der Fragebogen zum Feedback mit Satzanfängen eignete sich in der Tat am besten am Ende einer gesamten Reihe von Einzelevaluationsverfahren. Einerseits waren Hauptsätze vorgegeben, sodass die Schüler vor groben inhaltlichen „Irrwegen“ bewahrt blieben, zum anderen erlaubten die konjunktionalen Nebensätze ein breites Antwortspektrum, was der Komplexität des Lernvorgangs Rechnung trug.

6. Schlussfolgerungen und Konsequenzen

Die Evaluation hatte ihr Ziel erreicht, wenn es auch nicht das zunächst erwartete war. Die Diskrepanz zwischen einer hohen Wertschätzung von Gruppenarbeit und dem geringen Einsatz im Alltagsunterricht war nun „messbar“ geworden.

Erstaunen mag die Tatsache, dass das Evaluationsverfahren nicht in der Weise aufgebaut

war, dass Handlungsschritte innerhalb der Gruppenarbeit einzeln herausgelöst und „gemessen“ wurden. Stattdessen wurde jedes Mal der Gesamtprozess evaluiert, wobei die Anteile sozialen Lernens im Vordergrund standen.
Es hatte sich herausgestellt, dass Motivation durch Unterrichtsinhalte und das soziale Klima in einer Kleingruppe die Hauptgründe für gut gelingende Gruppenarbeit waren. Allerdings blieb unerforscht, ob in der Klassenstufe durch gezieltes bzw. kleinschrittiges methodisches Training Gruppenarbeit besser funktionierte. Die Ergebnisse deuteten an, dass die Schüler „von selbst“ fair kommunizierten, Arbeitsaufträge gleichmäßig verteilten, ein gutes Zeitmanagement überlegten und sozial-integrativ handelten, wenn die o.g. Faktoren „stimmten“.

Das bedeutet, dass Gruppenarbeit nicht eingesetzt werden kann, um die Einförmigkeit des Frontalunterrichts aufzubrechen, sozusagen losgelöst vom Inhalt. Im Gegenteil, eine Klasse muss einen komplexen Gruppenfindungsprozess durchlaufen haben, der eher mit dem Gesamtklima in der Klasse zu tun hat als mit methodischem Know-How.

Die Sozialform Gruppenarbeit war für die Schüler/innen durch den Evaluationsprozess eindeutig aufgewertet worden. Sie sahen darin nicht mehr eine mehr oder minder zufällige, vom Lehrer eingesetzte Methode, sondern erkannten Regeln und Zeitvorgaben an, weil sie die Bedeutung kooperativen Arbeitens für den eigenen Lernprozess erkannten.

Frei nach Paul Watzlawick bleibt festzuhalten, dass man Kooperatives Lernen in Form verschiedener Gruppenarbeiten nicht nicht evaluieren kann, da der Prozess des sozialen, affektiven und zunehmend selbstorganisierten Lernens nicht unbegleitet sein kann, denn ein Merkmal guten Gruppenunterrichts ist zweifellos eine intensive, wenn auch zurückgenommene Präsenz der Lehrer/in, die eine ihr möglicherweise fremde Rolle als Berater/in und Moderator/in einnehmen muss. Genau dies wurde im vorliegenden Evaluationsprozess wenig berücksichtigt und sollte in einer erneuten Untersuchung gemacht werden.

Oktober 2005: *Planungsgespräch zu Beginn der Gruppenarbeit zum Projektthema “AIDS, eine Frage an die Welt*

Oktober 2005: *Thematisch orientierte Kleingruppenarbeit zum Thema "Armut als Ursache für AIDS"*

Oktober 2005: *thematisch orientierte Kleingruppenarbeit zum Thema "Armut als Ursache für AIDS"*

Oktober 2005: *Lernen durch Lehrern: SchülerInnen einer Kleingruppe informieren eine Schülergruppe der Parallelklasse zu "AIDS – eine Frage an die Welt"*

Erhöhung von Lesefertigkeit, Lesefähigkeit, Lesekompetenz und Lesemotivation durch freie Lesestunde und Klassenbücherei

Monika Frickhofen

1. Zusammenfassung

Das Vorhaben „Leseförderung“ wurde von September 2004 bis Mai 2005 an der Blücherschule – Europaschule durchgeführt. Es haben alle Schüler/innen der 2. Klassen mit den jeweiligen Klassenlehrer/innen teilgenommen. Ziel des Projektes war es, durch die Einführung einer freien Lesestunde und den Aufbau einer Klassenbücherei die Lesefertigkeit, -fähigkeit und -kompetenz der Schüler/innen um 30 % zu erhöhen sowie die Lesemotivation zu steigern.

Diese Ziele sind dadurch gerechtfertigt, dass Lesen und mit Literatur Umgehen Themen im Rahmenplan sind. Das Erlernen des Lesevorganges wird von vielen Kindern noch mit großer Motivation angegangen. Diese Motivation lässt bei schwachen oder langsamen Leser/innen jedoch sehr schnell nach. Deshalb sollen neue Wege für eine Verbesserung der Lesefähigkeit angedacht und durchgeführt werden.

Im Rahmen dieses Projektes wurde eine Evaluation mit folgender Fragestellung durchgeführt: „Ist es möglich, durch die Einführung einer freien Lesestunde und Einrichten einer Klassenbücherei die Lesefertigkeit, Lesefähigkeit, Lesekompetenz und Lesemotivation zu erhöhen?“. Die Datenerhebung erfolgte auf Basis des Stolperwörter-Lesetests von W. Metze vor und nach dem Projekt. Als Erfolgskriterien wurde die Steigerung der Lesefertigkeit, der Lesefähigkeit und der Lesekompetenz der Schüler/innen um 30 % definiert. Indikatoren dafür waren:

- Die Schüler/innen lesen altersgemäße Literatur flüssig;
- die Schüler/innen lesen sinnentnehmend und betont;
- die Schüler/innen verstehen das Gelesene, können es wiedergeben und mit eigenen Worten erklären;
- die Schüler/innen freuen sich auf die Lesestunde, nutzen sie sinnvoll und leihen sich verstärkt Bücher aus.

Die Ergebnisse zeigten, dass eine Steigerung der Lesefertigkeit um 63 %, der Lesefähigkeit um 43 % und der Lesekompetenz um 65 % eintrat. Die Lesestunde und die Klassenbücherei werden als Folge des erfolgreichen Projektes ein fixer Bestandteil in den Jahrgängen 2 bis 4.

2. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat sich unsere kommunikative Umwelt durch die technische und technologische Entwicklung so verändert, dass wir heute unsere Gesellschaft als Informationsgesellschaft bezeichnen können. Die gesellschaftliche Kommunikation hat sich zu den visuellen, audiovisuellen und neuen Computermedien verlagert, während die Bedeutung der Printmedien rückläufig ist.
Dies gilt leider und in besonderem Maße auch für die heranwachsende Generation, vor allem für Kinder, deren Realitätserfahrungen durch die mediale Wirklichkeitsverarbeitung geprägt sind.
Angesichts einer sich rapide verändernden Medienumwelt und auf Grund der Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studie steht Schule heute

vor einer sehr schwierig zu bewältigenden Aufgabe. Schule muss deshalb zum Lesen motivierende Angebote machen und somit eine breite Leseerfahrung ermöglichen:
Vorlesen, freie Lesezeiten, Lesegespräche bzw. Anschlusskommunikation, Leseangebote, die nach Inhalten bzw. Themen, Schwierigkeiten und Textsorten differenzieren. Hierzu gehören auch altersadäquate Methoden und handlungsorientierte Formen wie szenisches Spiel, bildliche Darstellungen, Büchervorstellungen mit geübtem Vorlesen, Geschichten selbst schreiben und zu Texten schreiben sowie Autorenlesungen.

3. Vorstellung des Projekts

Dem Handlungsbereich „Lesen und mit Literatur umgehen“[19] wird im Rahmenplan der Grundschule ein großer Stellenwert zugewiesen. So heißt es im Rahmenplan: „Kinder zum Lesen und zur Literatur hinzuführen gehört zu den zentralen Aufgaben des Deutschunterrichts. Angesichts einer sich rapide verändernden Medienumwelt steht die Schule heute vor einer schwer zu bewältigenden Aufgabe.“[20]

Übergeordnetes Ziel des Literaturunterrichts ist es, Freude am Lesen zu schaffen bzw. zu bewahren sowie die Kinder zu befähigen, sich ihre Freizeitliteratur selbst auszuwählen und aus deren Lektüre größtmöglichen Gewinn für sich selbst zu ziehen. Schule kann und muss dazu Anregungen, Orientierungen und Impulse geben.
Aus diesem Grund wird an unserer Schule seit fünf Jahren ein Vorlesewettbewerb für Schülerinnen und Schüler der Klassen 1-4 durchgeführt. Während dieses Wettbewerbs finden regelmäßig Autorenlesungen statt. Hierbei musste ich aber immer wieder feststellen, dass vor allem Kinder, die sowieso schon viel und gut lesen und zu Hause entsprechende Literatur hatten, an dem Vorlesewettbewerb teilnahmen. Auch auf Grund der bisherigen Erfahrungen im Leseunterricht unserer Schule und durch die Teilnahme an zwei Lesekongressen wurde mir bewusst, dass sich etwas ändern müsste.
Die Schülerinnen und Schüler benötigen mehr Zeit und Anregungen zum stillen, selbstständigen Lesen, zur freien Lektüre und zum Austausch über Texte. Aufgrund dieser Erkenntnis entstand das Unterrichtsvorhaben der Einführung einer freien Lesestunde mit Einrichten einer Klassenbücherei in einem zweiten Jahrgang. Mit Hilfe von zur Verfügung stehender Kinderliteratur, einem Angebot an lesbaren Sachbüchern, aber vor allem durch Zeit zum eigenverantwortlichen Lesen sollte die Lesekompetenz und -motivation gesteigert werden.
Zu Beginn des Projekts führte ich in den vier Parallelklassen des zweiten Jahrgangs der Blücherschule den „Stolperwörtertest“[21] durch, um die unterschiedlichen Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler festzustellen. Jede Klasse erhielt eine große Auswahl an Kinderliteratur und Sachbüchern und führte die freie Lesestunde ein. Die Lesestunde fand regelmäßig jede Woche zur selben Zeit statt, so dass sie für die Kinder sehr schnell zu einer lieb gewonnenen und gewohnten Einrichtung wurde.
Der Projektzeitraum erstreckte sich von September 2004 – Mai 2005, wobei die freie Lesestunde auch über den Projektzeitraum hinaus fortgeführt wird.

4. Ziele

Durch die Einführung einer freien Lesestunde, in der die Schülerinnen und Schüler sowohl ihren Lesestoff als auch ihre Aktivitäten in Bezug auf Lesen (Bilder zu dem Gelesenen malen, Lesetagebücher anfertigen, Bücher anderen vorstellen, sich mit einem oder mehreren Partnern über das Gelesene austauschen u.v.m.) frei wählen können, soll die Lesefertigkeit, das Leseverständnis, die Lesekompetenz und die Lesemotivation erhöht werden.
Damit die Lesestunde sinnvoll und effektiv genutzt werden kann, wird eine Klassenbücherei mit altersgemäßer Literatur und Sachbüchern eingerichtet. Weiterhin werden

verschiedene Regeln und Vereinbarungen gemeinsam mit den Kindern festgelegt, und die Stunde findet immer zur gleichen Zeit während der Schulwoche statt. Mit der Durchführung des Lesetests 1 vor Einführung der freien Lesestunde und am Ende des Projekts nach acht Monaten soll nachgewiesen werden, dass die genannten Ziele erreicht werden.
Als Erfolg gilt, wenn sich durch die Ergebnisse des Lesetests zeigt, dass sich Lesefertigkeit, Lesefähigkeit und Lesekompetenz bei den Kindern um 30 % erhöht haben.
Weiterhin sehen wir es als Erfolg an, wenn Schülerinnen und Schüler

- altersgemäße Literatur flüssig, sinnentnehmend und betont vorlesen;
- sich auf die Lesestunde freuen und sie sinnvoll nutzen;
- sich in der Klassenbücherei und in der Stadtteilbibliothek verstärkt Bücher ausleihen;
- das Gelesene verstehen, es wiedergeben und mit eigenen Worten erklären können.

5. Vorstellung des Jahrgangs

Der Jahrgang 2 der Blücherschule besteht aus drei Parallelklassen und einer Integrationsklasse. Insgesamt sind 85 Kinder im Jahrgang, wovon drei Integrationskinder sind. Diese drei Kinder werden nicht lernzielgleich unterrichtet und nahmen deshalb nicht am Lesetest teil. Im Jahrgang befinden sich 35 Mädchen und 50 Jungen. 47 Kinder stammen aus deutschen Familien, 38 haben einen Migrantionshintergrund, und Deutsch ist somit für diese Kinder die 2. Sprache. In den meisten Migrantenfamilien wird zu Hause die jeweilige Muttersprache gesprochen, so dass einige Kinder in Deutsch, aber auch in ihrer Muttersprache Probleme haben.
Weiterhin ist in vielen Familien unseres Einzugsgebietes – in deutschen wie auch in Migrantenfamilien – nur eine sehr geringe Lesekultur vorhanden. In vielen Familien wird so gut wie nicht mehr vorgelesen, miteinander gelesen und über das Gelesene gesprochen. Besonders bei den Migrantenkindern konnten wir feststellen, dass sie selbst nur wenige oder gar keine Kinderbücher haben und deshalb auch zu wenig selbst lesen. Oder sie lesen zwar, verstehen aber auf Grund ihres Wortschatzes nicht alles und haben zu Hause niemanden, der es ihnen erklärt. Gerade für diese Kinder ist es besonders wichtig ein entsprechendes Angebot an Literatur, Sachbüchern und Zeit zu haben, damit sie nicht nur lesen, sondern auch die Möglichkeit haben, den Dingen mit Hilfe der Mitschülerinnen und Mitschüler und Lehrer auf den Grund zu gehen.

Beschreibung der Datenerhebung – Der Stolperwörter-Lesetest

Der Stolperwörter-Lesetest ist ein von Wilfried Metze entwickelter Lesetest, der in einem hohen Maße wirklichkeitsnahe umfassende Lernprozesse erfasst und weit über das bloße Wort-Identifizieren hinausgeht. Es handelt sich um einen Gruppentest. Einschließlich Einweisung dauert die Durchführung je nach Klassenstufe 10 bis 15 Minuten. Der Test ist geeignet für die Klassenstufen 1 bis 4. In diesem Test werden Sätze vorgegeben, in die ein Wort eingebaut wurde, das nicht dorthin gehört und das als nicht zugehörend identifiziert werden muss. Beispiel: Ist deine schöne Hose neu? Um die Aufgabe lösen zu können, muss ein großer Teil der Wörter richtig erlesen werden. Der Stolperwörtertest 1 enthält 45 Sätze. Diese sollen von den Schülern in 10 Minuten bearbeitet werden. Der Test wird in Parallelformen (A und B), die die gleichen Aufgaben, nur in unterschiedlicher Reihenfolge enthalten, durchgeführt. Dadurch wird ein Ergebnis verfälschendes Abgucken beim Nachbarn erschwert. Der vorliegende Test setzt den Abschluss des Leselehrgangs voraus, kann deshalb frühestens am Ende des ersten Schuljahres eingesetzt werden. Der Stolperwörtertest erfasst in hohem Maße wirklichkeitsnah umfassende Leseprozesse. Durch ihn können Lesetempo, Genauigkeit und Verstehen aufgezeigt werden.

Die Einteilung der Leseleistung der Kinder (siehe Abbildung 2) ergibt sich aus den Prozentrangplätzen. Für jeden richtigen Satz wird ein Prozentrang vergeben. So kann man von folgender ungefährer Leistungseinschätzung ausgehen:[22]

Prozentrang	entspricht
90 bis 100	sehr gute Leistung
75 bis 89	überdurchschnittliche Leistung
25 bis 74	durchschnittliche Leistung
11 bis 24	unterdurchschnittliche Leistung
6 bis 10	schwache Leistung
1 bis 5	sehr schwache Leistung

6. Darstellung der Ergebnisse – Auswertung Lesetest 1 vor dem Projekt

Der Stolperwörter-Lesetest von Wilfried Metze wurde in vier Parallelklassen mit 82 Schülerinnen und Schülern im September 2004 durchgeführt. Die Testblätter wurden den Kindern in der Form A und B ausgeteilt, so dass Kinder, die nebeneinander sitzen, nicht die gleiche Form erhielten.
Nach Auswertung des Lesetests lagen folgende Ergebnisse vor:

- Die Schülerinnen und Schüler konnten aufgrund der Anweisungen durch die Lehrerin alle selbstständig die Testbögen bearbeiten.
- Alle Kinder hielten sich an die vorgegebenen Anweisungen und die vorgegebene Zeit (10 Minuten).
- Alle Schülerinnen und Schüler arbeiteten bzw. lasen konzentriert und leise die vorgegebenen Sätze.

Im Einzelnen zeigen die Ergebnisse folgendes: Die Schülerinnen und Schüler lasen im Schnitt 1,9 Sätze pro Minute, d.h. sie brauchten 31,6 Sekunden im Schnitt zum Erlesen und Bearbeiten eines Satzes. Der errechnete Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler lag bei 24,3 bearbeiteten Sätzen und bei 19,2 richtig gelösten Sätzen.

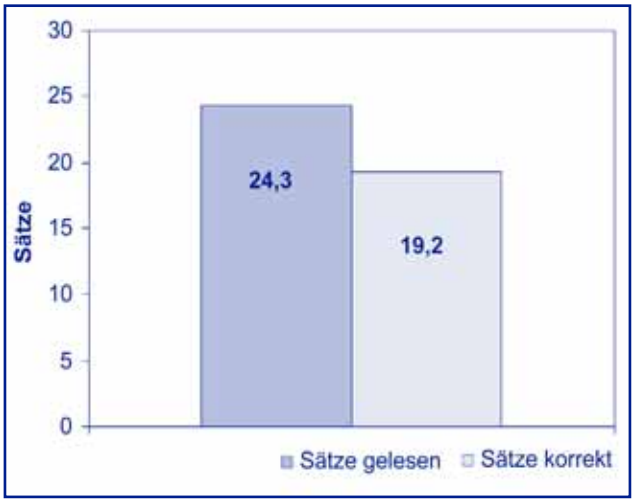
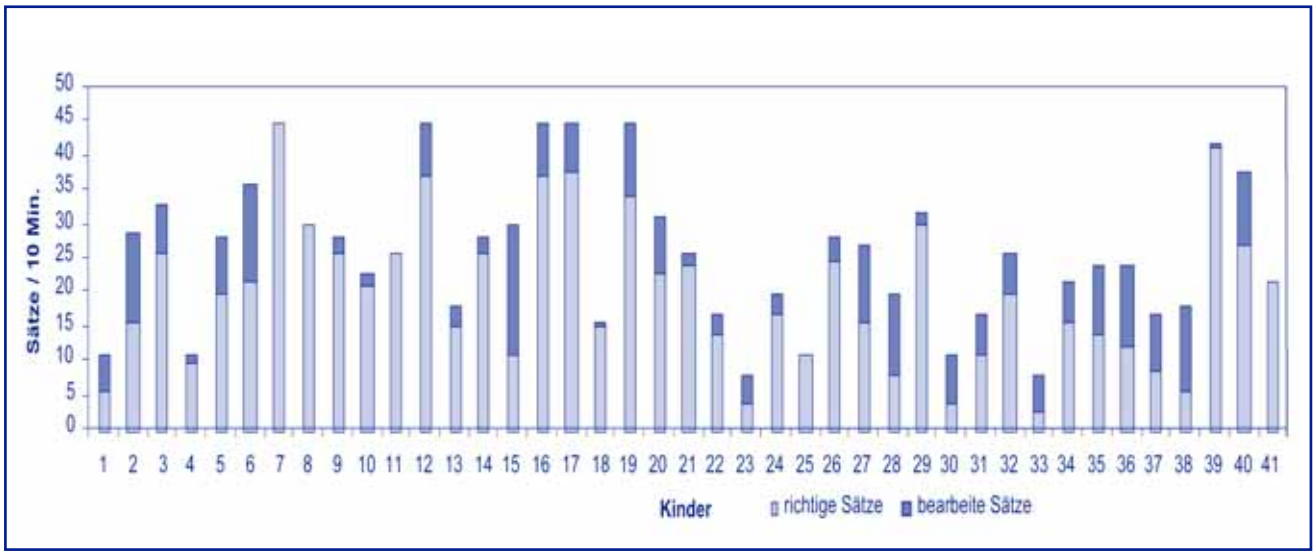
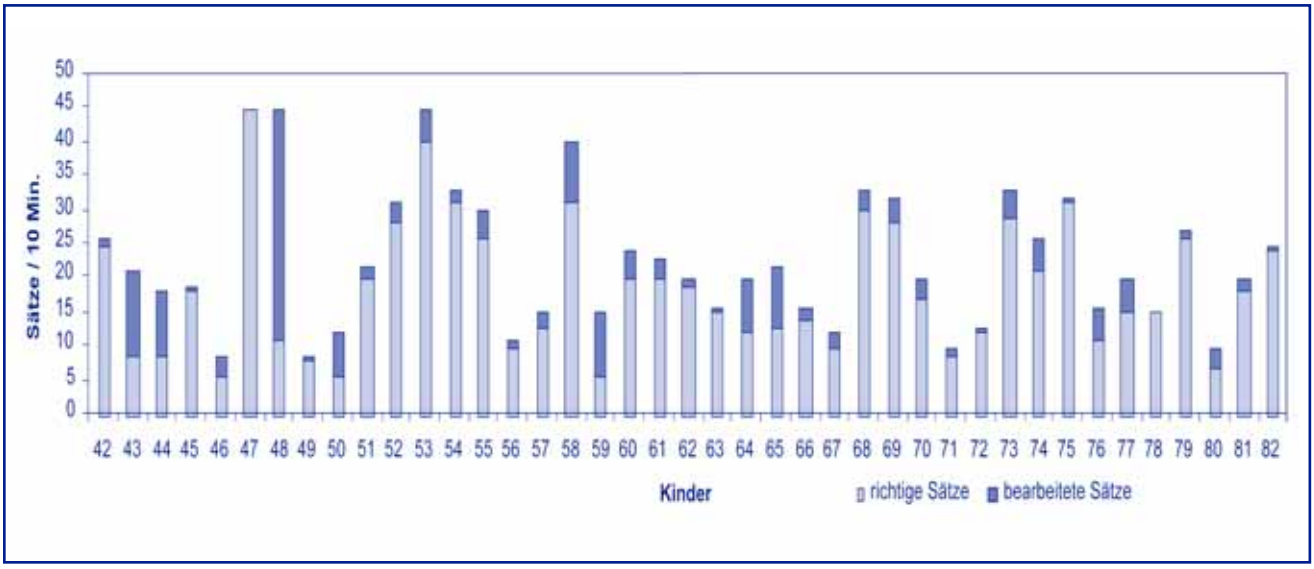


Abbildung 1: Durchschnitt der bearbeiteten und richtig gelösten Sätze





Die Schülerinnen und Schüler bearbeiteten zwischen 8 und 45 Sätze in der vorgegebenen Zeit. Hierbei lag die Zahl der richtig gelösten Sätze zwischen 3 und 45 Sätzen.

Von den 82 Kindern zeigten:

7 Kinder sehr gute
11 Kinder überdurchschnittliche
46 Kinder durchschnittliche
15 Kinder unterdurchschnittliche
2 Kinder schwache Leistungen
1 Kind eine sehr schwache Leistung

Durchführung des Projekts

Zu Beginn des Projekts werden die ersten drei Unterrichtsstunden dazu verwendet, den Begriff „Freie Lesestunde“ mit den Schülerinnen und Schülern zu klären. Gemeinsam werden Ideen gesammelt, ausgetauscht und festgelegt, was in der Lesestunde getan werden darf. Hierbei erstellen die Kinder und Lehrer Verhaltensregeln, an die sich alle Beteiligten halten sollen. Damit diese nicht im Laufe der Zeit in Vergessenheit geraten, werden sie auf ein großes Plakat geschrieben und für alle gut sichtbar im Klassenzimmer aufgehängt. Nachdem mit den Schülerinnen und Schülern alle Details besprochen und die Klassenbücherei eingerichtet ist, wird die „Freie Lesestunde“ jede Woche zur gleichen Zeit durchgeführt.

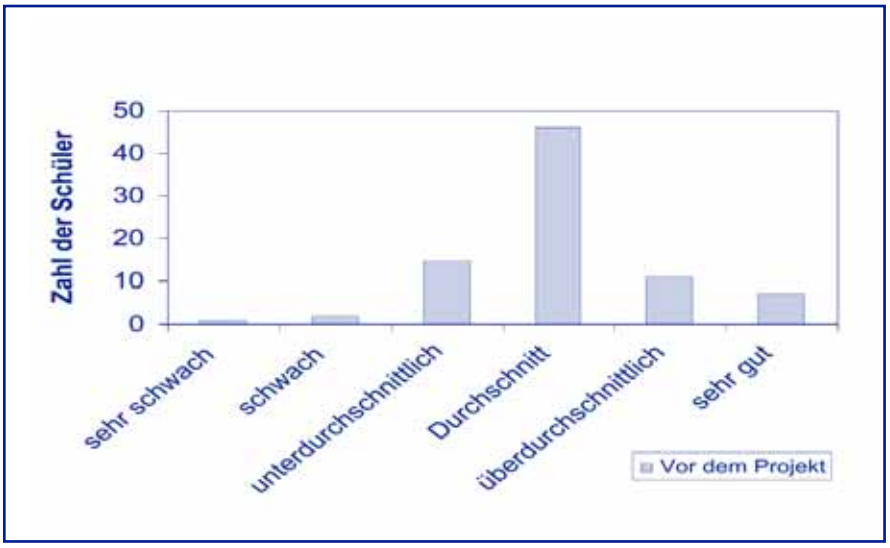


Abbildung 2: Leseleistung der Schülerinnen und Schüler

Unterrichtseinheit

1. Stunde
Datum:
28.09.2004

Ziel:
Durchführung des Lesetests

Verlauf:
Den Kindern wird der Lesetest erklärt und mit Beispielen an der Tafel verdeutlicht. Nachdem alle Fragen geklärt sind und jedes Kind weiß, was es zu tun hat, wird der Lesetest in der vorgegebenen Zeit durchgeführt.

2. Stunde
Datum:
05.10.2004

Ziel:
Der Begriff „Freie Lesestunde“ wird im Klassenverband geklärt.

Verlauf:
Mündliche Ideensammlung, Ideenaustausch und Diskussion im Sitzkreis. Ergebnis der Diskussion: In dieser Stunde dürfen wir: lesen (alles, was wir wollen), vorlesen, über Bücher miteinander sprechen, Lesetagebücher herstellen, Bilder zu Geschichten malen, Bücher „spielen“, Bücher vorstellen, Texte selbst schreiben, alles machen, was mit Lesen zu tun hat.

3. Stunde
Datum:
12.10.2004

Ziel:
Die Kinder sollen im Klassenverband Ideen und Regeln äußern, wie die Lesestunde erfolgreich durchgeführt werden kann.

Verlauf:
Mündliche Ideensammlung, Ideenaustausch und Diskussion im Sitzkreis – Sammeln von Regeln, an die sich alle Kinder halten sollen.

Die Kinder äußerten zahlreiche Ideen, was in dieser Stunde alles gemacht werden darf, und wie wir miteinander „lesen und arbeiten.“

Die gefundenen Regeln für die Lesestunde:
- Wir flüstern
- Wir lesen selbst
- Wir lesen jemandem vor
- Wir schreiben Geschichten
- Wir gestalten ein Lesetagebuch
- Wir erzählen uns die Geschichten
- Wir stellen Bücher und Autoren vor
- Wir malen Bilder zu Geschichten
- Wir basteln verschiedene Dinge zu Büchern
- Wir spielen Bücher, Geschichten und Gedichte nach

4. Stunde
Datum:
05.11.2004

Ziel:
Die Kinder schreiben gemeinsam die gefundenen Regeln für die Lesestunde auf ein Plakat und überlegen sich Regeln für den Umgang mit der Klassenbücherei.
Im Sitzkreis wurden die in der vorhergegangenen Stunde gefundenen Regeln für die Lesestunde wiederholt und auf einem Plakat aufgeschrieben. Das Plakat wurde gut sichtbar im Klassenraum angebracht.

5. Stunde
Datum:
09.11.2004

Ziel:
Erste freie Lesestunde nach den mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiteten Regeln durchführen.
Die Klassenlehrerin erinnerte zu Beginn der Stunde an die vereinbarten Regeln. Jedes Kind durfte sich aus der Klassenbücherei ein Buch aussuchen oder sein mitgebrachtes Buch herausholen und die „Freie Lesestunde“ wurde zum ersten Mal durchgeführt.

6. bis 23. Stunde
Datum:
16.11.2004 - 24.05.2005

Ziel:
Durchführung freier Lesestunden nach den vereinbarten Regeln.
Nach der dritten Lesestunde war den Schülerinnen und Schülern der Zeitpunkt, Ablauf und die vereinbarten Regeln der Lesestunde so selbstverständlich geworden, dass die Klassenlehrerin sich noch mehr zurücknehmen konnte. Auch die Ausleihe und Zurückgabe von Büchern aus der Klassenbücherei regelten die Schülerinnen und Schüler selbstständig und sorgfältig.

24. Stunde
Datum:
31.05.2005

Ziel:
Durchführung des Lesetests
Den Kindern wird der Lesetest erneut vorgestellt, und falls noch Fragen ihrerseits auftauchen, werden diese geklärt. Anschließend wird der Lesetest in der vorgegebenen Zeit durchgeführt.

7. Darstellung der Ergebnisse – Auswertung Lesetest 1 nach dem Projekt

Der Stolperwörtertest von W. Metze wurde am Ende des Projekts Anfang Juni 2005 unter gleichen Bedingungen in den 4 Klassen erneut durchgeführt. Im Gegensatz zu September 2004 nahmen drei Schülerinnen und Schüler weniger an dem Test teil. Zwei Kinder waren erkrankt; eine Schülerin war im Laufe des Schuljahres in eine dritte Klasse aufgestiegen.
Auch dieses Mal konnte ich während des Tests folgende Beobachtungen machen:

- Alle Schülerinnen und Schüler konnten aufgrund der Anweisungen durch die Lehrerin selbstständig die Testbögen bearbeiten.
- Alle Kinder hielten sich an die vorgegebenen Anweisungen und die vorgegebene Zeit (10 Minuten).
- Alle Schülerinnen und Schüler arbeiteten bzw. lasen konzentriert und leise die vorgegebenen Sätze.

Die Ergebnisse im Einzelnen zeigten folgendes:
Die Schülerinnen und Schüler lasen im Schnitt 3,1 Sätze pro Minute, d.h. sie brauchten 19,4 Sekunden zum Erlesen und Bearbeiten eines Satzes.
Der erreichte Mittelwert aller Schülerinnen und Schüler lag bei 34,8 bearbeiteten Sätzen und bei 31,2 richtig gelösten Sätzen.

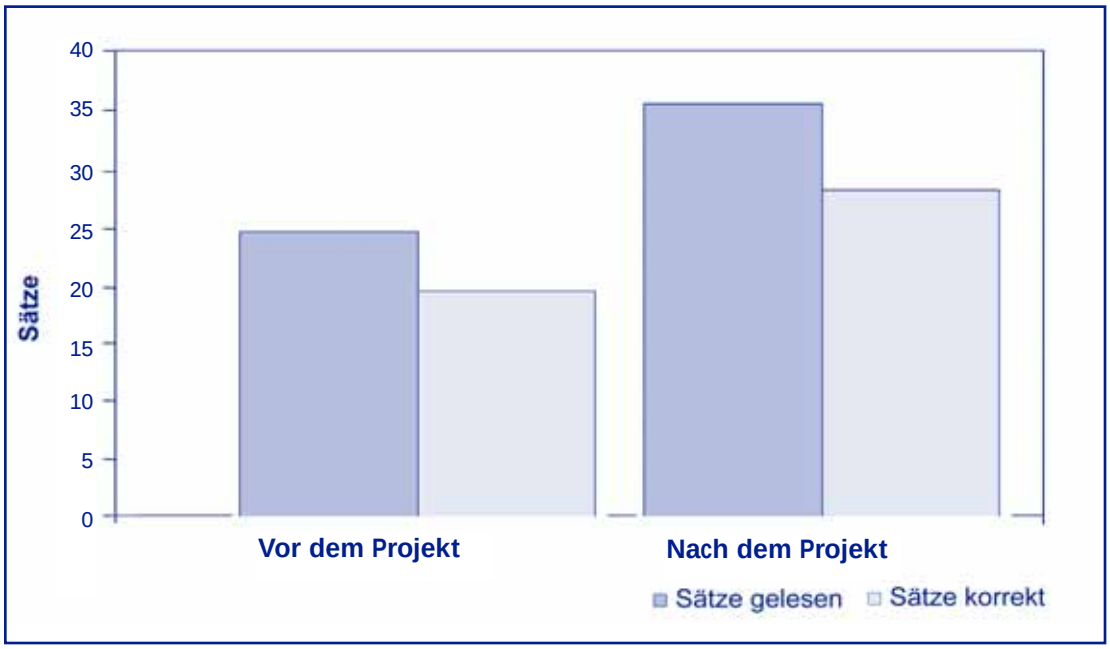


Abbildung 1: Durchschnitt der bearbeiteten und richtig gelösten Sätze

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten zwischen 12 und 45 Sätzen in der vorgegebenen Zeit. Hierbei lag die Zahl der richtig gelösten Sätze zwischen 4 und 45 Sätzen.

Von den 79 Kindern zeigten:
35 Kinder sehr gute
19 überdurchschnittliche
21 durchschnittliche
3 unterdurchschnittliche Leistungen
1 Kind eine schwache Leistung

Analyse und Bewertung des Lesetests

Die Ergebnisse des 2. Lesetests zeigten eine deutliche positive Veränderung in Bezug auf die gesetzten Ziele des Projekts. Die Schülerinnen und Schüler verbesserten ihre Lesefertigkeit um ca. 63 %, d.h. durchschnittlich konnten die Kinder 3,1 Sätze in der Minute lesen im Gegensatz zu 1,9 Sätzen pro Minute vor dem Projekt.
Dadurch wiederum erhöhte sich die Zahl der bearbeiteten Sätze in 10 Minuten von 24,3 Sätzen auf 34,8 Sätze, was einer Steigerung von 43,2 % entspricht.
Betrachtet man hierbei vor allem die Ergebnisse der richtig gelösten Sätze (vor dem Projekt 19,2 Sätzen/nach dem Projekt 31,2 Sätze), was einer Steigerung von 65 % entspricht, so zeigte sich eine wesentlich stärkere Zunahme beim Leseverständnis als bei der Lesefertigkeit.
Die deutlichste Veränderung nach Durchführung des Projekts ist bei der Leseleistung der Kinder zu erkennen. Es gab eine eindeutige Verschiebung aus den Gruppen mit durchschnittlichen (vorher 46/nachher 21 Kinder) bzw. unterdurchschnittlichen Leseleistungen (vorher 15/nachher 3 Kinder) in die Gruppe mit überdurchschnittlicher (vorher 11/nachher 19 Kinder) und sehr guter Leseleistung (vorher 7/nachher 35 Kinder). Nach dem Projekt zeigten 5x so viele Kinder sehr gute Leseleistungen als vor dem Projekt.

8. Beobachtungen der am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer

Die durch das Projekt angestrebten Erfolgskriterien
➤ Erhöhung der Lesefertigkeit

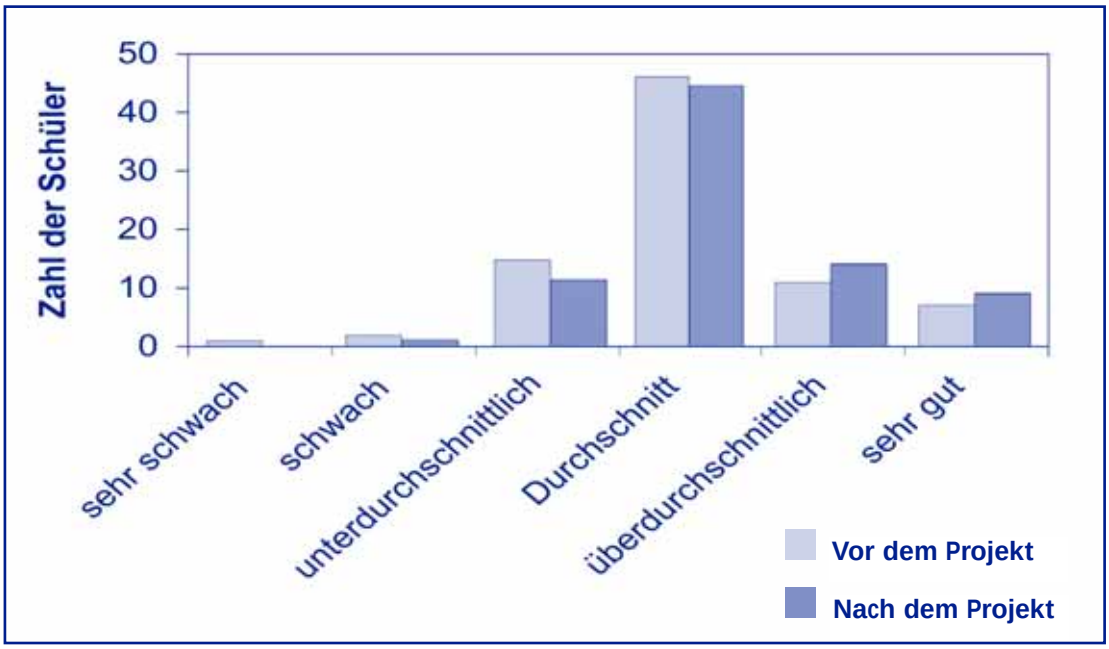


Abbildung 2: Leseleistung der Schülerinnen und Schüler

- Erhöhung der Lesefähigkeit
- Erhöhung der Lesekompetenz

zeigen sich deutlich durch die positiven Ergebnisse des Lesetests; die entsprechenden Indikatoren spiegeln sich in den Aussagen, Beobachtungen und Erfahrungen der an dem Projekt beteiligten Kolleginnen und Kollegen wieder.

Die Kolleginnen und Kollegen tauschten während und am Ende des Projekts ihre Erfahrungen aus und kamen zu folgenden Ergebnissen:

- Die freie Lesestunde wurde von den Klassen mit großer Freude angenommen.
- Sie wurde zu einem festen Ritual innerhalb der Schulwoche.
- Die Kinder waren traurig, wenn diese Stunde einmal ausfiel.
- Die Kinder stellten fest, dass Lesen Spaß macht, fesselt, einen nicht mehr loslässt.
- Die Kinder haben gelesene Bücher weiter empfohlen, erzählt, zu Büchern gemalt, manchmal zu Gelesenem aufgeschrieben.
- Jungen wählten häufig eher Sachbücher, Lexika oder Nachschlagewerke.
- Das „Leseklima“ wurde mit jeder Lesestunde immer besser und anspruchsvoller.

Bei den Kindern des Jahrgangs ist außer den genannten positiven Ergebnissen eine deutliche Verhaltensänderung in der Lesemotivation, im Umgang mit Büchern und zu Geschriebenem an sich sowie beim Vorlesen zu beobachten. Dies zeigt sich in der verstärkten Ausleihe in der Klassen- als auch in der Stadtteilbibliothek.

Positiv wirkte sich diese Stunde ebenso auf das soziale Klima innerhalb der Klasse und auf die Selbstständigkeit der Kinder aus. Während der Lesestunde herrschte eine entspannte ruhige Atmosphäre, die Schülerinnen und Schüler teilten sich ihre Zeit selbstständig ein und bewegten sich frei und leise im Haus auf dem Weg zur Stadttteilbibliothek bzw. Lese- und Schreibwerkstatt.

9. Konsequenzen

Auf Grund der positiven Ergebnisse wurden folgende schulinterne Konsequenzen gezogen:

- Die freie Lesestunde wird grundsätzlich in jedem neuen 2. Jahrgang eingeführt.
- Die jeweiligen Kolleginnen und Kollegen

werden zu Beginn des Schuljahrs entsprechend fortgebildet.

- Jede 2. Klasse erhält durch Europaschulgelder eine Klassenbücherei mit Kinderliteratur und Sachbüchern.
- Die freie Lesestunde wird mit Zustimmung des Kollegiums, des Elternbeirates und der Schulkonferenz als Baustein in das Schulcurriculum aufgenommen.
- Die freie Lesestunde wird in den Klassen 3 und 4 fortgeführt.

Die Einführung einer freien Lesestunde hat gezeigt, dass es möglich ist, die gesteckten Ziele – Erhöhung der Lesefertigkeit, Lesefähigkeit, Lesekompetenz – zu erreichen und sollte deshalb im Schulcurriculum einer Grundschule fest verankert sein.
Allerdings ist es wichtig, bestimmte Voraussetzungen dafür zu schaffen. Neben genügend Zeit muss eine „Leseatmosphäre“ geschaffen werden und eine entsprechend große Auswahl an altersgemäßer Literatur als auch an Sachbüchern vorhanden sein.

[19] Rahmenplan Grundschule. Hessisches Kultusministerium, Juni 1995, S. 92/93

[20] Rahmenplan Grundschule Hessisches Kultusministerium, Juni 1995, S. 92/93

[21] Wilfried Metze/Hans Brügelmann: Projekt LUST (Lese-Untersuchung- Stolperwörtertest), Universität Siegen 2003

[22] Stolperwörter-Lesetest von Wilfried Metze: Handreichungen, S. 1 – 7, 2003

Erfahrungen mit dem Europäischen Sprachenportfolio im Unterricht

Ulrich Andersch & Peter Lassmann

1. Zusammenfassung

An der Freiherr-vom-Stein Schule in Gladenbach wurde im Schuljahr 2004/05 der Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) in der Ausgabe des Landes Nordrhein-Westfalen evaluiert. Dieses wurde 2001 in allen Klassen des Realschulzweiges und des Gymnasialzweiges (7. - 10.) verbindlich eingeführt. Ausgangspunkt für diese Evaluation waren Probleme hinsichtlich der Akzeptanz bei Schüler/innen und Lehrer/innen sowie Schwierigkeiten im konkreten Umgang mit dem für alle Beteiligten neuen Instrument im Sprachunterricht. Demzufolge sollte insbesondere der Frage nach der Akzeptanz bzw. Gründen für fehlende Akzeptanz nachgegangen werden.
Evaluiert wurde mittels Fragebögen für Schüler/innen und Lehrer/innen, ergänzt durch vertiefende Interviews. Der Rücklauf bei den Schüler/innen war hoch, bei den Lehrer/innen aber geringer.
Bezüglich der Aussagekraft der Schüler/innenfragebögen muss angemerkt werden, dass offensichtliche Meinungsführerschaft in einzelnen Klassen zu relativ einheitlichen Stellungnahmen seitens jener Schüler/innen führte. Folglich sollte bei zukünftigen Evaluationsprojekten dieser Art beachtet werden, dass Fragebögen nicht in einer Klassensituation ausgefüllt werden, sondern individuell.

Das Ergebnis dieser Befragung zeigte dennoch, dass das ESP in der ersten Fremdsprache (Englisch) durchaus zur Anwendung kommt, wenngleich auch in höchst unterschiedlicher Intensität und ggf. nur in Einzelteilen. Vor allem Teile der Sprachenbiografie (Selbsteinschätzung) finden Verwendung. In der zweiten und dritten Fremdsprache spielt das ESP kaum noch eine Rolle.

Der Sinn des ESP und seine spätere mögliche Verwendung ist vielen Schüler/innen in der Theorie klar. Andererseits wird dessen Sinnhaftigkeit aber auch in Frage gestellt, da ein realer Verwendungsbezug derzeit noch nicht hergestellt werden kann.

Die Akzeptanz – und damit die Kernfrage dieser Evaluation – wird jedoch entscheidend durch das Lehrer/innenverhalten beeinflusst. Es konnte eine klare Korrelation von Schüler/innenakzeptanz und der Intensität des ESP-Einsatzes im Unterricht hergestellt werden. Wo das ESP integrativer Bestandteil von Unterricht ist, ist die Akzeptanz deutlich höher als in Klassen, in denen das ESP nur beiläufig Verwendung findet und z.B. ein Lehrer/innenfeedback auf die Schüler/innenselbstevaluation nicht stattfindet. Eine ähnliche Korrelation ließ sich auch bei den Lehrer/innen feststellen.
Dieser Zusammenhang wurde durch die Schüler/innen- und Lehrer/inneninterviews bestätigt, wobei die Lehrer/innen gleichzeitig auf das für sie vorrangige Problem des Aufwandes an Unterrichtszeit und Arbeitszeit hinwiesen, der mit einer aktiven Verwendung des ESP verbunden ist.

Schüler/innen schätzen an diesem Instrument insbesondere die Möglichkeit der Selbsteinschätzung verbunden mit der Tatsache, dass die dokumentierte Sprachenkompetenz nicht gekoppelt wird mit einer Leistungsbewertung in Form von Noten. Gleichwohl legen sie Wert auf eine Fremdeinschätzung durch Lehrer/innen auf der Basis von Kompetenzbeschreibungen des ESP.
Mit dem ESP verbundene pädagogische Absichten, wie z.B. höhere Selbstständigkeit beim Sprachenlernen, Entwicklung individu-

eller Sprachlernziele, stärkere Motivation etc., ließen sich offensichtlich nicht realisieren. Dazu hätte es wohl auch einer bewussteren und aktiveren Integration der Portfolioarbeit in den Unterricht bedurft, die in dieser Form von Anfang an auch nicht propagiert worden ist.

Das Produkt findet in seiner Erscheinungsform bei den Schüler/innen durchaus Anklang. Sofern Kritik an ihm geäußert wurde, bezog sich diese auf die Verständlichkeit von Formulierungen. Diese Kritik wurde sowohl von Gymnasial- als auch Realschüler/innen geäußert.

Die aus dieser Evaluation resultierenden Schlussfolgerungen könnten in folgende Richtungen gehen, wobei der Einsatz des ESP als grundsätzlich sinnvoll von allen Seiten anerkannt wird:

- Notwendigkeit einer aktiveren und bewussteren Integration des ESP in den Sprachunterricht
- Voraussetzung dafür: Schaffung von Rahmenbedingungen (Zeit), die eine solche ESP-Arbeit ermöglichen
- Eröffnung realer Verwendungszusammenhänge für das ESP außerhalb der Schule

2. Evaluationskontext

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) in der Ausgabe des Landes Nordrhein-Westfalen ist an der Freiher-vom-Stein Schule seit dem Schuljahr 2001/02 für die Realschule und das Gymnasium ab Jahrgangsstufe 7 verbindlich eingeführt. Es handelt sich dabei um ein Produkt, das im Wesentlichen drei Funktionen erfüllen soll: Zum einen soll es den Schüler/innen helfen, Sprachlernprozesse bewusst zu machen und zum weiteren Sprachenlernen motivieren. Zum zweiten dient es der Selbstevaluation der Sprachlernerfolge und drittens sollen Erfolge und erbrachte Lernleistungen in einem Sprachenpass dokumentiert werden. Dazu sind Kompetenzstufen definiert, die für alle europäischen Sprachen gleich sind und somit eine Vergleichbarkeit untereinander ermöglichen. Für Schulen und Lehrer/innen ergibt sich darüber hinaus die Möglichkeit, dieses Instrument zur Evaluation von Sprachunterricht und damit der Schulentwicklung zu nutzen. Seine Einführung müsste zugleich mit dem Paradigmenwechsel verbunden werden, den Unterricht von einer Inputorientierung auf eine Outputorientierung umzustellten.

Die verbindliche Einführung bedeutet, dass die Schüler/innen der Jahrgangsstufe 10 (2005) über einen Zeitraum von vier Schuljahren Erfahrungen mit dem ESP gemacht haben. Das gleiche gilt für die beteiligten Lehrkräfte.
In dieser Zeit gab es kontinuierlich Kommentare, insbesondere seitens beteiligter Lehrkräfte, die darauf schließen ließen, dass zum Teil erhebliche Probleme im Umgang und in der Akzeptanz des ESP sowohl von Seiten der Lehrer/innen als auch der Schüler/innen bestehen.

3. Zielsetzungen des Evaluationsprojektes

Vor dem Hintergrund dieser Kommentare schien es sinnvoll, genauer zu erkunden, wie es um die Akzeptanz des ESP bei Schüler/innen und Lehrer/innen bestellt ist. Daneben sollte folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Wird das ESP im Unterricht eingesetzt?
- Wurden die pädagogischen Ziele des ESP erreicht?
- Wie beurteilen die Lehrkräfte den mit dem ESP verbundenen zusätzlichen Arbeitsaufwand?
- Welchen Wert messen Schüler/innen und Lehrer/innen dem ESP für das Lernen von Sprachen bei?
- Gibt es bereits Verwendungserfahrungen jenseits des schulischen Kontextes für das ESP?
- Hat die Selbstevaluation einen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung?

- Findet ein Austausch zwischen Selbstevaluation (Schüler/innen) und Fremdevaluation (Lehrer/innen) bezogen auf das Sprachenlernen statt?

4. Evaluationsverfahren

Für die Durchführung des Evaluationsprojektes wurde eine Datenerhebung mittels Schüler/innenfragebögen und Lehrer/innenfragebögen gewählt, um eine möglichst vollständige und aussagekräftige Sicht der Beteiligten zu erreichen. Zunächst wurde ein Fragebogen entwickelt, der einem Testdurchlauf in einer Klasse unterzogen wurde. Daraufhin erfolgten einige Veränderungen in der Fragestellung.

Dabei ist die Datenbasis bei den Schüler/innen (n=413) sehr groß und beinahe vollständig, bei den Lehrkräften hingegen niedrig und eher lückenhaft, da letztere durch das anonyme Rücklaufverfahren der Fragebögen nicht kontrolliert werden konnten. Aufgrund der relativ geringen Rücklaufquote bei den Lehrer/innen muss die Aussagekraft der erworbenen Daten mit Vorbehalt behandelt werden.
Was die Aussagekraft der Schüler/innenfragebögen anbelangt, scheint aufgrund der Befragungssituation ebenso gewisse Zurückhaltung angebracht, nachdem diese klassenweise ausgefüllt wurden. Bei der Auswertung konnte schnell erkannt werden, dass ganze Klassen in ihrer Kommentierung einer „Meinungsführung“ zu folgen schienen und Schüler/innen nur selten eine individuell geprägte Meinung äußerten. Folglich sollten in Zukunft Fragebögen generell nicht in einer Klassenzimmersituation ausgefüllt werden; vielmehr muss man Schüler/innen die Möglichkeit einer individuellen, tatsächlich anonymen Bearbeitung bieten (z.B. als Hausaufgabe).

Die Umfrage wurde durch Interviews ergänzt, die bereits auf vorläufige Auswertungsergebnisse aus der Umfrage zurückgreifen und durch gezielte Fragen tiefer in Einzelaspekte eindringen sollten. Diese wurden mit vier Lehrer/innen, die insgesamt acht Lerngruppen aus unterschiedlichen Schulformen und Jahrgangsstufen (allerdings nur die erste Fremdsprache) repräsentierten, sowie mit Schüler/innen in Gruppen zu je sechs durchgeführt 9. Jgst. der Realschule und dem 10. Schuljahr des Gymnasiums). Jene Schüler/innen wurden deshalb ausgewählt, da sie bereits über einen längeren Zeitraum mit dem ESP gearbeitet hatten. Beide Erhebungen fanden im zweiten Halbjahr 2004/05 statt.

Was die Auswertung der Lehrer/innenumfrage anbelangt, muss gleich vorweggenommen werden, dass den Aussagen – bedingt durch die niedrige Gesamtzahl (n=17) – nicht die selbe Aussagekraft beigemessen werden kann wie jenen der Schüler/innen. Die hohe Anzahl nicht beantworteter Fragen verleiht außerdem jeder Einzelantwort ein zahlenmäßig so hohes Gewicht, das ihr eigentlich nicht zukommen dürfte.

5. Auswertung der Schüler/innen- und Lehrer/innenbefragung (Fragebögen/Interviews)

Angesichts der verbindlichen Einführung des ESP ist die hohe Zahl der Schüler/innen, die mit dem ESP gearbeitet haben (80,6%), nicht überraschend, wenngleich die Frage offen bleibt, warum knapp 20% eine Arbeit mit dem ESP verneinen. Wahrscheinlich haben sie den Begriff „arbeiten“ als eine Art intensiverer Auseinandersetzung verstanden, denn sie gehen in der Mehrzahl im weiteren Verlauf auf Detailfragen zum ESP durchaus ein, was sie im Falle einer nicht stattgefundenen Nutzung konsequenterweise nicht hätten tun können. Dabei wird deutlich, dass eine intensive Nutzung und Auseinandersetzung mit dem ESP gemessen an seinem flächendeckenden Einsatz nur ansatzweise stattgefunden hat. Immerhin haben knapp 60 % (59,5%) der Schüler/innen mit der Selbsteinschätzung und damit mit dem zentralen Instrument des ESP gearbeitet. Ebenso wurden die Komponenten

zum Spracherwerbsprozess von 58,9 % genutzt. Teile der Biografie wie Angaben zur Sprachlernbiografie (48,5 %) wurden in deutlich geringerem Ausmaß herangezogen.
Das Dossier, in Eigenregie von den Schüler/innen zu füllen, wurde relativ wenig (34,14 %) gebraucht. Diese Ergebnisse werden durch die Lehrer/innen- und Schüler/inneninterviews bestätigt, wobei auch hier eine Begründung für die Nicht-Nutzung offen bleibt. In jedem Fall geht die Initiative von Lehrer/innen und nicht von Schüler/innen selbst aus. Daraus lässt sich schließen, dass es selbst mit dem ESP nicht gelungen ist, die Schüler/innen zu mehr Selbstständigkeit zu erziehen.

Im Folgenden sollen die pädagogischen Funktionen des ESP eingehender betrachtet werden. In diesem Zusammenhang wurde gefragt, ob das ESP die Schüler/innen zur Setzung eigener Sprachlernziele angeregt hat. 82,3 % erklärten, dass es dies nicht getan habe.

Die Fragen 4) und 5) des Schüler/innenfragebogens (siehe Anhang) boten den Schüler/innen die Möglichkeit, positive wie negative Kritik am Produkt selbst als auch am Umgang mit diesem zu äußern. Bei den positiven Aspekten stand die Tatsache, dass es sich um ein Selbstevaluationsinstrument handelt, das für die Notengebung keine Rolle spielt (35,1 %) und ihnen Auskunft über ihre Sprachlernleistungen gibt (34,6 %), an der Spitze. Ein erheblicher Teil der Schüler/innen scheint das ESP durchaus als Möglichkeit der Selbsteinschätzung zu schätzen. Das Bild wird allerdings dadurch getrübt, dass 43,1 % der Schüler/innen nicht wissen, wozu das ESP eigentlich gut sein soll. Hier könnte ein Zusammenhang mit dem fehlenden Einsatz des ESP durch die Lehrer/innen bestehen, den 41,3 % bemängeln. 40,4 % derjenigen, die keinen Sinn im ESP erkennen können, üben nämlich auch diese Kritik. Sprachliche Probleme hinsichtlich der Verständlichkeit von ESP-Komponenten spielen zwar auch eine Rolle, wenngleich eine untergeordnete (29,5 %). Daneben werden noch die Komplexität des Instruments (17,9 %) und die Kosten für die Anschaffung (17,9 %) als negativ erwähnt.

Die oben bereits angeführte Kritik am Lehrer/innenverhalten findet seine – nicht unerwartete – Entsprechung in der Beantwortung der Frage nach einer Rückkoppelung der Selbsteinschätzung durch die Sprachlehrer/innen. 57,1 % der Schüler/innen gaben an, keinerlei Feedback von Seiten ihrer Sprach-Lehrer/innen erhalten zu haben. Von diesen hielten wiederum nur 25,4 % diese Besprechung für hilfreich hinsichtlich ihres weiteren Sprachlernverhaltens. (Die hohe Zahl von 323 Negativ-Nennungen ist dadurch zu erklären, dass ein Großteil der Schüler/innen, die bereits Frage 6) verneint hatten, hier wiederum mit nein antworteten, obwohl dies eigentlich keinen Sinn macht).
Auch hier bestätigen die Schüler/inneninterviews die Ergebnisse der Umfrage, und auch die Lehrer/innen stimmten in den Interviews zu (L2, L1), den Schüler/innenn nur teilweise individuelles Feedback zu ihrer Selbsteinschätzung gegeben zu haben. Vielfach geschah dies aus Gründen der Zeitökonomie in Gruppengesprächen.

Besonders enttäuschend war das Umfrageergebnis hinsichtlich der Anwendung des Dossiers. Knapp 80 % der Schüler/innen (79,4 %) verneinten die Frage nach einer Nutzung im laufenden Schuljahr.
Die wenigen Einzelnennungen (die aufgrund ihrer geringen Zahl nicht in %-Angaben umgerechnet wurden) konzentrieren sich auf Schüler/innen von Klassen, in denen bewusst Portfolioarbeit geleistet wurde. In diesen Klassen finden sich auch deutlich höhere Positivwerte (Frage 4) als in jenen Klassen, in denen das Dossier nicht benutzt wurde. Als Beispiele für Dossierprodukte können hier Poster, persönliche Steckbriefe, Britain A-Z, book reports, youth magazines und reports jeglicher Art genannt werden.

Die Sinnhaftigkeit des ESP-Einsatzes erschließt sich einer Mehrheit von Schüler/innenn (59,8 %), während 40,2 % keinen

Zugang zu diesem Instrument gefunden haben. Diese Zahlen korrelieren stark mit jenen der Nutzung einzelner ESP-Teile, sodass daraus geschlossen werden kann, dass mit einer stärkeren Nutzung des ESP im Unterricht auch die Erkenntnis steigt, dass das ESP einen persönlichen Nutzen haben kann.

Auch hier wird dem Aspekt der Selbstevaluation des Lernerfolges höchste Priorität seitens der Schüler/innen eingeräumt (34,6 %). Vorteile sehen diese auch in Zusammenhang mit zukünftigen Bewerbungen (33,6 %), während andere Aspekte wie die Förderung des Selbstlernprozesses (11,6 %) oder generelle Lernmotivation für Fremdsprachen (3,1 %) nur eine geringe Rolle spielen.
Grundsätzlich scheint die Frage nach der Sinnhaftigkeit und damit verbunden nach dem Verwendungszweck die zentrale Fragestellung für alle Beteiligten zu sein. Sie findet in folgender Aussage eines Schüler/innens exemplarisch Ausdruck: „Ich glaube, man hat es vorher nicht gebraucht und braucht es jetzt auch nicht."

Der Frage nach außerschulischen Erfahrungen in der Verwendung wurde letztlich nicht nachgegangen, da weder Schüler/innen noch Lehrer/innen die dafür geeigneten Adressaten schienen. Hier hätte vielmehr eine Befragung von Betrieben, Behörden, Unternehmen und anderen Arbeitgebern und weiterführenden Bildungseinrichtungen Sinn gemacht. Dies hätte allerdings den Rahmen des Evaluationsprojektes gesprengt. Gleichwohl war für die Schüler/innen kein konkreter Verwendungszweck erkennbar, wonach sich die Sinnhaftigkeit für viele zwar theoretisch erschloss, jedoch keinen realen Bezug fand. Letzteren würden die Schüler/innen durchaus begrüßen (vgl. S1, S2).

Im Wesentlichen bestätigen die Lehrer/innen das bei den Schüler/innen erhobene Bild. Wurde mit dem ESP gearbeitet, so meist mit der Selbsteinschätzung der Biografie (58,8 %) und jener Komponente, bei welcher die Schüler/innen über Methoden Auskunft geben (52,9 %). Dies findet seine Bestätigung in der Frage nach der durchgeführten Selbsteinschätzung (58,8 %) sowie einer gleich hohen Anzahl von Kolleg/innen, die ihren Schüler/innen Feedback gaben (58,8 %). Dabei schätzen sich nach Ansicht von 29,4 % der Lehrer/innen die Schüler/innen zu positiv ein, laut 23,5% realistisch und gemäß 23,5 % zu kritisch ein.

Auch bei den Lehrer/innen ist eine Korrelation zwischen Einsatzintensivität und Einstellung zum ESP erkennbar. Bei denen, die intensiver mit dem ESP gearbeitet haben, wird der Einsatz des ESP nicht grundsätzlich in Frage gestellt, wenngleich sie sich andere Einsatzbedingungen wünschen.

Im Unterschied zu den Schüler/innen sind die Lehrer/innen allerdings hinsichtlich des Schüler/inneninteresses am ESP skeptischer. 47,1 % meinen, dass Schüler/innen nur wenig und 29,4 %, dass Schüler/innen überhaupt kein Interesse am ESP haben.
Nach Einschätzung von 52,9 % der Lehrer/innen stecken sich ihre Schüler/innen selbst Ziele für ihr Sprachenlernen, wohingegen 29,4 % nicht dieser Ansicht sind.
Bei den Lehrer/innen kommt der Frage nach der Arbeitsbelastung und dem Aufwand an Unterrichtszeit besonderes Gewicht zu. Alle Lehrer/inneninterviews zeigten, dass ein sinnvoller ESP-Einsatz mit einem hohen Aufwand an Unterrichtszeit (ca. 5-6 U-Stunden je Klasse) verbunden wäre, der nicht immer gerechtfertigt erscheint und vor allem nicht in der regulären Unterrichtszeit unterzubringen ist. Deshalb stellt sich die Frage, an welcher Stelle und wie viel Zeit für die ESP-Arbeit zur Verfügung gestellt werden soll (vgl. L4, L1).

Der Einsatz des ESP bleibt für den Sprachunterricht ansonsten ziemlich folgenlos – 52,9 % der Lehrer/innen geben an, dass das ESP keinen Effekt auf ihren Unterricht habe. Nennenswert ist einzig die Schaffung von mehr kreativen Schreibanlässen, die immerhin von 29,4 % angegeben wird.

Neben Veränderungen am Produkt wünschen sich die Lehrer/innen vor allem mehr Übersichtlichkeit und Klarheit (29,4 %). Weiter genannt werden mehr Relevanz des ESP außerhalb der Schule (17,6 %) und Kompatibilität von Biografie und Pass. Die Angaben zum zusätzlichen Arbeitsaufwand schwanken zwischen 2 und 20 Stunden pro Schuljahr und Lerngruppe. Zahlreiche Kolleg/innen machten hier überhaupt keine Angaben.

Eine grundsätzliche Ablehnung des ESP findet nur in 2 Fällen statt ebenso wie eine uneingeschränkte Befürwortung (2 Fälle). Die Mehrheit würde einen größeren Arbeitsaufwand in Kauf nehmen, wenn sich die Einsatzbedingungen verbessern würden (41,2 %). Angesichts der o.g. Probleme dürfte sich dies in erster Linie auf den Zeitfaktor beziehen.

Die Zahlen hinsichtlich der verwendeten Unterrichtstunden für das ESP sind nicht in Prozentzahlen auszudrücken. Erkennbar ist, dass in der Jahrgangsstufe 7 im Schnitt vier bis sechs Stunden gebraucht werden. Dies hängt mit der Einführungssituation zusammen, die einen höheren Zeitaufwand erforderlich macht. In den Jahrgangsstufen 8 (2-6 Stunden) und 9 (2-4 Stunden) wird im Schnitt weniger Zeit aufgewendet. Dies ändert sich wieder zu Ende des Ausbildungsabschnittes in der Jahrgangsstufe 10 (2-5), wo im Schnitt wieder mehr Stunden aufgewendet werden. Hier dürfte die Nähe zur Passausstellung eine Rolle spielen.

6. Schlussfolgerungen aus der Evaluation für den ESP-Einsatz

Die Evaluation hat insgesamt ein nicht befriedigendes Bild des Einsatzes des ESP im Sprachunterricht ergeben, wobei Einzelaspekte durchaus differenziert zu betrachten sind. So scheint die Einstellung der überwiegenden Zahl der Schüler/innen zum ESP keineswegs negativ zu sein, sie erkennen durchaus seinen Sinn und würden einen stärkeren Einsatz begrüßen. In der ersten FS (Englisch) ist das ESP relativ gut verankert, während es in den weiteren Fremdsprachen kaum eine bzw. gar keine Rolle spielt.

Der Hauptansatzpunkt für eine Verbesserung der Situation scheint dabei die Rolle der Lehrer/innen bei der Verwendung des ESP zu sein. In dem Maße, in dem es ihm gelingt, Teile des ESP in seinen Unterricht zu integrieren, in dem Maße wächst auch die Akzeptanz bei den Schüler/innen. Das Produkt selbst gibt relativ wenig Anlass zu Kritik aus Sicht der Schüler/innen, und wo dies doch der Fall ist (Komplexität, sprachliche Vermittlung), ist Abhilfe in Form eines neuen Prototypen in Sicht. Bei den Lehrer/innen stellte sich der Zeitfaktor als schwerwiegendstes Problem heraus, sowohl was den persönlichen Arbeitsaufwand als auch die aufzuwendende Unterrichtszeit betrifft.

Ein verbesserter ESP-Einsatz könnte durch folgende Schritte eingeleitet werden:

- verbessertes Produkt (Prototyp)
- verpflichtendes Feedback der Selbsteinschätzung durch die Sprachlehrer/innen nach jeweils 2 Lernjahren (Ende 8, Ende 10; G8: Ende 6, 8, 10)
- häufigeres Heranziehen von Teilen der Sprachenbiografie etwa 1 mal je Halbjahr
- häufigere Hinweise der Lehrer/innen auf erarbeitete Schüler/innenprodukte, die in das Dossier gelegt werden können (dies wird im Unterricht oft nicht bedacht, obwohl sich genügend Gelegenheiten böten)
- Verwendung von Musteraufgaben (früher Referenzaufgaben genannt) und Hinweisen an die Schüler/innen, dass sie nach Erfüllung der Aufgaben bestimmte Kompetenzen erreicht haben und diese nunmehr dementsprechend markieren können; ggf. dies auch im Unterricht gemeinsam machen, damit bei den Schüler/innen das ESP im Bewusstsein bleibt.

- Teilnahme an Sprachtests im Internet, die den Schüler/innen ein auf dem GER basierendes Feedback geben

- Einübung von Selbstevaluation mit Hilfe der neuen Lehrwerke. Alle bei uns eingesetzten Lehrwerke (NHG, English G 2000) enthalten Materialien (Workbooks), die Schüler/innen zur Selbsteinschätzung anhalten. Diese müssen nur konsequent und mit dem Verweis auf das ESP eingesetzt werden.

- Durch exemplarisches Einüben der Arbeit mit dem ESP sollen die Schüler/innen zu mehr Selbstständigkeit angehalten werden (allgemeinpädagogisches Ziel).

- Das Zeitproblem, sowohl die Unterrichtszeit als auch die Lehrer/innenarbeitszeit betreffend, muss einer zufriedenstellenderen Lösung zugeführt werden. (Vorschläge aus Lehrer/inneninterviews: Portfoliotage, entsprechende Zeitfenster, Zeitblöcke)

- Schaffung realer Verwendungszwecke durch breitere Information relevanter Adressatenkreise (IHKs, Handwerkskammern, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften) durch das Kultusministerium.

Anhang A

Lehrer/innenfragebogen Europäisches Sprachenportfolio

1) Wie oft wurde mit Teilen des ESP innerhalb des letzten Jahres gearbeitet? a) Welche Teile? b) Wie oft:	a) Biografie S. 8-11 b) Biografie, Anhang, S. 16-20 c) Biografie, Anhang, S. 26-35 d) Dossier e) Pass a) b) c) d) e)
2 a) Brauchten Schüler/innen viele Hilfestellungen beim Ausfüllen der Selbsteinschätzung? b) Wenn ja, welche?	R G a) häufig b) selten c) nie ……
3) Haben die Schüler/innen Interesse am ESP?	a) ja, überwiegend b) wenig c) nein
4) Hat sich die Motivation der Schüler/innen bzgl. des Sprachenlernens durch das ESP verändert?	a) verbessert b) gleich geblieben c) verschlechtert d) keine Aussage möglich
5) a) Haben sich die Schüler/innen eigene Ziele bezüglich des Sprachenlernens gesetzt? b) Falls a) oder b): Konnten Sie beobachten, dass an diesen Zielen gearbeitet wurde?	a) ja b) einige c) nein a) ja b) nein
6) Haben Sie die Selbsteinschätzung durch eine Lehrer/inneneinschätzung ergänzt?	a) ja b) nein
7) Haben Sie dazu ein Gespräch mit den Schüler/innen geführt?	a) ja b) nein c) wenn nein, warum nicht? ……

8) Wie realistisch schätzen sich die Schüler/innen ein?	a) zu positiv b) realistisch c) zu kritisch
9) Hat das ESP einen Effekt auf Ihren Unterricht? Wenn ja, welchen?	a) nein b) ich habe andere Medien im Unterricht eingesetzt c) ich habe andere Methoden angewandt d) ich habe die Sprechanteile der Schüler/innen erhöht e) ich habe mehr authentisches Material eingesetzt f) ich habe mehr kreative Schreibanlässe geschaffen g) ... h) ...
10) Welche Probleme sehen Sie im Zusammenhang mit dem schulischen Einsatz des ESP?	
11) Welche Vorteile bietet Ihrer Meinung nach das ESP?	
12) Welche Veränderungswünsche hätten Sie für das ESP?	
13) Wie hoch schätzen Sie Ihren zusätzlichen persönlichen Arbeitsaufwand für das ESP ein?	a) unwesentlich b) .....Stunden/Schuljahr

14) Sind Sie bereit, den zusätzlichen Arbeitsaufwand auf sich zu nehmen, da Ihnen das ESP als eine wichtige Sache erscheint?	a) ja b) nein c) ja, wenn andere Bedingungen mir die Arbeit erleichterten
15) Wie viele Unterrichtsstunden haben Sie durchschnittlich für die Arbeit mit dem ESP im Schuljahr verwendet?	Jahrgangsstufe 7 8 9 10

Weitere Kommentare:

Anhang B

Schüler/innenfragebogen Europäisches Sprachenportfolio

Bogennummer ..... Jahrgangsstufe: .....

Schulform: RS GYM

1. Fremdsprache: Englisch

2. Fremdsprache:..... 4. Fremdsprache …….....

3. Fremdsprache:..... 5. Muttersprache …….....

.....

1) Hast Du mit Teilen des Portfolios gearbeitet?	a) ja b) nein c) kann mich nicht erinnern d) weiß nicht
2) Wie oft hast Du seit der Einführung mit einem Teil des Portfolios gearbeitet?	1. FS 2. FS 3. FS 4. FS Muttersprache
a) Biografie, S. 8-10…….....	…… …… …… ..... …….....
b) Biografie, Anhang, S. 16-20…….....	…… …… …… …… …….....
c) Biografie, Anhang, S. 26-35…….....	…… …… …… …… …….....
d) Dossier …….....	…… …… …… …… …….....
e) Pass …….....	…… …… …… …… …….....
3) a) Hat das Portfolio Dich dazu angeregt, Dir für das Lernen einer Sprache Ziele zu setzen?	a) ja b) nein
b) Wenn, ja, hat das Portfolio Dir dabei geholfen, Deine Ziele zu erreichen?	a) ja b) nein

4) Was findest Du am Portfolio gut?	a) sieht gut aus b) es sagt mir, was ich kann c) es macht Spaß, damit zu arbeiten d) es gibt keine Noten e) es macht Mut, mehr in einer Sprache zu lernen f) .....
5) Was findest Du schlecht am Portfolio?	a) ist zu kompliziert b) zu teuer c) ich verstehe manches nicht d) ich weiß nicht, wofür das gut sein soll e) Lehrer/innen benutzen es selten/überhaupt nicht f) .....
6) Hat (haben) der (die) Sprachlehrer/innen mit Dir über Deine Selbsteinschätzung gesprochen?	a) ja b) nein
7) Hat Dir diese Besprechung Anregungen zum weiteren Erwerb der Sprache gegeben?	
8) Hast Du im laufenden Schuljahr schon etwas für das Dossier erarbeitet?	a) nein wenn ja, was? b) Poster c) persönlicher Steckbrief d) Gedicht e) Hörspiel f) Geschichte g) Bericht über..... h) ..... i) .....

9) Ist Dir klar, warum die Schüler/innen der Europaschule Gladenbach das Portfolio benutzen sollen?	a) nein ja, weil b) es mir Auskunft darüber gibt, was ich in einer Sprache gelernt habe c) ich einen Sprachenpass bekomme, den ich später bei Bewerbungen vorlegen kann d) weil ich dadurch lernen kann, selbstständig, allein zu lernen e) Sprachenlernen dadurch mehr Spaß macht f) .....

weitere Kommentare:

Förderung von Leseverstehen

Karin Fabian, Jutta Klemm, Christa Schürmann & Christina Blank

1. Zusammenfassung

Leseverstehen – lesen und verstehen: kann doch jeder in Klasse 11, oder? Immer wieder zeigte sich in der Praxis hier jedoch ein enormes Defizit bei den Schüler/innen, das vielfältig Anlass zu Klagen bot. So wird nun seit dem Jahr 2000 an unserer Schule das systematische Methodentraining im Unterricht des Beruflichen Gymnasiums entwickelt und erprobt. Aber haben wir damit auch Erfolg? Dieser Frage wollten wir nachgehen und sie wenn möglich im Rahmen des vorliegenden Projektes beantworten. Lässt sich prozesshaftes Lernen nach kurzen Unterrichtsreihen bereits nachweisen? Unser Ansatz des Methodenlernens ist ein integrativer: das Lesetraining ist in den Unterricht in verschiedenen Fächern eingebunden und wird von den beteiligten Kolleg/innen in gleicher Art und Weise durchgeführt. Gemäß dem schulischen Leitbild, in dem die Förderung der Lernkompetenz eine wichtige Rolle spielt, erwerben und vertiefen die Schüler/innen Kenntnisse in den folgenden Bereichen:

- Leseverstehen und Textanalyse
- Recherche und Aufarbeitung von Information
- Arbeit in Gruppen und Selbstorganisation
- Vermittlung von Information und Präsentationstechniken

Von den Kolleg/innen wurde die Notwendigkeit eines Lesetrainings zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellt – im 12. Jahrgang zeigen sich jetzt positive Auswirkungen. Erworbene Kenntnisse führen bei einer Mehrheit der Schüler/innen zu einem weitgehend selbstständigen Umgang mit Texten.

Unsere integrative Herangehensweise wurde bestätigt, die zum Einen die Wichtigkeit, Hilfsmittel – denn das sind Methoden – an Inhalten zu vermitteln und zum Anderen die Notwendigkeit einer intensiven Zusammenarbeit aller in der Klasse unterrichtenden Kolleg/innen betont, um eine Effektivität zu gewährleisten. Deutlich wird allerdings auch, wie schwierig eine Evaluation in einem prozessorientierten Unterricht ist.

2. Rahmenbedingungen

Die Jahrgangsstufe 11 wird bei uns, einer Beruflichen Schule mit dem Schwerpunkt Wirtschaft und Verwaltung und Beruflichem Gymnasium, das zur Allgemeinen Hochschulreife führt, im Klassenverband geführt. Die Schüler/innen kommen von Gesamtschulen, Realschulen und Gymnasien der Stadt Kassel und des Landkreises, weil die spezielle Ausrichtung unserer Schule für sie attraktiv ist. Das bedeutet aber auch, dass bei uns die unterschiedlichsten Voraussetzungen aufeinandertreffen. Der Klassenverband soll im ersten Jahr dazu beitragen, die Schüler/innen am fremden Ort schneller heimisch werden zu lassen, sie zu stabilisieren und ihre unterschiedlichen Kenntnisse auf ein gemeinsames Niveau zu bringen.

Obwohl „Methodenlernen“ oder „Methodenlernen nach Klippert“ im Sinne von systematischem Erwerb von Problemlösungsstrategien durchaus in aller Munde ist bzw. mehr und mehr in Grundschule, Unter- und Mittelstufe gelehrt und geübt wird, zeigte sich im Unterricht der Jahrgangsstufe 11 immer wieder vor allem im Bereich des Leseverstehens ein erhebliches Defizit. Wie die Kolleg/innen in den allgemeinbildenden Fächern klagten auch Kolleg/innen des Faches Wirtschaft in den letzten Jahren wiederholt, bis hin zum

Abitur würde kaum jemand die Texte wirklich richtig verstehen. In der Praxis zeigt sich vor allem die Schwierigkeit, Schlüsselbegriffe in zunehmend komplexerer Einbettung zu erkennen.

Ursache hierfür ist sicherlich die in der heutigen Zeit andere Form der Wissensaufnahme: Immer weniger geschieht diese über Texte und das geschriebene Wort bzw. immer häufiger und früher über (bewegte) Bilder. Insofern stellt der Text ein zunehmend unbekanntes Medium dar, dessen Bearbeitung gezielt gelernt und geübt werden muss.

Seit dem Jahr 2000 wird nun an unserer Schule das systematische Methodentraining im Unterricht des Beruflichen Gymnasiums entwickelt und erprobt, zunächst nur in einzelnen Klassen, inzwischen als Pflichtprogramm für den gesamten Jahrgang mit – das beinhaltet Methodenlernen – fächerübergreifendem Charakter. Hierin eingebettet ist die Förderung des Leseverstehens. Gemäß dem schulischen Leitbild, in dem die Förderung der Lernkompetenz eine wichtige Rolle spielt, erwerben und vertiefen die Schüler/innen Kenntnisse in den folgenden Bereichen:

- Leseverstehen und Textanalyse (bei längeren, anspruchsvollen bzw. wissenschaftlichen Texten und Quellen)
- Recherche und Aufarbeitung von Information
- Arbeit in Gruppen und Selbstorganisation (Zeitmanagement)
- Vermittlung von Information, Visualisierungs- und Präsentationstechniken

Die Kolleg/innen in dieser Jahrgangsstufe verstehen sich als Klassenteam und unterrichten mit möglichst hohem Stundendeputat in der jeweiligen Klasse. Vor allem beteiligt sind die Fächer Deutsch (verantwortlich für die Koordination), Wirtschaftslehre, Politik und Wirtschaft sowie Geschichte und gegebenenfalls auch Englisch, Datenverarbeitung und Mathematik.
Schwerpunkt im ersten Halbjahr ist das Leseverstehen, das systematisch geschult und in möglichst vielen Fächern geübt und verbessert wird. Gleichzeitig soll damit den Schüler/innen das Fächerübergreifende dieses Ansatzes verdeutlicht werden, denn für die eine / den anderen ist es doch immer wieder eine überraschende Erkenntnis, dass in einem Fach Erlerntes auch in anderen Fächern von Bedeutung ist.

Unser Ansatz des Methodenlernens ist ein integrativer: nicht um der Methode willen, sondern Methodenlernen als Hilfsmittel, um einen Text in seiner Gesamtheit sinnvoll zu erfassen und bearbeiten zu können.
Deshalb ist das Training des Leseverstehens eingebettet in das Thema „Jugend und Gesellschaft“ der Jahrgangsstufe 11 und es wird anhand von Sachtexten, aber auch kurzen literarischen Texten unterschiedlichen Niveaus erarbeitet und diskutiert. Vorhandene Kenntnisse und Veränderungen des Kenntnisstandes in Bezug auf Methodenkompetenz wurden mit Hilfe von Fragebögen vor Beginn des Projektes und einem Leistungsnachweis am Ende abgefragt. Hierzu sollte kurz angemerkt werden, dass die Implementierung des Methodenlernens in Zusammenarbeit mit der Universität Gesamthochschule Kassel unter wissenschaftlicher Beratung von Herrn Prof. Dr. W. Vollstädt erfolgte, der u.a. bei der Erstellung und Auswertung der Fragebögen (siehe Anhang) zur Feststellung der Lernausgangslage im Methodenlernen behilflich war.

Lernausgangslage heißt, die Schüler/innen teilen ihre bereits erworbenen Kenntnisse in diesem Bereich mit: Inwiefern wurde im erteilten Unterricht selbstständiges Lernen geübt, wenn ja, in welchen Fächern? Wurde die Planung eigener Lernprozesse angeregt, gab es häufige Methodenwechsel? Auch wollten wir wissen, welche Arbeitsweisen und Methoden ihnen bekannt waren und in welchem Bereich sie besondere Schwierigkeiten hatten. Ein zweiter Fragenkomplex beschäftigt sich mit den Wünschen der Schüler/innen bezüglich ihrer Qualifikation: Von Fremdsprachen-, EDV-, Wirtschaftslehre- und Mathematikkenntnissen über Teamfähigkeit, Prakti-

kumserfahrung hin zur Fähigkeit, sich aktiv Wissen aneignen und es präsentieren zu können sowie Schwerpunktsetzungen im Bereich des Methodentrainings (von der Lernmotivation über Ordnungssysteme hin zur Redetechnik, siehe auch Anhang).
Das zu evaluierende Projekt, zunächst für nur eine Klasse angedacht, sollte dann aber gleichzeitig in einer traditionellen und einer Notebook-Klasse, die an der Friedrich-List- Schule im Schuljahr 2004/05 debütierte, durchgeführt werden. Zu dieser Entscheidung kam es, da einige der an dem Projekt beteiligten Kolleg/innen auch in der Notebook-Klasse unterrichteten. In einer Notebook-Klasse verfügt jede/r Schüler/in über seinen/ihren eigenen, von den Eltern angeschafften Laptop. Diese parallele Evaluation bereitete von Anfang an Schwierigkeiten, vor allem aufgrund der Unerfahrenheit und Unsicherheit bezüglich des Umgangs mit Schüler/innen, die zum ersten Mal überwiegend an / mit einem neuen Medium lernen. Da gab es Erwartungshaltungen an den Unterricht, die nicht unbedingt mit den Absichten der Lehrer/innen korrespondierten. Hinzu kamen technische Unzulänglichkeiten und organisatorische Probleme. So war uns sehr schnell klar, auch angesichts der sich abzeichnenden Größe des Unterfangens, welche Probleme bei einem Vergleich beider Klassen auf uns zukommen würden. Deshalb wurde über Absprachen betreffend die Unterrichtsvorhaben hinaus auf eine doppelte Evaluation verzichtet und die Laptop-Klasse aus der Projekt-Evaluation wieder herausgenommen. Dennoch blieb sie ein wichtiger Faktor im Evaluationsprozess und wird immer wieder als Bezugsgröße herangezogen, zumal durch sie deutlich wurde, dass der Einsatz „neuer“ Medien „neue“ Probleme mit sich bringt ...

Aufgrund der systematischen Erarbeitung des Leseverstehens sollen unsere Schüler/innen

- in der Lage sein, auch an längeren und anspruchsvolleren Texten konzentriert und zielorientiert zu arbeiten;
- sich von schwierigen bzw. komplexeren Textzusammenhängen nicht entmutigen lassen;
- eigenständig Schlüsselbegriffe, Gliederungsabschnitte und Hauptaussagen eines komplexeren Textzusammenhanges erarbeiten;
- wichtige Informationen aus einem Text in angemessener Zeit systematisch erfassen;
- Textinhalte systematisch und mit eigenen Worten, aber auch in schematischer Darstellung (Tabelle, Cluster, Mindmap) wiedergeben;
- Textarten erkennen und in einen gesellschaftlichen, historischen oder literarischen Zusammenhang stellen;
- Textinhalte auf andere Unterrichtsinhalte und übergeordnete Fragestellungen beziehen.

3. Planung und Durchführung des Projektes

3.1 Planung

Im Juli 2004, vor Beginn des neuen Schuljahres, wurden die Klassenteams für die 11er-Klassen vom Schulleiter und der Abteilungsleiterin, Wünsche der involvierten Kolleg/innen berücksichtigend, zusammengestellt. Ferner überlegten wir, wie das Projekt zu evaluieren sei, d.h. wir formulierten Erfolgskriterien und Indikatoren (auf die wir leider – trotz Anfrage – keine Rückmeldungen der Lehrer/innen bekamen) und beratschlagten über geeignete Evaluationsinstrumente. Angemessen erschienen uns Fragebögen zu Beginn und am Ende der Einheit sowie ein Schüler/innen- und Lehrer/innenlogbuch und eine Vergleichsarbeit. Eine vorgesehene Projekt-Umweltanalyse ließ sich aufgrund terminlicher Schwierigkeiten nicht durchführen. Zu Beginn des Schuljahres wurde der endgültige „Fahrplan“ für das Leseverstehen mit den beteiligten Kolleg/innen festgelegt. Nach den Orientierungstagen der 11ten Klassen sollte das Projekt starten.
Eine Feststellung der fachlichen Lernausgangslage im Bereich Methoden bildet in der Klasse 11 die Basis für weitere Schritte. Sie ist wichtiger Bestandteil der Kennlernfahrt, die

mit methodischem Schwerpunkt regelmäßig zu Beginn der Klasse 11 stattfindet. Diese Lernausgangslage wird mittels eines Fragebogens erhoben, der Ergebnis unserer Zusammenarbeit mit der Universität Gesamthochschule Kassel ist. Erfragt werden bisher erlebte Lern- und Arbeitstechniken sowie im Unterricht angewandte Methoden, in welchen Fächern besonders selbstständig gearbeitet wurde, welche Arbeitsweisen und Methoden bekannt sind und wo besondere Schwierigkeiten bestehen. Über das bestehende Wissen hinaus wird nachgefragt, welche Qualifikationen die Schüler/innen als Vorbereitung auf das Studium/die Ausbildung für sinnvoll erachteten und welche Schwerpunkte das Methodenlernen setzen sollte (siehe Anhang).

Das Ergebnis dieser Befragung zeigte in den letzten Jahren regelmäßig, dass Textverständnis und das Erlernen angemessener Techniken von den Schüler/innen als wichtig angesehen wird.

3.2 Durchführung

Mit dem Erstellen einer persönlichen Lesebiographie und dem Austausch über eigene Leseerfahrungen begann in den ersten Schulwochen im Unterricht die Sensibilisierung für das Thema. Die Fragen zum Lesen und Leseverhalten wurden aus Fragen eines Interviews von Susanne Limmroth-Kranz zusammengestellt (1997) und sollten dazu dienen, die eigene Lesebiographie und Lesesozialisation zu reflektieren und für den Meinungsaustausch nutzbar zu machen.
Die anschließende Erhebung einer speziellen Lernausgangslage zum Leseverstehen unterstrich dann noch einmal, wie weit Selbsteinschätzung und tatsächliches Können auseinander lagen und wie sinnvoll eine systematische Erarbeitung entsprechender Techniken sein konnte (siehe Anhang Diagramm). Dazu diente ein Text von Neil Postman „Die ‚Sesamstraße' und die Folgen". Zu diesem Text gab es ein Aufgabenblatt mit fünf Arbeitsanweisungen, die zunächst natürlich das Lesen des Textes forderten. In einem zweiten Schritt sollten Wahr/ Falsch – Aussagen getroffen werden. Anschließend sollten Schlüsselbegriffe unterstrichen werden. Ein vierter Arbeitsauftrag verlangte das Zusammenfassen von Kernaussagen in maximal fünf Sätzen, und schließlich mussten drei weiterführende Fragen zum Text formuliert werden. Diese Arbeitsaufträge waren im Rahmen von zeitlichen Vorgaben, die zwischen fünf und zehn Minuten variierten, zu erledigen. Für das Lesen des Textes standen acht Minuten zur Verfügung. Nach dieser Zeit wurden die Schüler/innen gefragt, ob sie den Text zu Ende gelesen hätten. In der Auswertung (siehe auch Anhang) zeigte sich, dass diese Zeitvorgabe für alle Schüler/innen ausreichend war.

Nicht hingewiesen wurde von Seiten der Lehrer/innen auf die Möglichkeit des Unterstreichens während der Lesephase. Hier verhielten sich beide Klassen unterschiedlich: Während in der 11a (Notebook-Klasse) nach dieser Möglichkeit gefragt wurde, wurde diese Frage in der Parallelklasse nicht gestellt. Dennoch machten in beiden Klassen gleich viele Schüler/innen von diesem Mittel des Memorierens Gebrauch (jeweils vier). Auch hier war die Zeitvorgabe von fünf Minuten in beiden Gruppen ausreichend. Die letzten drei Aufgaben wurden – in der 11a nach Beantwortung einiger Verständnisfragen – ebenfalls problemlos in der vorgegebenen Zeitspanne erledigt.

In den folgenden Stunden wurden anhand unterschiedlicher Sachtexte Lesestrategien geübt, ausgehend von der SQ3R-Technik nach Robinson (1946). Diese Technik ist die wohl bekannteste, die verschiedene Einzeltechniken kombiniert und in eine Folge von fünf Schritten bringt. Für ein vertieftes Textverständnis müssen diese Teilschritte nacheinander ausgeführt werden:

1. Survey (ersten Eindruck von Textinhalt und -aufbau gewinnen)

2. Question (Fragen an den Text stellen)
3. Read (Lesen als aktiver Prozess der Verarbeitung der Textinformation)

(zitiert nach: sam-teach, Arbeitstechniken, http://www.teachsam.de/arb/arb_targ1.htm)

4. In Recite (Textinhalt nach abschnittsweiser Lektüre in eigenen Worten rekapitulieren)
5. Review (zusammenhängenden Gesamtüberblick gewinnen – repetieren)

(zitiert nach: teach-Sam, Arbeitstechniken, http://www.teachsam.de/arb/arb_les_strat_2.htm)

In einem nächsten Schritt ging es darum, den Gedankengang eines Textes zu erfassen. Hierbei wurde die „Fragemethode" geübt, die den Schüler/innen bei der Erfassung der argumentativen Strukturen eines Textes helfen soll:

- Welche Behauptungen/ Thesen werden aufgestellt?
- Wie werden die Behauptungen begründet?
- Welche Argumente werden durch Stützungen untermauert?
- Welche Beispiele sollen die Argumentation belegen?
- Welche Schlussfolgerungen werden aus der/den Argumentationen gezogen?
- Welche Behauptungen werden nur aufgestellt, aber nicht begründet?

Gibt es Behauptungen und Argumente, die nicht in einem engen Bezug zueinander stehen? In einem dritten Schritt wurden textsukzessive Bearbeitungsstrategien erprobt, die sich an dem Reißverschlussprinzip orientierten, welches den Schüler/innen verdeutlichen sollte, dass ein Sinnabschnitt benannt werden muss, man also nicht schreiben sollte: „Im nächsten Abschnitt...". Damit würde nur eine Abschnitteinteilung vorgenommen, aber nicht der eigentliche Sinn dargestellt.

Das systematische Erlernen der Lesestrategien wurde mit einem Leistungsnachweis am 4. November 2004, auch in der Laptop-Klasse, beendet. Für die Aufgabenstellung war ein Text von Joseph Weizenbaum ausgesucht worden: „Mit Computern erziehen wir die Kinder zu fantasielosen Befehlsempfängern", erschienen in: ZEITpunkte, Das Magazin der Zeit, 1/2000, S. 15, aus dem Amerikanischen übersetzt von Karen Schmidt.

Die Aufgabenstellung lautete wie folgt:

- Markiere (nicht mehr als sechs) Schlüsselbegriffe pro Abschnitt. (5 %)
- Formuliere eine Überschrift für jeden Absatz. (25 %)
- Schreibe eine strukturierte Inhaltsangabe, die auch den gedanklichen Aufbau des Textes berücksichtigt. (50 %)
- Formuliere drei weiterführende Fragen zu dem Text und nimm zu einer dieser Fragen kritisch Stellung. (20 %)
- Überprüfe in den letzten zehn Minuten Zeichensetzung und Sprachrichtigkeit!

Zusätzlich zum Leistungsnachweis hielten die Schüler/innen und auch die Lehrer/innen ihre Eindrücke während der Projektphase – allerdings unregelmäßig – in Logbüchern fest. Für uns alle stellte dies ein ungewohntes Vorgehen dar; weder Schüler/innen noch Lehrer/innen waren in dieser Disziplin geübt. Während die Lehrer/innen noch einen Sinn im Festhalten von dem, was im Unterricht geschah, sehen konnten – schließlich waren sie geübt den Unterricht vor- und nachzubereiten, so war den Schüler/innen nicht immer klar zu machen, dass sie dort etwas Ernsthaftes taten: dementsprechend gaben die Logbücher nur Eindrücke wieder.
Eine weitere Möglichkeit der Evaluation schien uns die Hospitation zu bieten. Aus organisatorischen Gründen lag die Verschriftlichung der Evaluation in den Händen einer unbeteiligten Dritten. Um eine gewissen Projektnähe zu ermöglichen, war vereinbart worden, in einzelnen Stunden im Unterricht zu hospitieren. Schwierig wurde das Unterfangen durch den gleichzeitigen Ausfall eigenen Unterrichts. Dies war nur in sehr geringem Umfang vertretbar.
Die von uns gewählte Vorgehensweise, ein systematisches Methodentraining in den

Unterricht zu integrieren und nicht in einem Block dem Unterricht vorzuschieben, basiert auf den Erfahrungen der vergangenen Jahre, die jedoch nicht systematisch untersucht wurden. Methodische Lernstrategien losgelöst vom zu erlernenden Stoff zu vermitteln, schien uns jedoch von Anfang an wenig einleuchtend. Der Sinn unserer Vorgehensweise war unseres Erachtens begründet in der Tatsache, dass den Schüler/innen der thematische Zusammenhang deutlicher wurde, zumal sie mit den Strategien gleichzeitig in unterschiedlichen Fächern konfrontiert wurden (z.B. wurde Deutsch und Politik und Wirtschaft von der selben Kollegin unterrichtet, die entsprechend methodische Kenntnisse themenspezifisch vertiefte) und ihnen so womöglich der Transfer in andere Fächer leichter gelang.

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse und Erkenntnisse allgemein

Lernen ist ein Prozess, der von etlichen Variablen beeinflusst wird und bei jedem/r Schüler/in auf andere Art und Weise in Gang gesetzt und vollzogen wird. Abhängig von Elternhaus, Vorkenntnissen, Interesse am Thema, Sympathien und nicht zuletzt der Tagesform nimmt der/die Einzelne mal mehr, mal weniger aus der Stunde mit. Ebenso relevant ist natürlich die Person des Lehrers, der Umgang, den er/sie mit den Schüler/innen pflegt. Es ist eine Binsenweisheit, dass eine gute Lernatmosphäre die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist. Aber nicht jede/r Lehrer/in ist immer für alle Schüler/innen eines Kurses/einer Klasse der/die richtige. Und auch er/sie ist nicht immer gleich gut gelaunt/vorbereitet. Hier prallt ein erhebliches Konfliktpotenzial aufeinander, wenn auch nicht immer deutlich sichtbar, so bestimmt es doch die Qualität des Lernens.

Evaluation von Projekten oder Unterrichtsphasen erfordert immer einen besonderen Einsatz, da sie über die klassische Vor- und Nachbereitung hinausgeht. Oft sind mehrere Kolleg/innen involviert, oder, wie in unserem Fall, Fachleute aus dem universitären Bereich, sodass Absprachen, zusätzliche Treffen nötig werden. Dies belastet das ohnehin knappe Zeitbudget, das schon jetzt kaum noch Raum lässt, sich ausreichend den Schüler/innen und ihren Problemen zu widmen. Schließlich dürfen wir nicht vergessen, dass wir es mit in der Entwicklung begriffenen Jugendlichen zu tun haben, die alles andere als unbelastet zu uns kommen. Sie sind dabei, Erwachsene zu werden und bedürfen auch hierbei unserer Unterstützung: Störungen – in welcher Form auch immer – gehören zum (Schul-)Alltag und beeinflussen natürlich auch das Unterrichtsgeschehen. Dies darf unseres Erachtens nicht aus den Augen verloren werden. Evaluation muss dazu in einem akzeptablen Verhältnis stehen: das heißt, sie darf nicht aufwendig sein, nur dann kann sie ein Gewinn für beide Seiten sein und ist auch keine Beschäftigungstherapie.

Gerade der Umgang mit Texten ist ein Bereich, der von den Schüler/innen zwar als relevant (siehe Grafiken in der Anlage) für ihre Zukunft angesehen wird, dessen Erarbeitung aber nicht unbedingt goutiert (siehe Einleitung) und daher nicht unbedingt mit großer Begeisterung mitgearbeitet wird. Lässt sich hier nun in relativ kurzer Zeit (ca. 6 Wochen) überhaupt ein Lernfortschritt feststellen? Oder haben wir es nicht viel mehr mit einem längerfristigen Prozess zu tun, der seine Früchte womöglich erst (ein Schuljahr) später manifestiert? „Steter Tropfen höhlt den Stein“ – auch hier sind die ersten Tropfen nicht sichtbar.

4.2 Ergebnisse und Erkenntnisse im Besonderen

Die folgenden Überlegungen begleiteten uns während der Auswertung des Projektes:
Welche Antworten erhalten wir? Welche Probleme zeigten sich im Besonderen? Wie können wir darauf reagieren?

Schien zu Beginn das Projekt einigermaßen klar strukturiert vor uns zu liegen, so entwickelte es im Laufe der Wochen doch eine gewisse Eigendynamik und bescherte uns unvorhergesehene Schwierigkeiten, vor allem, was die Notebook-Klasse anbelangte. Am Anfang fanden wir die Idee verlockend, zwei methodisch unterschiedlich arbeitende Klassen kontrastiv zu evaluieren: zwei Fliegen mit einer Klappe, so meinten wir. Doch die Einbindung der Notebook-Klasse in das Projekt funktionierte nicht. Gründe dafür sehen wir in dem erstmaligen Unterricht in einer solchen Klasse, der die Kolleg/innen vor besondere organisatorische, technische und auch methodische Probleme stellte, die oft gar nicht vorhersehbar waren. Weder Schüler/innen noch Lehrer/innen hatten Erfahrung darin, ständig mit einem Medium umgehen zu müssen. Zu „müssen“ deswegen, weil die Eltern schließlich viel Geld investiert hatten. So fühlten sich die Lehrer/innen verpflichtet, das Gerät auch stets zu nutzen. Das traf sich natürlich mit dem Bedürfnis der Schüler/innen, ihr „Spielzeug“ in ständiger Bereitschaft haben zu wollen, veränderte natürlich aber auch den Ablauf des Unterrichts. Wenn auch die Schüler/innen überwiegend in Gruppen zusammensaßen, ließ sich Gruppenarbeit anfangs nicht im herkömmlichen Sinn verwirklichen, denn jede/r war immer wieder mit seinem Gerät beschäftigt. Die Einsicht, man könne so einen Apparat auch mal ausschalten und wieder Papier und Stift benutzen, kam zwar, aber nichtsdestotrotz hatten wir es hier mit einem anderen Szenario zu tun. Die Textbearbeitung erfolgte doch überwiegend mit der Tastatur bzw. als Lesen am Bildschirm und das wirkte sich natürlich auf die Schreibdauer, den Zeitbedarf aus. Darüber hinaus beeinträchtigte die Auseinandersetzung mit dem Medium die Konzentration auf die eigentliche Text- / Projektarbeit. Diese Aspekte erschwerten nicht nur den Vergleich mit der Parallelklasse, sondern ebenso die Kommunikation der Kolleg/innen untereinander.

Als Konsequenz ergibt sich für uns daraus, in der Notebook-Klasse im Rahmen des systematischen Lesetrainings ein besonderes Augenmerk auf die Integration des Mediums PC zu richten (lesen, markieren am Bildschirm ...). Darüber hinaus gibt es natürlich Vorzüge, die den Unterricht sehr aktuell machen können: Die Verfügbarkeit von methodischen Hinweisen und Hintergrundinformationen im virtuellen Klassenzimmer sowie im Internet, die jede/r gleich „zur Hand“ haben kann.

Ein nächstes Problem zeigte sich im Verständnis von Absprachen bzw. in der Interpretation dessen, was verabredet war. In der Vorbereitung hat es natürlich eine sinnvolle Absprache bezüglich der Text- sowie der Methodenauswahl gegeben. In der Umsetzungsphase zeigte sich allerdings, dass unterschiedliche Einschätzungen der Leistungsfähigkeit der Schüler/innen bzw. der Verbindlichkeit der getroffenen Absprachen einen direkten Vergleich beider Klassen erschwerten. Denn so wie sechs verschiedene Deutschlehrer sechs verschiedene Noten geben können, so werden auch niemals zwei Kolleg/innen gleich vorgehen; jeder versteht und meint letztlich etwas anderes und setzt es anders um. Das zeigte sich sowohl in der Auswertung bzw. Interpretation der Lernausgangslage deutlich als auch bei den Vergleichsarbeiten, die zeigten, wie unterschiedlich das Verständnis zielorientierter Vorbereitung der Schüler/innen war.
Eine Konsequenz hieraus könnte sein, Lernausgangslagen und Vergleichsarbeiten von Dritten auswerten zu lassen, um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse besser zu gewährleisten.
Dies würde aber ein nächstes Problem auslösen: Selbst wenn, wie in unserem Fall, harte Kriterien in den Bereichen Methodenlernen/ Leseverstehen (siehe Tabelle der Indikatoren, Kriterien im Anhang) festgelegt worden sind, so ist doch ein erheblicher Zeitaufwand zur Auswertung nötig. Zudem ist eine stringente Evaluation bei prozessorientierten Projekten nur längerfristig möglich und den involvierten Kolleg/innen nicht zuzumuten. Dagegen spricht auch, dass ab Klasse 12 die Klassenverbände aufgelöst sind, da sie sich nun in

Grund- und Leistungskurse aufteilen. Ein Dritter, Außenstehender, könnte da sicher dankbare Arbeit leisten.

Die Hospitation ermöglichte eine direkte Beobachtung des Unterrichts. Normalerweise führen wir Hospitationen im Sinne von kollegialer Hospitation durch. Seit etwa zwei Jahren lassen sich Kolleg/innen unserer Schule in diesem Bereich außerschulisch weiterbilden. Dabei zielt diese Hospitation nicht auf Evaluation, sondern sie soll aufgrund einer bestimmten Fragestellung dem/r betroffenen Kollegen/in eine Rückmeldung des Unterrichtsgeschehens geben.
In unserem Fall ergab sich nun eine besondere Situation, da die Evaluation aufgrund organisatorischer Probleme nicht von den Projektleitern selbst verschriftlicht werden konnte. Ziel meiner Hospitation sollte sein, einen jeweiligen Eindruck des Unterrichtsgeschehens in den (zuerst noch) beiden Klassen zu erhalten, um aus den erhaltenen Eindrücken heraus eine realitätsnähere Evaluation verfassen zu können. Allerdings war mir nur eine sehr punktuelle Besichtigung einzelner Stunden möglich, da ich immer zeitgleich selbst im Unterricht war. So war ich z.B. zu Beginn der Einheit in der Notebook-Klasse und erlebte die Konzentration auf ein neues Medium, das herkömmlichen Unterricht deutlich veränderte. Natürlich war es immer noch Deutsch-Unterricht, aber im Zentrum stand aus der Beobachterperspektive doch der Laptop, der die Konzentration der Schüler/innen auf das Lesen und Schreiben neu definierte. Es schien, als trete der Text in den Hintergrund.
Drei Wochen später hospitierte ich in der Parallelklasse im altvertrauten Unterrichtsgeschehen. Hier beherrschte der Text das Geschehen; Lesen und Schreiben waren ein Mittel, um ihn zu verstehen. An der aktiven Beteiligung fast aller Schüler/innen wurde ihre große Motivation deutlich, den nicht ganz einfachen Text von Enzensberger zu ergründen sowie die Möglichkeit, es mithilfe der zur Verfügung stehenden Systematik auch zu schaffen. In dieser Klasse war ich einige Wochen später ein zweites Mal und fand eine beinahe identische Situation vor: motivierte Schüler/innen, die sich nicht scheuten mit Fragen und Meinungen den ihnen unbekannten Text zu ergründen. Da die Laptop-Klasse aus den oben genannten Gründen nicht mehr an der Projekt-Evaluation teilnahm, habe ich dort auch nicht mehr hospitiert. Ansonsten war ich darauf angewiesen, Reflexionen und Auswertungen von den Kolleg/innen zu erhalten bzw. mit diesen Gespräche zu führen. Auch hier wieder die Zeitproblematik: im direkten Anschluss an die Stunden fehlte meist die Möglichkeit zu einem Gespräch, sodass diese Form der Auswertung als sehr reduziert beschrieben werden muss. Das führt wiederum zum Grundproblem: der zeitliche Aufwand, der unter den gegebenen Bedingungen im schulischen Alltag zu viel Zeit bindet, die an anderer Stelle deutlich fehlt. Ein Außenstehender jedoch müsste unter dem Blickwinkel von „Innen“ schauen: die Quadratur des Kreises? Kollegiale Hospitation kann dies eigentlich nicht leisten, da sie eine andere Zielsetzung verfolgt, nämlich auf die Interaktion ausgerichtet ist. Zudem müsste, um Fortschritte zu erkennen, der gesamte Unterricht beobachtet werden – von Kolleg/innen nicht zu schaffen, es sei denn, sie wären vom eigenen Unterricht freigestellt.

In den Logbüchern, die von der jeweiligen Projektleiterin ausgewertet wurden, waren folgende Kategorien auszufüllen:
Was habe ich (in Bezug auf Leseverstehen) gemacht?
Meine Gedanken und Gefühle:
Was hat mich geärgert? Was war schwer?
Drei Kategorien zum Ankreuzen:

1. meine Zufriedenheit
2. mein Lernzuwachs (Lesetraining)
3. meine Aktivität

Die Logbücher zeigten in ihrer Auswertung, dass bei der ersten Eintragung, bezogen auf die ersten Wochen in der 11a von 22 Schüler/innen 11 mit dem Unterricht zufrieden

waren und profitiert haben. Für drei war es nicht Neues, aber auch nicht langweilig; ebenso viele Schüler/innen haben sich gelangweilt und fünf Schüler/innen haben nichts Verwertbares bzw. gar nichts aufgeschrieben. Der zweite Eintrag bezog sich auf die gerade gehaltene Stunde. Zehn Schüler/innen waren zufrieden, sieben haben sich gelangweilt, zwei haben zwar mitgearbeitet, aber keine Gefühle notiert, und vier haben nichts aufgeschrieben. In der 11d zeigte sich große Zufriedenheit bei 12 Schüler/innen, sieben waren ganz zufrieden, zwei weniger zufrieden. Zwölf Schüler/innen erkannten einen eher großen Lernzuwachs, zehn eher weniger. Dreizehn Schüler/innen beschrieben sich als eher aktiv im Unterricht, sechs als eher weniger aktiv.
Die Klassen lassen sich in der Auswertung nur schwer vergleichen, da in der einen Klasse sehr allgemeine Aussagen getroffen wurden (Unterricht gut, nicht zu schwer, besser als in der alten Schule, langweilig ...), in der anderen Klasse hingegen sehr lehrerbezogene Aussagen gemacht wurden (letzte Stunde vor der Arbeit keine gute Vorbereitung, Unsicherheit über Korrektur / Benotung der Lehrerin, grundlegende Hilfen wurden gut erläutert ...). So muss das Logbuch in diesem Fall als eher persönliche, jedenfalls nicht verallgemeinerbare Rückmeldung angesehen werden. Deutlich wurde jedoch, dass es unabdingbar ist, mit den Schüler/innen die Relevanz eines Logbuches zu besprechen, damit aussagekräftige Angaben gemacht werden und das Ganze nicht als Kinderei abgetan wird. Nur dann ist eine systematische Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien und allen den Unterricht betreffenden Fragen in longitudinaler Perspektive möglich.

Für mehr Details bezüglich der Vorgehensweise erscheint es im Nachhinein sinnvoll, Schüler – Lehrerinterviews einzuplanen, die in regelmäßigen Abständen durchzuführen wären und so direkten Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen nehmen könnten.

Von den Kolleg/innen wurde die Notwendigkeit eines Lesetrainings zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellt – im 12. Jahrgang zeigen sich jetzt positive Auswirkungen. Erworbene Kenntnisse führen bei einer Mehrheit der Schüler/innen zu einem weitgehend selbstständigen Umgang mit Texten.

Bei den Schüler/innen zeigt sich ein differenzierteres Bild:

- in der Notebook-Klasse wurde in den Schwerpunktfächern – außer den direkt ins Projekt involvierten – nicht unbedingt in gleicher Weise an Textarbeit herangegangen; so erkannten auch die Schüler/innen nicht immer unbedingt die Notwendigkeit eines systematischen Lesetrainings.
- In der Parallelklasse fand ein intensiverer Austausch von Informationen zwischen den Kolleg/innen der beteiligten Fächer (z.B. Deutsch/ Wirtschaftslehre) statt und es zeigte sich gleichzeitig eine höhere Bereitschaft, in allen geisteswissenschaftlichen Fächern bezüglich der Textarbeit in gleicher Weise zu verfahren: so war den Schüler/innen hier die Notwendigkeit deutlich sichtbar und damit verständlicher.

Dies bestätigt letztlich unseren integrativen Ansatz und unterstreicht zum Einen die Wichtigkeit, Hilfsmittel – denn das sind Methoden – an Inhalten zu vermitteln und zeigt zum Anderen die Notwendigkeit einer intensiven Zusammenarbeit aller in der Klasse unterrichtenden Kolleg/innen, um Effektivität zu gewährleisten. Deutlich wird allerdings auch, wie schwierig eine Evaluation in einem prozessorientierten Unterricht ist.

Im Vergleich mit früheren Klassen und ihrem methodischen Wissen wird allerdings eines auch deutlich: Das Wissen der Schüler/innen um Methodenkompetenz nimmt zu, da es zunehmend bereits im Bereich der Sekundarstufe 1 erworben wird. Das bedeutet natürlich, dass die richtige Auswertung der Lernausgangslage wichtiger wird und wir unser Konzept bezüglich der Lesekompetenz den veränderten Bedingungen anpassen müssen.

Anhang A

Fragebogen zur Lernausgangslage

Friedrich-List-Schule Kassel **September 2004**

Befragung der Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 11

– Lern- und Arbeitstechniken –

Evaluation von Kenntnissen/Einstellungen - Lernausgangslage

1. Während des Unterrichts an meiner ehemaligen Schule	**Trifft zu**	**Trifft teilweise zu**	**Trifft nicht zu**
... hat meistens der Lehrer/die Lehrerin gesprochen			
... haben wir sehr oft selbstständig gearbeitet			
... habe ich oft in Gruppen gearbeitet			
... wurde sehr viel Wert auf Fakten gelegt			
... mussten wir häufig den Lernstoff auswendig lernen			
... mussten wir viel von der Tafel abschreiben			
... haben wir oft selbstständig nach Informationen			
gesucht (z.B. in Bibliotheken, im Internet u.ä.)			
... haben wir oft unsere Lernprozesse selbst geplant			
... haben wir oft langfristige Aufträge/Probleme bearbeitet			
... haben die Methoden des Lehrers/der Lehrerin oft			
gewechselt			
... wurden oft Referate gehalten			
... haben wir häufig unsere Lernergebnisse öffentlich			
präsentiert			
2. Besonders häufig selbstständig gearbeitet haben wir in:			
Deutsch			
Englisch			
Mathematik			
Sozialkunde			
Geschichte			
Französisch			
Religion			
Biologie			
Chemie			
Physik			
Und			

3. Folgende Arbeitsweisen/Methoden	Kenne ich	Kann ich (anwenden)	Möchte ich mehr üben
Mind-Map			
Lernen an Stationen			
Arbeiten mit Moderationskarten/Kartenabfragen			
Metaplanmethode			
Brainstorming			
Gruppenarbeit			
Wandzeitungen sinnvoll gestalten			
Gruppenpuzzle – Expertengruppen			
Protokoll schreiben			
Referat schreiben und vortragen			
Internet-Recherche			
Bibliotheks-Recherche			
Methoden zur Prüfungs- und Klausurvorbereitung			
Methoden zur Arbeits- und Zeitplanung			

4. Besondere Schwierigkeiten habe ich noch damit:	
Schnell zu lesen und trotzdem zu wissen, was im Text steht	
Kritisch zu lesen, Texte zu hinterfragen und einzuordnen	
Gelerntes längere Zeit zu behalten	
Informationen in Büchern und Bibliotheken zu finden	
Mit anderen zusammenzuarbeiten	
Ein Referat oder einen Vortrag zu halten (frei zu sprechen)	
Selbst festzustellen, wo ich Lücken habe und was ich nicht verstanden habe	
Mich bei der Arbeit zu konzentrieren	
Mich richtig auf eine Prüfung/Klausur vorzubereiten	
Während einer Prüfung die Zeit richtig einzuteilen	
Einen Sinn im Lernen zu sehen	
Mich von Misserfolgen nicht entmutigen zu lassen	

5. Die folgenden Qualifikationen halte ich als Vorbereitung für mein Studium, meine Ausbildung für	wichtig	nur teilweise wichtig	eher unwichtig
Fremdsprachenkenntnisse			
EDV-Kenntnisse			
Kenntnisse in Wirtschaftslehre			
Mathematik-Kenntnisse			
Fähigkeit, im Team zu arbeiten			
Fähigkeit, selbstständig zu arbeiten			
Betriebliche Erfahrungen z.B. durch ein Praktikum			
Fähigkeit, mir Wissen aktiv anzueignen			
Fähigkeit, mein Wissen zu präsentieren			

6. Im kommenden Schuljahr sollten meiner Meinung nach folgende Themen behandelt werden:	unbedingt	falls Zeit ist
Lernmotivation		
Schnelles und richtiges Lesen		
Lesen und Verstehen von Fachtexten		
Notizen erstellen / Mitschreiben		
Zeitmanagement		
Konzentration		
Ordnungssysteme		
Umgang mit Schaubild und Statistik		
Informationsbeschaffung (Bibliothek, Internet)		
Lernkooperation		
Prüfungsvorbereitung		
Planen einer größeren Arbeit (Vortrag, Jahresarbeit)		
Präsentation/Visualisierung von Lernergebnissen		
Entspannungsmöglichkeiten/Lernhygiene		
Lernstile		
Gedächtnistraining		
Redetechnik/Rhetorik		
und:		
und:		

Anhang B

Terminplan

Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten an Europaschulen in Hessen 2004 - 2005
Förderung des Leseverstehens in der Jahrgangsstufe 11
im fächerübergreifenden Unterricht

Terminplanung

Vorhaben	Zeitliche Fixpunkte	Koordination
Bildung der Klassenteams	Juli 2004	Nozulak - Fabian
Diskussion der Rückmeldung auf das Evaluationskonzept	Letzte Woche vor den Sommerferien oder Letzte Sommerferienwoche	Klemm-Fabian-Schürmann
Erstellung der Lernausgangslage (Methoden)	Erste Schulwochen	Koordinator des Klassenteams
Projekt-Umwelt-Analyse für das Evaluationsprojekt	Erste Schulwochen	Klemm-Fabian-Schürmann-Blank-Nozulak
Fachliche Lernausgangslage (Lesen)	Kennenlernfahrt mit methodischem Schwerpunkt (Lerntypentest)	Klemm-Fabian-Schürmann
Endgültige Erstellung des "Fahrplans" für das Lesetraining, Auswahl der Methoden	Vor der Herbstferien	Klemm-Fabian-Schürmann-Blank
Durchführung des Projekts Schwerpunktmäßig	nach den Herbstferien	Klemm-Fabian-Schürmann
Vorhaben		**Beteiligt/Evaluation**
Besprechung des Vorhabens, Erarbeitung eines Ablaufplans		Klemm-Fabian-Schürmann
Erstellung einer Lernausgangslage in mehreren Schritten: ➤ Lesebiographie und Leseerfahrungen d. Schüler ➤ Test zur Lernausgangslage im Leseverstehen - anschließend Selbsteinschätzung der Schüler und Auswertung)∑ Lerntypentest (Orientierungstage) ➤ allgemeine Lernausgangslage zum Methodenlernen		Klemm-Fabian-Schürmann Notizen, Protokoll Hospitation, Beobachtung Fragebogen Fragebogen
Besprechung der LAA im Team, Erörterung der weiteren Vorgehensweise Berichterstattung im Koordinationsteam, Verabredung von Hospitationsterminen		Klemm-Fabian-Schürmann Fabian-Schürmann-Nozulak-Blank
Beginn des Lesetrainings – Methodisches Arbeiten	Ende September	Hospitation (nicht in jeder Stunde)
1. Leistungsnachweis mit methodischem Schwerpunkt Interviews mit den beteiligten Kollegen (Deutsch)		

Anhang C

Lesetraining Klasse 11

Lernausgangslage
Kennzeichne deine Blätter mit einem Symbol, einem Kürzel.
Arbeitsanweisungen:

1. Lies den vorliegenden Text von Neil Postman, Die „Sesamstraße“ und die Folgen. (Du hast dafür 8 Min Zeit.)

Neil Postman: Die „Sesamstraße" und die Folgen

Als im Jahre 1969 die erste Folge von *Sesamstraße* gesendet wurde, schien ausgemacht, dass sie bei Kindern, Eltern und Erziehern begeisterte Aufnahme finden würde. Den Kindern gefiel die Sendung, weil sie mit Werbespots groß geworden waren und intuitiv wussten, dass sie die am besten gemachte Unterhaltung im Fernsehen ist. Diejenigen, die noch nicht zur Schule gingen, und auch die, die gerade in die Schule gekommen waren, fanden nichts Komisches dabei, dass der Unterricht aus einer Serie von Werbespots bestand. Und dass das Fernsehen zu ihrer Unterhaltung da war, war für sie ohnehin selbstverständlich.
Die Eltern begrüßten *Sesamstraße* aus mehreren Gründen – nicht zuletzt deshalb, weil die Sendung ihre Schuldgefühle angesichts der Tatsache dämpfte, dass sie nicht im Stande oder nicht willens waren, den Zugang ihrer Kinder zum Fernsehen zu beschränken. *Sesamstraße* schien zu rechtfertigen, dass man Vier- und Fünfjährigen erlaubte, während langer Zeitspannen reglos vor dem Bildschirm zu verharren. Die Eltern gaben sich der Hoffnung hin, das Fernsehen werde ihren Kindern noch etwas anderes beibringen als die Antwort auf die Frage, welche Cornflakes die knusprigsten sind. Gleichzeitig enthob *Sesamstraße* sie der Verpflichtung, ihren Kindern, soweit sie noch im Vorschulalter waren, das Lesen beizubringen – gewiss keine Kleinigkeit in einer Kultur, in der Kinder häufig als lästig empfunden werden. [...) *Sesamstraße* erschien als eine fantasievolle Hilfe bei der Lösung des immer größer werdenden Problems, den Amerikanern das Lesen beizubringen, und gleichzeitig schien sie die Kinder zu ermuntern, die Schule zu lieben.
Heute wissen wir, dass *Sesamstraße* die Kinder nur dann ermuntert, die Schule zu lieben, wenn es in der Schule zugeht wie in *Sesamstraße*. Mit anderen Worten, wir wissen, dass *Sesamstraße* die herkömmliche Idee des Schulunterrichts untergräbt. Während das Klassenzimmer ein Ort sozialer Interaktionen ist, bleibt der Platz vor dem Bildschirm Privatgelände. Während man in einem Klassenzimmer den Lehrer etwas fragen kann, kann man dem Bildschirm keine Fragen stellen. Während es in der Schule hauptsächlich um die Sprachentwicklung geht, verlangt das Fernsehen Aufmerksamkeit für Bilder. Während der Schulbesuch vom Gesetz vorgeschrieben ist, ist Fernsehen ein freiwilliger Akt. Während man in der Schule eine Strafe riskiert, wenn man nicht auf den Lehrer Acht gibt, wird fehlende Aufmerksamkeit vor dem Bildschirm nicht geahndet. Während man mit dem Verhalten in der Schule zugleich gewisse Regeln des Sozialverhaltens beachtet, braucht man sich beim Fernsehen an solche Regeln nicht zu halten, das Fernsehen hat keinen Begriff von Sozialverhalten. Während der Spaß im Klassenzimmer immer nur Mittel zum Zweck ist, wird er im Fernsehen zum eigentlichen Zweck. (...)
Das Fernsehen bietet eine wunderbare und, wie gesagt, höchst originelle Alternative zu alledem. Man könnte sagen, dass die vom Fernsehen propagierte Bildungstheorie im Wesentlichen drei Gebote umfasst. Der Einfluss dieser Gebote lässt sich an Fernsehsendungen aller Art beobachten. (...)

1. Du sollst nichts voraussetzen.
Jede Fernsehsendung muss eine in sich geschlossene Einheit sein. Vorwissen darf nicht verlangt werden. Nichts darf darauf hinweisen, dass Lernen ein Gebäude ist, das auf einem Fundament errichtet ist. Dem Lernenden muss jederzeit Zutritt gewährt werden, ohne dass er dadurch benachteiligt wäre.
2. Du sollst nicht irritieren.
Im Fernsehunterricht ist die Irritation der kürzeste Weg zu niedrigen Einschaltquoten. Ein irritierter Fernsehschüler ist ein Schüler, der auf einen anderen Sender umschaltet. Die Sendungen dürfen also nichts enthalten, was man behalten, studieren, mit Fleiß verfolgen oder – das Schlimmste überhaupt – geduldig erarbeiten müsste. Man geht davon aus, dass jede Information, jeder Bericht, jeder Gedanke unmittelbar zugänglich gemacht werden kann, denn nicht die Entwicklung des Lernenden, sondern seine Zufriedenheit ist entscheidend.
3. Du sollst die Erörterung meiden wie die zehn Plagen, die Ägypten heimsuchten.
Von allen Feinden des Fernsehunterrichts, zu denen auch die Kontinuität und die Irritation gehören, ist die Erörterung der furchtbarste. Argumente, Hypothesen, Darlegungen, Gründe, Widerlegungen und all die anderen traditionellen Instrumente eines vernünftigen Diskurses lassen das Fernsehen zum Radio werden, schlimmer, sie machen aus ihm ein drittklassiges Druckerzeugnis. Deshalb erfolgt der Fernsehunterricht stets in der Form von Geschichtenerzählen, geleitet von dynamischen Bildern und von Musik unterstützt. [...]
Im Fernsehen' wird nichts gelehrt, was sich nicht visualisieren und in den Kontext einer dramatischen Handlung stellen lässt. Einen Unterricht ohne Voraussetzungen, ohne Irritation und ohne Erörterung darf man wohl als Unterhaltung bezeichnen.

2. Kreuze an, ob die folgenden Aussagen wahr oder falsch sind: (5 Min)

a) Die Kinder lieben die Sesamstraße, weil sie dort auf die Schule vorbreitet werden. (w/f)

b) Eltern erlauben ihren Kindern die Sesamstraße anzugucken, weil sie meinen, ihren Kindern werde dadurch das Lesen beigebracht. (w/f)

c) Das Lernen in der Grundschule verläuft nach den gleichen Prinzipien wie in der Fernsehsendung Sesamstraße. (w/f)

d) Um der Sesamstraße folgen zu können, braucht man Vorwissen. (w/f)

e) Die Produzenten der Sesamstraße achten darauf, dass die Entwicklung des Lernenden gefördert wird. (w/f)

f) Postman bezeichnet die Sesamstraße als eine reine Unterhaltungssendung. (w/f)

3. Unterstreiche die Schlüsselbegriffe. (5 Min)

4. Fasse in eigenen Worten die Kernaussage des Textes in max. 5 Sätzen zusammen. (10 Min)

5. Formuliere drei weiterführende Fragen zu dem Text. (10 Min)

6. Platz für Korrekturen, Anmerkungen

Anhang D

Friedrich-List-Schule, Kassel

Förderung des Leseverstehens in der Jahrgangsstufe 11 im fächerüber-greifenden Unterricht

Fachliche Auswertung der Lernausgangslage

1	Beobachtungen 11a	
	Lesephase (8 Min)	Die Frage nach der Möglichkeit des Unterstreichens wird positiv beantwortet Vier S. unterstreichen während der Lesephase Konzentrierte Lesesituation Acht S. sind nach 4 Min fertig - alle S. sind nach 6.30 Min fertig
	Wahr-Falsch-Übung (5 Min)	Ohne Textvorlage Vier S. nach 2 Min fertig - 16 S. nach 2.15 Min fertig - alle nach 4 Min fertig Einsammeln der Blätter
	Aufgabe 3-5 (25 Min)	3-4 Verständnisfragen, besonders zu Aufgabe 5, Drei S. nach 11 Min fertig - 18 fertig nach 16 Min - 6 arbeiten ca. 20 Min
2	Beobachtungen 11d	
	Lesephase (8 Min)	Keine Frage nach Unterstreichungsmöglichkeit Vier S. unterstreichen während der Lesephase Konzentrierte Lesesituation Sieben S. sind nach 4 Min fertig - alle S. sind nach 6.30 Min fertig
	Wahr-Falsch-Übung (5 Min)	Ohne Textvorlage Einsammeln der Blätter
3	Aufgabe 3-5 (25 Min)	
	Auswertung	
	A) Wahr-Falsch-Übung - Richtige Antworten	

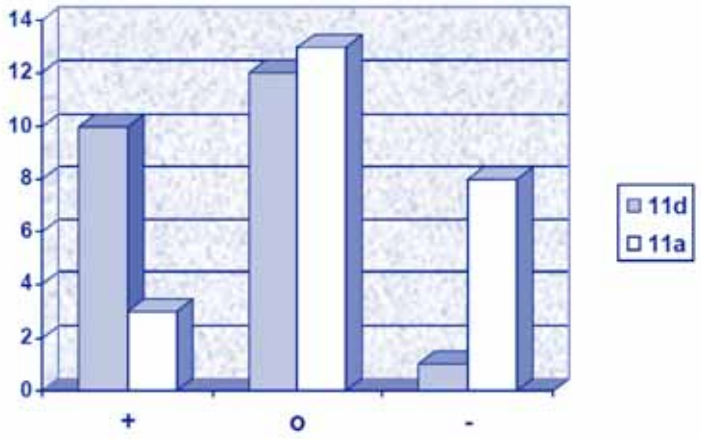
Klasse	1	2	3	4	5	6
11a	19	21	21	23	16	19
11d	15	18	18	15	11	13

Klasse	Fehler					
	0	1	2	3	4	5
11a	11	4	5	2	1	0
11d	6	4	4	4	2	3

Selbstevaluation von Unterrichtsprojekten an Europaschulen in Hessen 2004 - 2005
Friedrich-List-Schule, Kassel
Förderung des Leseverstehens in der Jahrgangsstufe 11 im fächerübergreifenden Unterricht

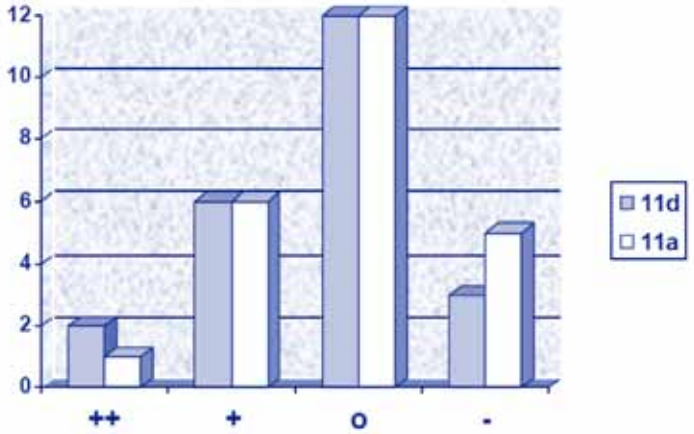
B) Fragen 3-5
(Schlüsselbegriffe, Hauptaussage, Weiterführende Fragen)

Frage 3
Unterstreiche die Schlüsselbegriffe.

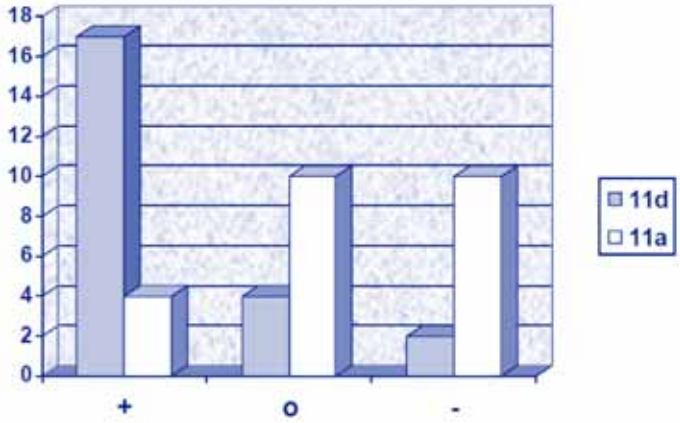


Frage 4
Fasse in eigenen Worten die Kernaussage des Textes in max. 5 Sätzen zusammen.

12/11 ++
10-8 +
7-5 o
< 5 -

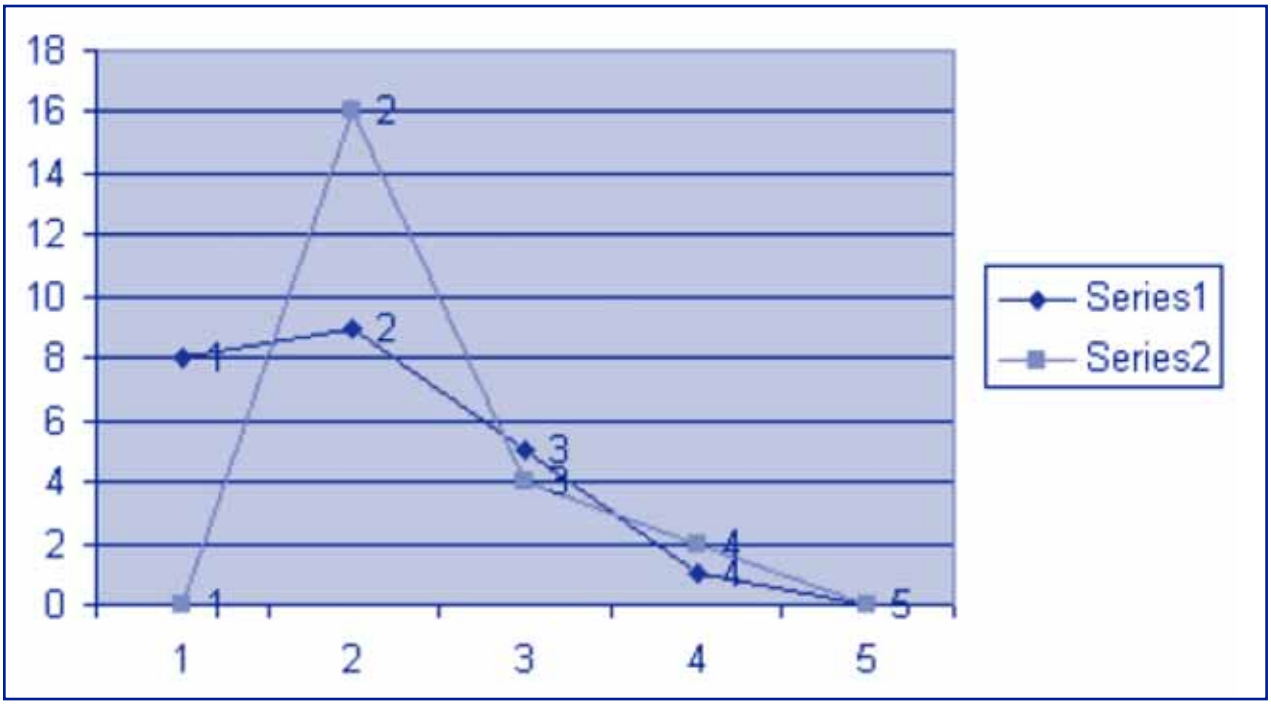


Frage 5
Formuliere drei weiterführende Fragen zum Text.



Förderung des Leseverstehens in der Jahrgangsstufe 11 im fächerübergreifenden Unterricht

Zweite Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler nach einer Besprechung des Textes und ihrer Resultate in der fachlichen Lernausgangslage (nur 11d).



Legende:

A = Leseausgangslage = Reihe 1	N = 23	13.09.2004
B = Leseendlage = Reihe 2	N = 22	29.09.2004

Neil Postman, Die Sesamstraße und die Folgen.
1 = leichter Text 5 = schwerer Text

Feedbackbogen zur Lernausgangslage "Leseverstehen" **September 2004**

Klasse: _____ Datum: _____

1. Ich habe den Text als ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ empfunden
   leicht … *schwer*

2. Ich habe den Text ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ verstanden
   sofort … *später* … *gar nicht*

3. Die Lesezeit (8 min) war ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
   ausreichend … *nicht ausreichend*

4. Bitte gib uns auch eine Einschätzung zu den einzelnen Aufgaben:

1.	Wahr/Falsch Übung ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ *leicht* … *schwer*	❑ ❑ ❑ ❑ ❑ *Zeit ausreichend* … *zu kurz*
2.	Schlüsselbegriffe ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ *leicht* … *schwer*	❑ ❑ ❑ ❑ ❑ *Zeit ausreichend* … *zu kurz*
3.	Hauptaussage ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ *leicht* … *schwer*	❑ ❑ ❑ ❑ ❑ *Zeit ausreichend* … *zu kurz*
4.	Weiterführende Fragen ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ *leicht* … *schwer*	❑ ❑ ❑ ❑ ❑ *Zeit ausreichend* … *zu kurz*

5. Ich habe Texte dieser Länge und diesen Schwierigkeitsgrades bisher

   ❑ ❑ ❑ ❑ ❑ gelesen
   oft … *selten* … *nie*

   Wenn, dann in der Schule ❑
   für die Schule ❑
   privat zuhause ❑

6. Ich bin der Meinung, meine Kenntnisse im Lesen und Verstehen solcher Texte sind

   ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
   ausreichend … *nicht ausreichend*

7. Ich glaube, das Verstehen und Bearbeiten von Texten ist für meine schulische und berufliche Entwicklung

   ❑ ❑ ❑ ❑ ❑
   sehr wichtig … *wichtig* … *eher unwichtig*

Danke für Deine Mitarbeit!

Selbsttätiges Lernen im Fach Deutsch

Petra Tiemann

1. Zusammenfassung

Im Rahmen des Vorhabens „Selbsttätiges Lernen im Fach Deutsch (STL)“ wurde zur Unterrichtseinheit mit dem Thema „Satzgefüge – Arten von Gliedsätzen“ an der Alexander-von-Humboldt-Schule Rüsselsheim eine Evaluation durchgeführt. Die Evaluationsfrage lautete: „Wie erfolgreich ist die Methode STL im Hinblick auf Eigenverantwortlichkeit der Schüler und Freude am Lernen?“ Der untersuchte Projektzeitraum erstreckte sich von 04. – 22.11. 2004, Teilnehmer waren 26 Schüler des Deutsch-Erweiterungskurses Jahrgang 8.

Ziel des Projektes war, dass die Schüler Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen, ihre Arbeitsmotivation steigt und sich das Lernklima verbessert. Diese Ziele waren unseres Erachtens auch gerechtfertigt, weil Eigenverantwortung eine grundlegende Voraussetzung für selbsttätiges Lernen ist und sich daraus steigende Arbeitsmotivation und Verbesserung des Lernklimas ergeben.

Lehrer-Schüler-Aktivitäten waren das Bereitstellen von passendem Arbeitsmaterial mit Lösungen (von Seiten der Lehrer) und die Analyse des eigenen Lernstandes sowie die Erstellung eines entsprechenden Arbeitsplans (von Seiten der Schüler).

Als Erfolgskriterien für das Projekt und dazugehörige Indikatoren gelten:

Erfolgskriterien:
- Schüler reflektieren eigenen Lernprozess
- Schüler ziehen Schlussfolgerungen
- Schüler beherrschen die Arbeitsschritte STL
- Schüler beherrschen das Fachwissen
- Schüler nehmen Arbeitsmethode an
- Schüler arbeiten zusammen
- Es entsteht Arbeitsruhe

Indikatoren:
- Selbsteinschätzung Lernstand
- Planen realistischer Arbeitsschritte
- Arbeitsplan führen, Selbstkontrolle durchführen
- Klassenarbeit fällt gut aus
- Schüler sehen Lernfortschritt, beurteilen STL gut
- Gegenseitige Hilfe, Teambildung (problemlos)
- Stilleritual wird eingefordert

Die Datenerhebung erfolgte mittels folgender Methoden: Fragebögen, kollegiale Beobachtung und Lehrer-Logbuch.

Die Ergebnisse der Evaluation waren durchaus zufriedenstellend. Im Großen und Ganzen übernehmen die Schüler zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess, die Mehrheit ist motiviert, nach der Methode zu arbeiten, und das Lernklima ist gut. Probleme liegen in der beschränkten Durchführbarkeit der Methode durch die Rahmenbedingungen an der Regelschule. Ständiges Einüben der Arbeitsweise ist auch nach Jahren nötig, da die Übernahme von Verantwortung eine komplexe Anforderung darstellt. Die Evaluation hat weitere Arbeitsfelder für die Lehrkraft verdeutlicht, z.B. Reflexionsgespräche mit einzelnen Schülern über ihre Lernprozesse noch weiter zu intensivieren.

2. Hintergrund

„Methoden zum selbstständigen Arbeiten“ – als Montessori-Lehrerin für die Sekundarstufe war ich immer wieder fasziniert von der Lernatmosphäre und Lernmotivation, die

durch die Methode der „Freien Arbeit“ entsteht. Im Idealfall bedeutet freies Arbeiten, dass ein Kind sich die zu erledigende Arbeit aus dem Fächerangebot frei wählt. Die Lehrkraft berät das Kind in Art und Umfang der Aufgaben, reflektiert mit ihm die persönlichen Lernwege und überwacht eine ausgewogene Beschäftigung mit allen Fächern im Schuljahr. Außerdem gibt die Lehrkraft Einführungen zum jeweiligen Thema für die Gesamtgruppe oder Lehrgänge für kleinere Gruppen bei Bedarf.
Seit ich an der Alexander-von-Humboldt-Schule tätig bin, versuche ich diese Arbeitsform auch in die Struktur der Regelschule einzubauen. Dazu verwende ich die fachgebundene Freiarbeit in Phasen des Unterrichts unter der Bezeichnung STL (Selbsttätiges Lernen).
Die Lerngruppe, in der ich die vorliegende Sequenz durchgeführt habe, war ein Deutsch-Erweiterungs-Kurs im Jahrgang 8 mit 26 Schülern, wobei die Hälfte der Schüler aus meiner eigenen Klasse stammt und bereits 3 Jahre Erfahrung in STL hat.

3. Thema und Methode der Unterrichtseinheit

Inzwischen beschränke ich mich aus organisatorischen Gründen in STL auf das Fach Deutsch, diesen Kurs und bestimmte Unterrichtssequenzen.
Kernthema der dreiwöchigen Sequenz war die Wiederholung und Vertiefung des Themas Satzgefüge incl. Kommasetzung, d.h. die Gliedsatzarten Relativsatz, Adverbialsatz und Inhaltssatz wurden bearbeitet. Material war hauptsächlich das Arbeitsheft „Deutschbuch 8“, ein Übungsheft, das die Schüler zu Beginn des Schuljahres angeschafft haben. Wer noch Zeit hatte, konnte sich mit Gedichten auf CDs beschäftigen und seine Eindrücke in einem freien Text niederschreiben, der dann für ein Rechtschreibgespräch Grundlage war.
Die Zeit, die mir für die Sequenz zur Verfügung stand, schrumpfte aus schulinternen Gründen (u. a. eine Autorenlesung mit Nachbereitung) auf 10 Stunden – abgerechnet die nötige Zeit für die Bearbeitung der Fragebögen. Trotzdem beschäftigten sich vier Schüler/innen am Ende der Sequenz noch mit Gedichten und schrieben Texte dazu.
Neu war für die Schüler das Rechtschreibgespräch, bei dem es um die Bewusstmachung von Regeln geht. Dabei sprechen sie in Gruppen oder zu zweit einen Text durch, indem sie sich gegenseitig erklären, warum dort ein Komma steht oder warum ein Wort so geschrieben wird. Die Schüler, die keinen eigenen Text geschrieben hatten, nahmen dazu einen aus dem Deutschbuch. Der Ablauf eines solchen Gesprächs wird in ihrem Deutschbuch (Wortstark 8) genau erklärt.
Jeder Schüler bekam einen Arbeitsplan, auf dem eine Auswahl an Übungen angegeben war. Die Schüler sollten über einen Analysetext herausfinden, zu welchen der Gliedsatzarten sie noch üben mussten. So mussten sie selbst herausfinden, wo ihre Fehlerschwerpunkte liegen, und daraus Schlüsse für ihre persönliche Übungssequenz/ Klausurvorbereitung ziehen.
Daraufhin war es Aufgabe jedes einzelnen, sich aus dem gegebenen Übungsmaterial (Arbeitsheft, Deutschbuch, Satzstern, Karteikarten) einen persönlichen Arbeitsplan zusammenzustellen. Ich habe als Unterstützung dazu einen allgemeinen Plan erstellt mit Hilfestellungen zu Art und Schwierigkeitsgrad der Übungen. Üblich ist auch, die Hausaufgaben für sich selbst festzulegen. Unerlässlich ist die Lösungskontrolle durch den Schüler (Lösungsheft im Arbeitsheft, Kartei-Lösungen bzw. von mir erarbeitete Lösungen für das Deutschbuch) und die Fehlerverbesserung. Diese werden in grüner Farbe geschrieben wie die Lösungen. Dies hat außerdem den Vorteil, dass jeder beim Wiederholen für die Klausur schnell einen Überblick über das bekommt, was er besonders üben muss.
Hinzu kommt das Ritual der Stille nach Montessori. Dazu habe ich einen Klangstab angeschafft, der von jedem Schüler, dem es zu laut ist, betätigt werden kann. Sollte es nötig

sein, dass der Stab drei Mal erklingt, machen wir eine einminütige Stilleübung, um die Konzentration wieder herzustellen.
Ein weiterer Punkt ist die gegenseitige Hilfe bei freier Platzwahl in STL. Früher über ein Patensystem installiert, läuft sie mittlerweile zwischen Partnern ab, die nebeneinander sitzen.

4. Ziele, Erfolgskriterien und Indikatoren einer erfolgreichen Arbeit

4.1 Vorbemerkung zu den gewählten Zielen

Folgende Ziele verfolgte ich in der Sequenz:

1. Die Schüler sollten Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen.
2. Ihre Arbeitsmotivation sollte steigen.
3. Das Lernklima sollte sich verbessern.

Alle drei Ziele sind aus meiner praktischen Erfahrung an einer Montessori-Schule wichtige Unterschiede zur herkömmlichen Methode des Lehrer-Schüler-Gesprächs. Durch die Möglichkeit, im eigenen Arbeitstempo am eigenen Arbeitsplan, abgestimmt auf persönliche Fehlerschwerpunkte, arbeiten zu können, steigt die Motivation. Dies und die Möglichkeit, mit anderen über das Lernthema zu kommunizieren, verbessert außerdem das Lernklima. Soweit meine Hypothesen.

4.2 Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen

Reflexion des individuellen Lernprozesses und Planung der Arbeitsschritte

Die Schüler bekamen einen Text aus ihrem Arbeitsheft, in dem die Kommas zu setzen waren. Alle für die Sequenz relevanten Gliedsatzarten kamen darin mehrfach vor. Im Anhang befand sich die Lösung. Anhand der so von ihnen ermittelten eigenen Fehlerschwerpunkte im Text konnten sie im Fragebogen Stärken und Schwächen I (siehe Anhang) ankreuzen, ob sie z.B. Relativsätze nicht / selten / meistens / immer erkennen.
Ebenso wurden die anderen vorkommenden Gliedsatzarten bewertet. Somit hatte jeder seinen individuellen Kenntnisstand erfasst.
Die Auswertung des Analysetextes bereitete kaum Probleme; schnell kamen die Schüler auf ihre persönlichen Fehlerschwerpunkte. Allerdings zeigte sich, dass einige die Entscheidung, was sie verstärkt üben wollten, damit nicht ausreichend in Verbindung brachten. Als ich dies bemerkte, besprach ich mit den betreffenden fünf Schüler/innen ihre Eintragungen und korrigierte gemeinsam mit ihnen die Entscheidung.
Laut dem Fragebogen STL fanden 21 von 24 Schülern, dass sie keine oder wenig Schwierigkeiten hatten, aus ihren Fehlerschwerpunkten auf die zu erledigenden Aufgaben zu schließen.

Beherrschen der Arbeitsschritte in STL

Insgesamt haben 12 Personen oberflächliche Lösungskontrollen gemacht. Interessant wäre gewesen, wenn ich hierzu im Rahmen des STL-Fragebogens noch eine Selbsteinschätzung der Schüler hätte, um zu sehen, ob sie sich der Oberflächlichkeit ihres Arbeitens bewusst sind. Allerdings sehe ich auch so, dass die Gründlichkeit bei diesem wichtigen Werkzeug der STL-Methode noch zu wünschen übrig lässt. Eine gute Grundlage für ein reflektierendes Gespräch mit den Schülern! Vielleicht ließe sich das Klausurergebnis bei besserer Lösungskontrolle steigern.
Auffällig ist bei Schülern mit schlechtem Klausurergebnis, dass sie zum Teil eine oberflächliche Lösungskontrolle machten und /oder sich keine Hilfe holten.
Möglicherweise lag das ansonsten gute Ergebnis auch an der Anwesenheit einer beobachtenden Person.

Die Schüler, die noch wenig Erfahrung mit STL haben, haben teilweise die Lösungs-

kontrolle/Verbesserung nicht in Grün geschrieben. Ich erkläre, dass dies eine Arbeitserleichterung für sie ist, denn so sehen sie ihre Fehler gleich beim Üben für die Arbeit. Dabei mache ich noch einmal klar, dass die Anzahl ihrer Fehler für mich keine Rolle spielt, sondern die gründliche Lösungskontrolle und Verbesserung, denn es geht lediglich darum, dass sie herausfinden, was noch zu lernen ist, und sich keine Fehler einprägen. Immer wieder führe ich kurze Einzelgespräche über Lernstand, Lernweg und Unsicherheiten, gebe Tipps für die Übungen, erinnere an die Wichtigkeit der ordentlichen Lösungskontrolle und Verbesserung oder mache mit einer Kleingruppe spezielle Übungen und erkläre noch einmal.
Dies entspricht der beobachtenden und beratenden Aufgabe der Lehrkraft bei dieser Methode und soll die Entwicklung des eigenverantwortlichen Lernens und der Selbstreflexion unterstützen.
Es gab zwei Schüler meiner eigenen Klasse, die häufiger nachfragten, was sie nun tun sollten. Dies lag zum einen an der oberflächlichen Arbeitsweise durch Konzentrationsmangel, zum anderen am Wunsch nach Aufmerksamkeit und Zuspruch. Daher reagierte ich mit eben diesem und mit einem Reflexionsgespräch über ihr Arbeitsverhalten.

Beherrschen des bearbeiteten Fachwissens

Bei der Klausur handelt es sich um eine Abfrage der Kommasetzung sowie die Überprüfung der Fähigkeit, die verschiedenen Arten von Gliedsätzen zu erkennen und zu bilden.
Der Durchschnitt von 2,8 bewegt sich im oberen Mittelbereich der normalen Klassenergebnisse. Um herauszufinden, ob die Methode generell zu einer Leistungsverbesserung führt, müsste man dies langfristig untersuchen. Meiner Ansicht nach liegt der Vorteil der Methode eher in der Steigerung der Motivation durch Eigenverantwortung.

4.3 Steigerung der Arbeitsmotivation

Annahme der Arbeitsmethode STL

Nach der Übungsphase und vor der Klausur setzte ich den Fragebogen „Stärken und Schwächen II“ (siehe Anhang) ein, genauso aufgebaut wie der erste, allerdings mit der Überschrift: *Nach der Bearbeitung des Arbeitsplans und vor der Klausur sehe ich meine Stärken und Schwächen wie folgt: Ich erkenne jetzt.....z.B. Relativsätze nicht/selten/meistens/immer.*
Damit wollte ich für die Schüler ihren Lernfortschritt sichtbar machen, der im Idealfall aus einer klaren Selbsteinschätzung und der entsprechenden Übungsauswahl resultiert und eine Verbesserung ihrer Kenntnisse nach sich zieht.
Das Evaluationsinstrument dient also der Unterstützung der Selbstreflexion und ist subjektiv.

Im Vergleich mit Fragebogen I sahen immerhin 10 von 17 Schülern einen klaren Erfolg ihrer Bemühungen. Neun von 21 erkannten, dass sie bei den Inhaltssätzen noch Schwierigkeiten hatten.

Im Vergleich von Fragebogen Stärken und Schwächen II mit dem jeweiligen Ergebnis der Klausur, also dem tatsächlich erreichten Fachwissen, ergab sich Folgendes: Auffällig war bei fünf Schülern die krasse Fehleinschätzung des eigenen Lernerfolgs im Hinblick auf ihr späteres Klausurergebnis mit Note 4 oder 5. Sie hatten ihren Lernzuwachs besser eingeschätzt, als er war. Mögliche Gründe hierfür sind bei drei Schülern Schwierigkeiten mit der geforderten Selbstreflexion. Aus Gesprächen mit ihnen weiß ich, dass sie innerlich davon ausgingen, der Lehrer sei zuständig und allein verantwortlich für ihren persönlichen Lernzuwachs. Andere Gründe für schlechte Ergebnisse waren Nervosität und Konzentrationsprobleme (ADHS) beim Test sowie mangelnde Akzeptanz der Methode STL. Eine Schülerin, die eine 1 erreichte, unterschätzte den eigenen Lern-

zuwachs. Insgesamt heißt das, dass 18 von 25 Schülern, die die Klausur mitgeschrieben haben, eine realistische Selbsteinschätzung gelungen ist.

Ein weiterer Fragebogen zur Methode STL diente der konkreten Bewertung der Methode durch die Schüler. Die Frage lautete: Ist das eine Methode, die dir persönlich hilft, deine Leistungen zu verbessern?
Folgende Anforderungen der Methode wurden erfragt:

1. die Aufgaben entsprechend meiner Fehlerschwerpunkte selbst auszuwählen;
2. mein Arbeitstempo der Menge der gewählten Aufgaben anzupassen;
3. den Arbeitsplan zu führen;
4. mir Hilfe bei Mitschülern zu holen, wenn ich allein nicht weiterkomme.

Kategorien zum Ankreuzen waren: Diese Anforderung zu erfüllen, fiel mir leicht/ eher leicht/ eher schwer/ schwer. Zu jedem der vier Punkte gab es die Möglichkeit, die gewählte Einschätzung zu begründen.
Bei einem Rücklauf von 24 der 26 Schüler war zunächst angenehm überraschend, dass es niemandem mehr (im Vergleich zu früheren, ähnlichen Befragungen) schwer fiel, die vier Anforderungen zu erfüllen.

Die Mehrheit der Gruppe (21) kam mit der selbstständigen Auswahl gut zurecht. Zur Begründung sagten 10 Schüler sinngemäß, „weil ich besser weiß als der Lehrer, was ich kann und was nicht."
Die meisten empfinden es bereits als selbstverständlich, dass ich ihnen nicht mehr alles vorgebe, allerdings muss das Erkennen der persönlichen Fehlerschwerpunkte noch geübt werden – möglicherweise ist der Schlüssel dazu eine genauere Lösungskontrolle. Möglich wäre auch, dass den Schülern trotz meiner Anmerkungen zu den Übungen schwer fällt, Übungstypen zu erkennen und die persönlich passenden auszuwählen.
Bisher ordneten die Schüler sich mit meiner Hilfe bestimmten Lernniveaus zu und bearbeiteten dann ein „Paket" an Pflichtaufgaben. Die neue Herausforderung, alle Aufgaben selbst zu wählen, scheint im Großen und Ganzen motiviert angenommen worden zu sein.

22 Schülern bereitete das Einschätzen des eigenen Arbeitstempos noch (eher) leichte, zwei Schülern größere Probleme.
Ich stelle fest, dass das Halten des Arbeitstempos, früher ein großes Problem, zunehmend besser funktioniert. Durch stichprobenartiges Durchsehen der erledigten Übungen stellte ich sicher, dass ein Großteil gemacht war – der Erfolg beim Arbeitstempo lag also nicht daran, dass entsprechend wenig getan worden wäre.

Die Erstellung des Arbeitsplans bereitete kaum Schwierigkeiten: Allen 24 Schülern fiel dies (eher) leicht. Zur Begründung sahen fünf Schüler das Führen des Arbeitsplans als sinnvoll an, denn er verschaffe einen Überblick über das Pensum, man könne selbst eine Reihenfolge von leicht zu schwer festlegen und genau planen. Sechs empfanden den von der Lehrkraft gegebenen Hilfsplan als Stütze, für zwei ist er schlicht die Grundlage der ganzen Arbeit und daher unerlässlich.

Am Ende der Sequenz waren einige Schüler fertig mit den Übungen und begannen, Gedichte zu lesen und auf der CD zu hören sowie am Computer die Sprachspiele von Jandl zu verfolgen.
Mir gefällt, dass sie in der Literatur stöbern, sich interessieren, wundern, staunen, mich fragen nach Autoren und Besonderheiten. Dies ist ohne Zweifel ein Zeichen von Motivation, an dieser Stelle natürlich auch eine Abwechslung gegenüber Grammatikübungen.
Sie begannen, freie oder angeleitete Texte über die Gedichte zu schreiben, die sie dann für das Rechtschreibgespräch in der letzten Stunde vor der Arbeit verwendeten.

4.4 Verbesserung des Lernklimas

Zur Arbeitsruhe fällt auf, dass im Gegensatz zu früheren Jahren das Stilleritual nie nötig

war, auch der Klangstab musste nicht eingesetzt werden, da eine durchgehende Arbeitsruhe herrschte. Hier zeigt sich der positive Einfluss eines Teils der Gruppe, der schon auf längere Erfahrung damit zurückblickte.
Die letzte Frage des Fragebogens STL ergab, dass es für alle Schüler (eher) leicht war, Hilfe von Mitschülern zu erbitten. Dies deckt sich mit der Beobachtung durch die Kollegin.
Nach eigener Einschätzung der Schüler lag dies daran, dass man die Mitschüler zu jeder Zeit fragen kann, da sie gerne helfen (7) bzw. Freunde seien (4) oder Partnerarbeit sowieso bevorzugt wird (5). Zwei Schüler versuchten es lieber allein, nur einer fand, manchmal sei auch die Lehrerin nötig.
Diese Antworten weisen auf ein gutes Lernklima hin. Der Methode angemessen ist auch, dass die Lehrerin in den Hintergrund tritt.
Laut meinem persönlichen Logbuch gab es keine Proteste gegen die zufällige Teambildung beim Rechtschreib-Gespräch. Die Schüler setzten sich mit den anderen zusammen und bearbeiteten die Texte.

5. Auswertung

Es ist mir deutlich geworden, dass es ein langer Weg ist, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, besonders da dies im Regelschulsystem nicht konsequent eingefordert wird. Der von mir betreute Kurs, an dem z.T. Schüler mit jahrelanger Erfahrung in STL teilnehmen, kam mit der erhöhten Anforderung, sich ein persönliches Übungsprogramm zusammenzustellen, größtenteils gut zurecht. Natürlich erfordert auch dies weiterhin Übung. Einige Schüler schätzten den eigenen Lernzuwachs falsch ein, was aus meiner Sicht u.a. an der oberflächlichen Lösungskontrolle liegen könnte oder dem fehlenden Vermögen, sich von den Mitschülern helfen zu lassen. Hinzu kommt, dass manche Schüler mit dieser Methode noch Schwierigkeiten haben, weil sie entweder nicht daran gewöhnt sind, Eigenverantwortung zu übernehmen und diese gern auf den Lehrer übertragen, oder weil sie aufgrund von AD(H)S Probleme mit Konzentration und Selbstkontrolle haben. Aus meiner Erfahrung an der Montessori-Schule und auch mit meinen jetzigen Schülern bin ich zuversichtlich, dass weiteres Training auch eine weitere Verbesserung im Arbeitsverhalten bringen wird. Zudem können gerade diese Schüler davon profitieren, dass die Lehrkraft sich ihnen individuell zuwenden kann. Das Führen eines Arbeitsplans und das Einhalten der Arbeitsruhe ist inzwischen kein Problem mehr.

Die Motivation für diese Lernmethode ist hoch, insbesondere bei den Schülern, die bereits länger Erfahrung damit haben. Eindeutig war ein großes Selbstbewusstsein in Bezug auf die Arbeitsweise zu erkennen. Auch das Lernklima hat sich positiv entwickelt, gegenseitige Hilfe und ernsthaftes ruhiges Arbeiten sind selbstverständlich. Dies alles freut mich umso mehr, als ich zuerst Bedenken hatte, dass die „Neulinge“ die Methode nicht akzeptieren oder Rituale aufweichen würden. Ich sehe, dass das selbstständige Arbeiten und die offene Sitzordnung Partnerarbeit und gegenseitige spontane Hilfe fördert.

Ich selbst fühle mich in der etwas anderen Lehrerrolle als Beraterin wohl und sehe, dass das Erklären an Stellen, an denen Fragen offen sind, effektiver ist, als allen alles noch einmal von vorne zu erklären. Mein Eindruck ist, dass Schüler sich so ernster genommen fühlen – ich hole sie dort ab, wo sie stehen, und vermittele auch individuelle Lernstrategien. Die meisten Schüler kommen regelmäßig, um mir ihre Ergebnisse zu zeigen oder mit mir ihre Arbeitsweise zu reflektieren. Dies ist eine Form der Wertschätzung ihrer Arbeit, die sie auch einfordern. Ich bin als Lehrkraft nicht mehr in der Rolle, etwas zu erzählen, was keinen interessiert, sondern ich kümmere mich mit dem Schüler zusammen um die Sache.

Meine Konzentration wurde durch die Evaluation nachhaltig auf die Schüler gelenkt, die noch Probleme mit der Selbstein-

schätzung haben oder denen noch das Selbstvertrauen für diese Art des Arbeitens fehlt. Ich werde mich im Laufe der nächsten Sequenzen intensiver mit ihrer Arbeitsweise beschäftigen und weitere Reflexionsgespräche mit ihnen führen. Im gesamten Kurs muss ich den Fokus weiterhin immer wieder auf die Lösungskontrolle und Verbesserung richten, evtl. durch Plakate verstärken und wieder mehr kontrollieren. Ich habe einen Reflexions-Bogen für diejenigen Schüler entwickelt die ein schlechtes Ergebnis in der Klausur erreichten, mit dessen Hilfe sie herausfinden können, woran es lag und was sie das nächste Mal besser machen wollen. Ich werde das Thema Lösungskontrolle dort aufnehmen.
Interessant wäre gewesen, auch den STL-Fragebogen namentlich zu erfassen, um subjektive Einschätzung und objektive Beobachtung (Bsp. Lösungskontrolle machen) besser vergleichen zu können. Wenn die Übernahme von Verantwortung für den eigenen Lernprozess funktioniert, müsste sich beides ja möglichst nahe kommen. Ich würde auch weitere Punkte des STL-Fragebogens (z. B. Aufgabenauswahl nach eigenen Fehlerschwerpunkten treffen, Arbeitstempo) beim nächsten Mal beobachten lassen und evtl. mit Interviews zur subjektiven Einschätzung kontrastieren, um herauszufinden, inwieweit sich Eigen- und Fremdwahrnehmung meiner Schüler in Bezug auf STL decken.
Da ich auch weiterhin nach der Methode STL arbeiten möchte, sehe ich in diesen Überlegungen vielfältige Ansätze zu einer weiteren Verfeinerung meines Arbeitens.
Wünschenswert wäre, dass ich die Aufgaben sorgfältiger auf die Lerngruppe bzw. einzelne Schüler-Lerntypen zuschneiden könnte, z. B. durch Erstellen entsprechenden Materials nach Montessori. Allerdings sehe ich zeitlich keine Möglichkeit, diese Arbeit allein zu leisten.

Das enge Korsett für die Unterrichtseinheiten an der IGS, die ja mit den Kollegen parallel laufen müssen, erlaubt leider auch nicht, besondere Lernphasen von Schülern zu berücksichtigen. Jeder Erwachsene weiß, dass zu bestimmten Zeiten Arbeiten leichter von der Hand gehen oder interessanter scheinen als zu anderen. Man teilt sich die Arbeit entsprechend ein. Die Jugendlichen müssen Themen lernen, wenn sie im Lernplan stehen, und nicht, wenn sie ihnen besonders leicht fallen oder sie gar interessieren. So haben die Schüler keine freie Wahl der Arbeit, wie eigentlich von Maria Montessori gedacht, sondern nur eine Auswahl zum vorgegebenen Thema und die Möglichkeit, im eigenen Tempo zu arbeiten und die Hilfe des Lehrers individuell in Anspruch zu nehmen. Das ist zwar immerhin etwas, allerdings bedrückt mich trotzdem, diese Arbeit nur rudimentär anwenden zu können, obwohl ich um die großen Chancen weiß, die sie gerade schwachen Schülern bietet.
Es ist hart, als Jugendlicher Verantwortung für sich zu übernehmen, und es ist ein schwieriger Prozess, sie dabei zu begleiten, aber es lohnt sich. Auch in der hier betrachteten Gruppe konnte ich sehen, dass Leistungsschwächere von der Methode profitierten.

Die geschilderten Einschränkungen und die Tatsache, dass ich z. Zt. als einzige im Kollegium in der genannten Weise arbeite, verhindern natürlich, dass Schüler nachhaltig und fächerübergreifend ihre Einstellung zum Lernen verändern. Ich bin allerdings nach dieser Evaluation überzeugt, dass selbst unsere kleinen Schritte Veränderungen in der Arbeitshaltung der Mehrheit meiner Schüler bewirkt haben. Die bevorstehende Präsentationsprüfung fordert von ihnen, selbstständig und eigenverantwortlich zu Ergebnissen zu kommen. Meiner Ansicht nach kann man eine solche Prüfung nur von Schülern verlangen, die das jahrelang geübt haben. Dafür ist STL ein sehr gutes Training.

Anhang A

Evaluationsraster

Ziel	Erfolgskriterium	Erfolgsindikator	Evaluations-Instrument
Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen	1. den individuellen Lernprozess reflektieren	✎ Selbsteinschätzung in Bezug auf die vorgegebenen Lernziele	Fragebogen *Stärken und Schwächen I*
	2. Schlussfolgerungen ziehen aus der Selbsteinschätzung	✎ SS planen realistische Arbeitsschritte, Erstellen eines individuellen Arbeitsplans	Eigene Beobachtung, Logbuch
	3. Arbeitsschritte zum selbstständigen Arbeiten beherrschen	• Führen eines Arbeitsplans • Steigende Anzahl d. S., die die Lösungskontrolle und Verbesserung konsequent durchführen (ca.2/3) • Fallende Zahl der S., die mangelnde Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit der Aufgabe signalisieren (max.5)	• Logbuch • Kollegiale Beobachtung • Logbuch
	4. Bearbeitetes Fachwissen beherrschen	✎ die Klausur fällt gut aus	Leistungsmessung Klausur
Steigerung der Arbeitsmotivation	1. die Arbeitsmethode annehmen, Interesse äußern	• SS stellen Erfolge in ihrer Lernentwicklung fest, die durch eigenständige Schwerpunktsetzung entstanden sind (Ausgleich von Schwächen) • SS äußern sich positiv zu dieser Methode	• Fragebogen *Stärken und Schwächen II* • Fragebogen STL
Lernen in der Gruppe/ Lernklima	1. Zusammenarbeit, jeder kann mit jedem arbeiten	✎ Anzahl der S., die gegen vorgegebene Teambildung protestieren, ist niedrig (max.5) ✎ „gegenseitige Hilfe" wird regelmäßig angewandt	Eigene Beobachtung, Logbuch
	2. es entsteht Stille	✎ Anzahl der SS, die Stille positiv bewerten, steigt (Mehrheit) ✎ Ritual der Stille wird eingehalten, d.h. alle Beteiligten stellen Ruhe her	Kollegiale Beobachtung

Anhang B

Arbeitsplan 8/E für die Zeit vom 04.11.-30.11. 2004

DEUTSCH: Grammatik - Wiederholung (Gliedsätze), Gedichtvortrag und Interpretation

BITTE GRÜNDLICH LESEN BITTE GRÜNDLICH LESEN

Zeitraum	AUFGABEN	HAUSAUFGABEN
ca. 10 Stunden	1. Analysetext im Arbeitsheft S. 48 bearbeiten, ohne Regeln nachzuschlagen (weglassen, was du nicht kannst, es dient der Analyse) 2. Fragebogen ausfüllen und Arbeitsplan anfangen 3. selbst ausgewählte Übungen bearbeiten (s. rechts) 4. **eigene HA festlegen!!!** (im Arbeitsplan Ha dazuschreiben) 5. **Lösungskontrolle und Verbesserung** (mindestens eine Stunde) 6. ein Rechtschreibgespräch führen (WS S. 199) *** Wer noch Zeit hat, kann sich die neuen Gedichte-CDs anhören oder Gedichte lesen und seine Eindrücke dazu notieren. Daraus lässt sich ein eigener Text schreiben, in dem man Gliedsätze anwendet und damit also nochmal übt. Ich kontrolliere das für euch.	Arbeitsplan erstellen Übungen zur Wahl: • AH S. 38-48 • und evtl. zusätzlich WS S. 250-251 • außerdem: Satzstern u.a. Material aus dem Schrank Plane genug Zeit ein für die Lösungskontrolle und Verbesserung (mindestens eine Stunde) Alles, was du nicht schaffst, musst du zu Hause erarbeiten **NICHT VERGESSEN**: den eigenen Fehlerschwerpunkt üben!!
23.11.	Autorenlesung	Üben für die Arbeit

Anhang C

Arbeits-Ergebnisse

Seite	Thema der Arbeit	Beginn der Arbeit	erledigt(S)	gesehen(L)

Während deiner selbstständigen Tätigkeit konnte ich beobachten, dass du:

konzentriert warst Arbeitsruhe einhältst	schw. Arbeiten durchhältst Lösungskontrollen machst	sorgfältig vorgehst
selbstständig arbeitest Verbesserungen machst	Lösg. (nicht) abschreibst	normal schnell arbeitest

Zusammenfassung:

o es war eine Freude, dir bei der Arbeit zuzuschauen!
o nicht wahr, du könntest dich noch etwas mehr bemühen! [23]

Unterschrift d. Erziehungsberechtigten

Unterschrift d. Klassenlehrerin

[23] Veränderte Version v. Zerres, Heinz, Montessori-Lehrer i.R. und Ausbilder

Fragebogen (I) zu Stärken und Schwächen in der UE „Zeichensetzung / Gliedsätze“ 8E 04/05

Mit Hilfe des Analysetextes (Arbeitsheft S. 48) habe ich folgende Stärken und Schwächen in meinen Leistungen festgestellt:

Ich erkenne:	**nicht**	**selten**	**meistens**	**immer**
Relativsätze				
Adverbialsätze				
Inhaltssätze				
den Unterschied das/ dass				
Partizipialsätze				

Deshalb möchte ich in den nächsten 10 Stunden an folgenden Themen arbeiten:

An:	**nicht**	**wenig**	**viel**	**sehr viel**
Relativsätzen				
Adverbialsätzen				
Inhaltssätzen				
dem Unterschied das/ dass				
Partizipialsätzen				

Diese Entscheidungen müssen sich natürlich in deinem Arbeitsplan (Auswahl der Übungen) wiederfinden.

Fragebogen zu Stärken und Schwächen (II)
in der UE „Zeichensetzung / Gliedsätze“ 8E 04/05

Nach der Bearbeitung meines Arbeitsplans und vor der Klausur sehe ich meine Stärken und Schwächen wie folgt:

Ich erkenne jetzt:	**nicht**	**selten**	**meistens**	**immer**
Relativsätze				
Adverbialsätze				
Inhaltssätze				
den Unterschied das/ dass				
Partizipialsätze				

Liebe .....,

in der Klausur Nr. ..... im Fach ..... hast du eine ..... geschrieben. Damit es beim nächsten Mal besser klappt, hier einige Denkanregungen für dich. Kreuze an, inwiefern die Aussage auf deine Vorbereitung zutrifft.

	ja	nein
Ich habe ein bis zwei Wochen vor dem Termin angefangen, zu lernen		
Den zu lernenden Stoff habe ich in tägliche Portionen eingeteilt		
Jeden Tag habe ich einen übersichtlichen Teil gelernt		
Die letzten drei Tage habe ich zur Wiederholung genutzt		
Hausaufgaben und Arbeitsaufträge habe ich regelmäßig erledigt		
Die Verbesserungsvorschläge der Lehrkraft unter der letzten Arbeit		
(zu einem ähnlichen Thema) habe ich nochmals gelesen		
Ich habe die Lösungskontrolle und Verbesserung (in Grün) in		
STL gewissenhaft gemacht		
Ich habe mit Hilfe verschiedener Methoden gelernt, z.B.		
• Lernkartei		
• Plakat		
• selbstgemachte Tests		
• Merkzettel mit wichtigen oder schwierigen Dingen aufgehängt		
• Spickzettel zum LERNEN erstellt		
• mit Freunden gelernt: gegenseitig abgefragt und erklärt		
• im Gehen Dinge eingeprägt		
• bei Referaten: vor dem Spiegel geübt		
Ich habe für eine gute Lernatmosphäre gesorgt:		
• aufgeräumter Arbeitsplatz		
• ruhige, leise Musik		
• frische Luft		
• keine Ablenkung		
• kurze Pausen, KEIN Fernsehen, sondern Bewegung		

Wenn du vieles mit NEIN angekreuzt hast, solltest du deine Lernstrategie überdenken. Hefte dieses Blatt in den AL - Hefter „Methodenlernen“ und schaue ihn dir 14 Tage vor der nächsten Arbeit genau an.
Notiere jetzt, was du bei der Vorbereitung der nächsten Arbeit besser machen willst:

_____

Nun lege dieses Blatt, bevor du es abheftest, mir noch einmal vor zur Unterschrift.

_____ _____

Unterschrift der/des Fachlehrers/-in deine Unterschrift

Literatur

Altrichter, H. & Buhren, C.G. (1997). Schulen vermessen oder entwickeln? journal für schulentwicklung, Jg.1, Nr.3, 22-29.

Altrichter, H. & Posch, P.(1998). Lehrer erforschen ihren Unterricht - Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 3. Auflage.

Hessisches Schulgesetz vom 17. Juni 1992 (GVBl. I S. 233), geändert durch das Erste Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen vom 30. Juni 1999 (GVBl. I S. 354) (Schulgesetz - HSchG -), geändert durch Gesetze vom 02. April 2001 (GVBl. I S. 175), vom 21. März 2002 (GVBl. I S. 58), vom 22. Juni 2002 (GVBL. I S. 342) und vom 26. November 2004 (GVBl. I, S.350)

Klippert, H. (2002). Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz, 6. Auflage.

Krainz-Dürr, M., Krainer, K., Kroepfl, B., Piber, C., Rauch, F. & Stern, T. (2002). Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen. In: G. Knapp (Hrsg.), Wissenschaftliche Weiterbildung im Aufbruch? Entwicklungen und Perspektiven (S. 332 – 359). Klagenfurt – Laibach – Wien: Hermagoras.

Mattes, W. et. Al (2003). TEAM. Arbeitsbuch für den Sozialkundeunterricht 2. Paderborn: Schöningh, 6. Auflage.

Mitschka, R. (1999). Die Klasse als Team. Linz: Veritas, 2. Auflage.

Nürnberger Projektgruppe (2001). Erfolgreicher Gruppenunterricht. Praktische Anregungen für den Schulalltag. Stuttgart: Klett.

Schräder-Naef, R. (1996). Schüler lernen Lernen. Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule“. Weinheim: Beltz.

Strittmatter, A. (1997). Mythen und Machbares in der Qualitätsevaluation. journal für schulentwicklung Jg.1, 1997a, Nr.3, 22-29.

Wilms, H. & Wilms, E. (1992). Erwachsen werden. Handbuch für Lehrer/innen und Lehrer.

Weiterführende Literatur

Altrichter, H. (1997). Reflexion und Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In:
H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz, M. (Hrsg.), Handbuch der Schulentwicklung. Studienverlag: Innsbruck.

Burkhard, C. & Eikenbusch, G. (2000). Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen.

Eikenbusch, G. (1997). Der kleine Methoden-Koffer: Evaluation kann man nicht einfach nachmachen - Man muß sie aber auch nicht jedes Mal neu erfinden. In: Pädagogik, Nr. 5, S. 30-34.

Friedrichs, J. (1980). Methoden empirischer Sozialforschung. Westdeutscher Verlag: Opladen.

journal für schulentwicklung. Innsbruck – Wien – München: StudienVerlag (4 Ausgaben pro Jahr.)

Krainz-Dürr, M.(1999). Wie kommt Lernen in die Schule. Innsbruck – Wien – München.

Phillip, E. (1992). Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung. Weinheim: Beltz .

Posch, P. & Altrichter, H. (1997) (Hrsg.). Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck: StudienVerlag.

Radnitzky, E. & Schratz, M. (1999) (Hrsg.). Der Blick in den Spiegel. Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung. Innsbruck – Wien – München: StudienVerlag.

Rauch, F. & Senger, H.(2006). Schulentwicklung im Umbruch: Der Unterricht rückt in den Mittelpunkt. Klagenfurt: IMST.

Schratz, M., Iby, M. & Radnitzky, E. (2000). Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim – Basel: Beltz.

Schratz, M., Jakobson, L.B., MacBeath, J. & Meuret, D. (2002). Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa. Innsbruck – Wien – München: StudienVerlag.

Strauss, A. & Corbin, J.(1990). Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park.

Strittmatter, A. (1997). "Eine knüppelharte Sache". Schulen erproben redliche Selbstevaluation. In: Pädagogik, Nr. 5, S. 16-20.