Benjamin Apelojg, Wolfgang Fichten (Hrsg.)

Experiment Unterricht – Studentinnen und Studenten erforschen Unterricht und Schule

Forschungsberichte aus der Oldenburger Teamforschung und dem WAT-Begleitseminar zum Praxissemester der Universität Potsdam

Benjamin Apelojg, Wolfgang Fichten (Hrsg.)

Experiment Unterricht –
Studentinnen und Studenten erforschen Unterricht und Schule

1. Auflage

Oldenburg: Didaktisches Zentrum, 2014

Oldenburg, 2014

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2313-1

Inhalt

Einleitung 5

Konzepte forschungsorientierter Lehre 9

1 Die Oldenburger Teamforschung (W. Fichten, H. Meyer) 13

2 Experiment Unterricht. Forschungsbasierte Lehre im Praxissemester der Universität Potsdam (B. Apelojg) 27

Studentinnen und Studenten erforschen Unterricht 41

3 Auswirkungen der kollegialen Unterrichtshospitation auf den Berufsalltag aus der Sicht der LehrerInnen der IGS Wilhelmshaven (J. Wesselmann, V. Kroner, F. Blömer, R. Oltmanns, H. Schmolke) 43

4 Mit welchen Anforderungen sehen sich die am FIT-Projekt beteiligten LehrerInnen konfrontiert? (S. Atug, I. Gollan, T. Klitz, M. Wübben, S. Zipfel) 59

5 SchülerInnen individuell fördern!? Vorstellungen individueller Förderung aus der LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive (M. Henneberg) 77

6 Interaktion und Zusammenarbeit von SchülerInnen – die Methoden Rollenspiel und Experiment im Vergleich (S. Mußhoff) 97

Zu den Herausgebern 115

Benjamin Apelojg, Wolfgang Fichten

Einleitung

Die Lehrerbildung in den deutschsprachigen Ländern befindet sich derzeit in einer Phase des Umbruchs. Neben dem Abschneiden bei internationalen Schulleistungsstudien wie PiSA, TiMMS etc. hat vor allem die Internationalisierung der Lehrerbildung im Zuge des sogenannten Bologna-Prozesses Reformen angeschoben. Auf struktureller Ebene ist die Modularisierung des Studiums und die Gliederung der universitären Lehrerbildung in Bachelor- und Masterphase an den meisten Hochschulen inzwischen abgeschlossen.

Die Reform erschöpft sich nicht in der Umstellung von Strukturen. Seit Jahren wird lebhaft über Zielvorstellungen für die Lehrerbildung diskutiert. Dabei geht es vor allem darum, welches Kompetenzprofil angehende Lehrerinnen und Lehrer aufweisen sollen und wie universitäre Lehr-Lernprozesse gestaltet werden müssen, um Ausbildungsziele zu erreichen. Ergebnisse der Expertise-, Berufsbiografie- und Professionalisierungsforschung haben zum Leitbild des reflektierenden Praktikers geführt, das den meisten Ausbildungskonzepten und Studienordnungen zugrunde liegt.

Forschendes Lernen wird als hochschuldidaktisches Konzept angesehen, das die den Professionellen charakterisierende reflexive und analytische Haltung gegenüber Praxisgegebenheiten und eigenem beruflichen Handeln anregen und fördern kann. Der Slogan „Qualifizierung und Professionalisierung durch forschendes Lernen“ ist im akademischen Diskurs zu einem Gemeinplatz geworden und hat zur Etablierung von verschiedenen Realisierungsvarianten forschenden Lernens an mehreren Hochschulen geführt.[1] Der Idee, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer während des Studiums kleine Forschungsvorhaben durchführen sollen, liegt die Annahme zugrunde, dass sie dabei aus einer vom Handlungsdruck entlasteten Situation heraus Schule und Unterricht betrachten können. Die mit dem Forschen gegebene analytische Distanz zum zukünftigen Berufsfeld gibt Raum für Reflexionen, die u. a. persönliche Entwicklungen anstoßen und fördern (vgl. Kap. 2).

Mit einem Lehramtsstudium sollen Studierende auf ihren zukünftigen Beruf vorbereitet werden. Ein Blick in die Studienordnung für das Fach Wirtschaft, Arbeit, Technik (WAT) in Brandenburg zeigt, dass die Studierenden „(…) befähigt werden (sollen), in den Schulstufen des von ihnen gewählten Lehramtes einen lebensnahen und wissenschaftlich fundierten Fachunterricht zu gestalten“ (Universität Potsdam 2011). Ähnlich lautet eine Studienordnung im Land Sachsen-Anhalt: Ziel ist, „(…) Studierende zur Vorbereitung auf ihre Tätig-

1 Vgl. hierzu Roters, Bianca et al. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

keit als zukünftige LehrerInnen für den Unterricht im Fach Wirtschaft an Sekundarschulen bzw. Gymnasien zu bilden“ (Studienordnung Lehramt für Wirtschaft, Sachsen-Anhalt). Die genannten Zielstellungen werfen die Frage auf: Wie können an der Universität Lehramtsstudierende optimal auf ihre Zukunft vorbereitet werden? Werden Studierende gefragt, so würden viele den Wunsch nach einer praxisnahen Ausbildung äußern. Die Fachwissenschaftler werden aller Voraussicht nach eine fundierte fachliche Ausbildung betonen und die Didaktiker werden den Fokus auf die didaktische Umsetzung fachwissenschaftlicher Inhalte und Aufgaben legen. Die unterschiedlichen Schwerpunkte und Zielsetzungen von Studierenden, Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern führen zu einem Spannungsverhältnis zwischen den einzelnen Fachrichtungen und damit auch zwischen den Ansprüchen von Lehrenden und Lernenden.

Das *forschende Lehren und Lernen* bietet unserer Meinung nach die Möglichkeit, fachliche Inhalte mit didaktischen oder, allgemeiner formuliert, schulischen Problemstellungen und den persönlichen Interessen der Studierenden zu verbinden. Die zukünftigen LehrerInnen sollen vor allem befähigt werden, ihre eigene praktische Arbeit reflexiv zu betrachten und prozessorientiert weiterzuentwickeln. Der Wunsch von Studierenden, für jedes Problem eine Patentlösung zu erhalten, ist verständlich. Unserer Meinung nach ist es wichtiger, dass Studierende lernen, selbstständig Lösungen für die sich ständig wandelnden Problemstellungen im Berufsalltag eines Lehrers zu entwickeln. *Forschendes Lernen* bedeutet, seine eigene Arbeit durch die Brille eines Forschers zu betrachten. Dazu gehört, eine Frage- oder Problemstellung zu entwickeln, sich ein methodisches Vorgehen zu überlegen und die gewonnenen Daten wissenschaftlich auszuwerten. Das *forschende Lehren und Lernen* fordert die Studierenden heraus, sich ihrer eigenen Arbeit mit der professionellen Distanz eines Wissenschaftlers zu nähern und eigenständig Antworten für Probleme zu finden, die sie persönlich betreffen oder interessieren.

Dieser Band ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden zwei unterschiedliche Ansätze forschender Lehrerbildung vorgestellt. Im zweiten Teil – das ist uns besonders wichtig – kommen die Studierenden zu Wort. Hier werden vier Forschungsprojekte, zwei aus der Oldenburger Teamforschung und zwei aus dem Praxisforschen der Universität Potsdam, vorgestellt. Für den Leser empfiehlt es sich, die beiden Artikel aus dem ersten Teil zu lesen, um Entstehungsgeschichte und Arbeitsweise der zwei Ansätze zur forschungsorientierten Lehrerbildung nachvollziehen zu können. Im zweiten Teil haben wir zu jedem Forschungsprojekt ein kurzes Abstract formuliert, so dass der Leser interessengeleitet entscheiden kann, mit welcher Fragestellung er sich vertiefend beschäftigen möchte.

Zum 1. Teil

Eine forschungsorientierte Lehrerbildung bietet eine große Vielfalt unterschiedlicher Ansätze, wie *forschende Lehre* in die Universität integriert werden kann. 1990 erschien die Publikation von Herbert Altrichter und Peter Posch „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ (4. Aufl. 2007). Diese Publikation bildete den Anstoß für die Oldenburger Teamforschung, deren Besonderheit in gemeinsamen Forschungsprojekten von Studierenden und berufstätigen LehrerInnen liegt. Die Oldenburger Teamforschung wurde von Hilbert Meyer und Wolfgang Fichten entwickelt und blickt auf eine fast zwanzigjährige Tradition in unterschiedlichen Lehr- und Studienformaten zurück. Die Entstehungsgeschichte, Ziele der Teamforschung und curriculare Bausteine werden vorgestellt.

Der zweite Ansatz, das „Praxisforschen an der Universität Potsdam“, wurde 2010 von Benjamin Apelojg entwickelt. Im Land Brandenburg gibt es seit 2009 das Praxissemester, bei dem Studierende im Masterstudium drei Monate ein Praktikum an einer Schule absolvieren. Das Praktikum zeichnet sich durch einen hohen Anteil selbstgeleiteten Unterrichts, einer Vielzahl an Hospitationen sowie dem Teilhaben am Schulalltag aus. Während dieses Praktikums besuchen die Studierenden an der Universität sogenannte „Begleitseminare“ zum Praxissemester. Benjamin Apelojg hat das *forschende Lehren* in die Begleitseminare integriert und so eine Möglichkeit dafür geschaffen, dass sich Studierende in Teams forschend mit der eigenen Arbeit und der persönlichen Entwicklung auseinandersetzen können.

Zum 2. Teil

Mit diesem Band werden drei unterschiedliche Zielstellungen verfolgt. Erstens wollen wir die Idee einer forschungsbasierten Lehre weiter an Hochschulen verbreiten, zweitens möchten wir, dass studentische Arbeiten veröffentlicht werden, um nachvollziehbar zu machen, wie studentische Forschung sich konkret entwickelt. Drittens ist es uns wichtig zu zeigen, dass Studierende unter professioneller Begleitung ernstzunehmende Forschung betreiben, welche nicht nur die Studierenden voranbringt, sondern auch für Lehrende in der Praxis Anregung, Unterstützung und Hilfestellung für schulische Problemstellungen bieten kann.

Studierende schreiben während ihres Studiums eine Vielzahl schriftlicher Arbeiten. Dazu gehören Hausarbeiten, Portfolios, aber auch Bachelor- und Masterarbeiten. In den seltensten Fällen finden diese Arbeiten Eingang in die wissenschaftliche Literatur. In Gesprächen mit Studierenden konnte festgestellt werden, dass die Anfertigung einer schriftlichen Arbeit nur zum Zweck eines benoteten Leistungsscheins demotivierend wirken kann. Dem versuchen wir entgegen zu wirken. Die Studierenden sollen erfahren, dass ihre Arbeiten wichtig sind und Auswirkungen auf die schulische Praxis, beispielweise in Form von konkreten Anregungen für Veränderungen im Unterricht, haben. Deshalb werden die Ergebnisse der Oldenburger Teamforschung in der jeweiligen Schule vorgestellt und die Schlussfolgerungen werden gemeinsam zwischen Lehrenden und Forschenden diskutiert.

Die ersten beiden Texte behandeln Fragestellungen, welche die Professionalisierung von Lehrerhandeln betreffen. An der IGS Wilhelmshaven sollen LehrerInnen kollegiale Unterrichtshospitationen durchführen. Welche Konsequenzen dies für den Alltag der Lehrenden hat und wie man die Akzeptanz solcher Hospitationen verbessern kann, wird im ersten Bericht beschrieben.

An der IGS Delmenhorst wurden für SchülerInnen Arbeitspläne zur Förderung des individuellen Lernens eingeführt. Diese Arbeitspläne in ein fächerübergreifendes Konzept einzubinden, eröffnet verschiedene Möglichkeiten. Untersucht wurde mittels zwei Gruppendiskussionen, wie die Lehrenden das Konzept angenommen haben und wo sie Probleme und Chancen sehen.

Die folgenden Texte werfen einen Blick auf das Schülerhandeln und konkrete Anforderungen an den Unterricht. Die beiden Arbeiten beschäftigen sich mit konkreten Verbesserungen des Unterrichts. Mandy Henneberg hat untersucht, was LehrerInnen und SchülerInnen unter individueller Förderung verstehen. Als Untersuchungsmethode wurden teilstrukturierte Interviews gewählt, die mittels einer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden.

In der Arbeit von Sissy Mußhoff wird untersucht, inwieweit die Zusammenarbeit von SchülerInnen in unterschiedlichen methodischen Kontexten (Rollenspiel und Experiment) variiert. Außerdem wird in den entwickelten Fragebögen dem Klassenklima und dessen Bedeutung für eine gute Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen nachgegangen.[2]

Bei den studentischen Forschungsvorhaben handelt es sich um Praxisforschung. Immer geht es darum, dass die Forschung in Praxiskontexten verankert ist, sich auf diese bezieht und an diese gebunden bleibt. Es lässt sich aber auch eine Differenz ausmachen: Während in Oldenburg forschendes Lernen in Praxisforschungsprojekten außerhalb der Schulpraktika angesiedelt ist, finden die Potsdamer Vorhaben im Zusammenhang mit dem kürzlich eingeführten Praxissemester statt. Daraus ergeben sich unterschiedliche Rahmungen und soziale Settings sowie differente Schwerpunktsetzungen:

1. Charakteristisch für den Oldenburger Ansatz ist, dass Forschungsgegenstand und grobe Fragestellung von den Schulen vorgegeben werden. Die an Praxisforschung beteiligten Studierenden untersuchen nicht eigene, sondern fremde Praxis. Bei den Forschungsvorhaben steht der Erkenntnisgewinn für Schul- und Unterrichtsentwicklung im Vordergrund.
2. Im Mittelpunkt des Potsdamer Ansatzes steht ein wissensgeprägter Zugang zur pädagogischen Berufspraxis. Die auf ein persönliches Erkenntnisinteresse zurück gehenden Untersuchungen sollen dazu beitragen, die Praxis besser verstehen und reflektieren zu lernen. Vorrang hat die Professionalisierung der Studierenden, das forschende Lernen ist primär auf theoriegeleitetes Verstehen und individuelle Weiterentwicklung und weniger auf Praxisentwicklung ausgerichtet.[3]

Das wird an den Forschungsberichten deutlich: Bei der Forschung zur kollegialen Hospitation (Kap. 3) geht es um eine gesamtschulische Strategie der Personalentwicklung. Bei der Untersuchung zum FiT-Unterricht (Kap. 4) steht die Unterrichtsentwicklung durch ein schulisches Innovationsprojekt im Mittelpunkt.

Die Forschungsvorhaben zur individuellen Förderung (Kap. 5) und zur Schüler-Schüler-Interaktion (Kap. 6) sind mit einem persönlichen Erkenntnisinteresse der Forscherinnen verknüpft. Die jeweilige Thematik wird aspektreich untersucht, indem die Sichtweisen verschiedener Akteursgruppen exploriert werden.

Für die Auswahl der Bericht waren folgende Gesichtspunkte maßgebend: Wir sind der Auffassung, dass sich an den Berichten exemplarisch ablesen lässt, was studentische Praxisforschung leisten kann und auf welchem Niveau sie sich bewegt. Wir meinen, dass die Untersuchungen auch inhaltlich von Interesse sind, da sie sich auf Themen beziehen, die in der aktuellen Diskussion eine Rolle spielen: Die Etablierung von kollegialer Hospitation wird seit Jahren befürwortet und ist an vielen Schulen erfolgreich eingeführt worden. Der Forschungsbericht zeigt auf, welche Voraussetzungen und Gelingensbedingungen hierfür

2 Bis auf die Streichung kleiner Wiederholungen wurden die Berichte von den Herausgebern nicht verändert. Auf die Veröffentlichung der zum Teil umfangreichen Anhänge wurde ebenso verzichtet wie auf eine Vereinheitlichung. Die Bezeichnung Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Studentinnen und Studenten wurde jedoch durchgehend zu LehrerInnen, SchülerInnen und StudentInnen umgeformt.

3 Die unterschiedlichen Ansätze und Formen von Praxisforschung werden im Nordverbund Schulbegleitforschung ständig diskutiert. Im Nordverbund haben sich norddeutsche Hochschulen zusammengeschlossen, an denen vergleichbare Ansätze einer schulbezogenen Praxisforschung bestehen. Ergebnisse der Forschungsvorhaben werden auf der jährlich stattfindenden Tagung des Nordverbunds vorgestellt und diskutiert.

gegeben sein müssen. An Reformschulen gibt es eine Tradition fächerübergreifenden Unterrichts, wobei vergleichbare Probleme auftreten, wie sie in dem Forschungsbericht aufgedeckt werden. Individuelles Fördern gehört zum Kanon der derzeit am meisten diskutierten pädagogischen Themen. Und die Schüler-Schüler-Interaktion ist quasi ein „Dauerbrenner“, der angesichts der Vermittlung von Sozialkompetenz und aufgrund gestiegener Selbständigkeitserwartungen an die Schülerinnen und Schüler eine neue Dimension bekommen hat. Letztlich war für uns ausschlaggebend, dass andere forschende Studierende aus der Veröffentlichung Anregungen erhalten, wie sie forschungsmethodisch vorgehen und eine eigene Untersuchung anlegen können. Und Lehrende sollten Hinweise erhalten und ermutigt werden, Konzepte forschenden Lehrens und Lernens zu übernehmen und selbst zu erproben.

Konzepte forschungsorientierter Lehre

Wolfgang Fichten, Hilbert Meyer

1 Die Oldenburger Teamforschung

1.1 Entstehung und Entwicklung

Die Oldenburger Teamforschung (Fichten/Gebken/Obolenski 2003; Fichten/Meyer 2009) ist aus dem Zusammenspiel mehrerer, einander begünstigender Faktoren hervorgegangen:

(a) Die Lehrerbildung in Oldenburg ist aufgrund der in den 1970er und 1980er Jahren durchgeführten ‚Einphasigen Lehrerbildung' durch eine intensive Kooperation der Universität mit Schulen der Region geprägt, die auch nach Beendigung des Ausbildungsmodells andauert. Ein Element der Kooperation besteht darin, dass LehrerInnen aller Schulformen und -stufen als ‚Mitwirkende Lehrer' (Kaiser/Spindler 2002) mit zwei Verlagerungsstunden (Reduktion der Unterrichtsverpflichtung) an pädagogischen und praxisorientierten universitären Lehrveranstaltungen teilnehmen. Sie betreuen dort Gruppen von Studierenden, stellen für sie Kontakte zur Schule her und begleiten die praktische Erprobung in Seminaren entwickelter Unterrichtskonzepte und Stundenentwürfe. Diese Beteiligung an universitären Lehrveranstaltungen ermöglichte die Bildung von aus Studierenden und Lehrkräften bestehenden Teams, die für die Oldenburger Teamforschung charakteristisch ist.

(b) 1990 erschien die Publikation von Herbert Altrichter und Peter Posch „Lehrer erforschen ihren Unterricht" (4. Aufl. 2007), durch welche die angelsächsische teacher-as-researcher-Bewegung im deutschsprachigen Raum bekannt gemacht wurde. In der Anfangszeit haben wir uns auf dieses Buch, in dem Vorgehensweisen und Grundlagen für eine schul- und unterrichtsbezogene Aktionsforschung dargestellt und vermittelt werden, gestützt. Mit der Zeit haben wir eigene Curriculumbausteine und Materialien für die Teamforschung entwickelt, gleichwohl ist die genannte Publikation eine wichtige Bezugsgröße geblieben.

(c) 1996 wurde auf Initiative von Hochschullehrern und Studierenden die ‚Forschungswerkstatt Schule & Lehrerbildung' als Entwicklungsagentur und Unterstützungssystem für die Teamforschung gegründet. Zu den Aufgaben gehören die Beratung der Teams in forschungsbezogenen Fragen sowie die Begleitung der Lern- und Professionalisierungprozesse der Beteiligten. Hier sind auch Seminarevaluation sowie Untersuchungen zu den Effekten der Teamforschung angesiedelt.

Die Anfänge der durch diese Gegebenheiten gerahmten Teamforschung sind in einem 1992/93 durchgeführten Seminar mit dem Titel „Lehrer erforschen ihren Unterricht – Studenten erforschen Schule" zu sehen. Die Veranstaltungsankündigung signalisiert das Besondere des Oldenburger Ansatzes: Schulbezogene Aktionsforschung wird in Teams durch-

geführt, deren Mitglieder unterschiedliche institutionelle Bezüge und Einbindungen aufweisen und sich hinsichtlich ihrer berufspraktischen Erfahrungen und damit letztlich auch hinsichtlich des Stands ihrer Professionalisierung unterscheiden.

Im Kontext der damaligen Studienstruktur wurde die Teamforschung im Rahmen pädagogischer Studienanteile als ein- bis zweisemestriges Seminar (in der Regel zweistündig, manchmal auch dreistündig) angeboten. Jährlich wurden ca. 10 bis 15 Teams betreut, die vier bis fünf Monate dauernde Forschungsprojekte an Primar- und Sekundarschulen der Region durchgeführt haben. Hinsichtlich der Semesterzahl der teilnehmenden Studierenden bestand eine große Bandbreite: vom 2. Studiensemester an aufwärts bis zum 8./9. Semester. Bemerkenswert ist, dass eine Gelegenheit für forschendes Lernen in der Erziehungswissenschaft geschaffen wurde, wo es eine Partizipation an Forschung für die Studierenden kaum gab (vgl. Bastian et al. 2003, S. 153).

Seit 2004 ist die Oldenburger Lehramtsausbildung auf Bachelor- und Masterstudiengänge umgestellt. Die Teamforschung wurde zu einem Bestandteil des Master-Moduls „Schul- und Unterrichtsforschung und ihre Forschungsmethoden". Das zweistündige Seminar hat jetzt den Titel „Einführung in die schulische Aktionsforschung". Die Einbettung in den Modulzusammenhang hat folgende Konsequenzen: 1. Die Studierenden gehören (nahezu alle) demselben Immatrikulationsjahrgang an (Homogenität bezüglich der Semesterzahl). 2. Sie bringen einen im Vergleich zu früher recht guten Kenntnisstand im Bereich empirischer Forschungsmethoden mit. 3. Die früher durch Symmetrie und Egalität gekennzeichneten Beziehungen von Berufspraktikern und Studierenden im Team stehen jetzt durch die Pflicht der Benotung der studentischen Leistungen unter anderen Vorzeichen.

1.2 Forschungsorientierte Lehrerbildung

Der Ansatz und die Ziele der Teamforschung (s. unten) bleiben von der Einführung der neuen Studienstruktur unberührt, aber sie ist nun in einem Umfeld positioniert, in dem forschendes Lernen einen hohen Stellenwert hat (Fichten/Moschner 2009). Im Leitbild der Universität finden sich hierzu folgende Ausführungen: „Grundlage der Ausbildung ist die enge Verknüpfung von Forschung und Lehre. Diese Forschungsorientierung gilt bereits für die Bachelor- und weitergehend für die Masterebene sowie für die Promotionsstudiengänge. Hierdurch wird nicht nur die Qualifikation für eine wissenschaftliche Laufbahn vermittelt, sondern auch die Fähigkeit, sich in komplexen Problemlagen theoriegeleitet und methodisch fundiert zu orientieren.

Besonderen Ausdruck findet dies in einem Professionalisierungsbereich, der über die Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten hinaus ein umfassendes Orientierungswissen in gesellschaftlicher, konzeptioneller und methodischer Hinsicht eröffnet."

Konkret bedeutet das: Bachelorstudierende, die den (lehramtsbezogenen) „Master of Education" anstreben, der für eine Berufstätigkeit als LehrerIn notwendige Voraussetzung ist, müssen – wie in den bisherigen Studiengängen – ein Schulpraktikum absolvieren, das durch eine Einführungsveranstaltung vorbereitet wird. Während des Praktikums haben sie eine kleine empirische Untersuchung durchzuführen. Dieser Anforderung nachzukommen und gerecht zu werden, ist für die Studierenden schwierig. Während des sechswöchigen Praktikums sollen sie mehrere Aufgaben gleichzeitig bearbeiten: eigene Unterrichtserfahrungen sammeln und ihre Berufswahlentscheidung überprüfen, Unterricht beobachten und eine

eigene kleine Forschungsfrage bearbeiten. Evaluationsergebnisse zeigen, dass dieses Anforderungsspektrum von einem erheblichen Prozentsatz der Studierenden als Überforderung wahrgenommen wird. Für viele steht die Durchführung der empirischen Mini-Studie in keinem erkennbaren Zusammenhang zur späteren Berufsausübung.

Studierende mit dem Berufsziel, LehrerIn an Grund-, Haupt- und Realschulen zu werden, müssen nach der Bachelorphase ein zweisemestriges Masterstudium anschließen.[4] Für Studierende, die später am Gymnasium unterrichten wollen, dauert die Masterphase vier Semester. Zusätzlich zu der für alle verbindlichen Vorlesung zum Thema ‚Forschungsmethoden' müssen Studierende mit dem Studienziel Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschule ein Forschungsmethodenseminar besuchen; Studierende mit dem Studienziel Gymnasiallehramt haben zwei derartige Seminare zu absolvieren. Durch die Konzipierung und Durchführung eigener empirischer Untersuchungen im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungspraktikums sollen sie befähigt werden, Studien der Schul- und Unterrichtsforschung sowie Schulleistungsstudien zu verstehen und kritisch zu analysieren.

Dass die Teamforschung im Forschungsmethoden-Modul der Masterphase angesiedelt ist, hat Vor- und Nachteile. Von Vorteil ist, dass die Teamforschung in die neue Studienstruktur integriert werden konnte. Hervorzuheben ist, dass die Studierenden hier Gelegenheit haben, sich auf andere Weise als im Schulpraktikum forschend mit dem zukünftigen Berufsfeld auseinanderzusetzen. Während im Praktikum die Auseinandersetzung mit der Lehrerrolle auf Identifikation und Rollenübernahme angelegt ist, geht es bei der Teamforschung darum, sich dem Berufsfeld aus einer handlungsentlasteten Position heraus und mit kritisch-distanziertem Blick zu nähern. Überdies können Studierende hierbei – anders als im Praktikum – Einblicke in Ausschnitte der Schul- und Unterrichtsrealität erhalten, für die sie nicht ausgebildet und in der sie später nicht unterrichten werden. Wir halten es für sinnvoll, wenn beispielsweise ein zukünftiger Gymnasiallehrer bei einem Forschungsvorhaben Aspekte des Grundschul- oder Hauptschulalltags kennenlernt.

Nachteilig wirkt sich dagegen der enge Zeithorizont aus. Eine Erstreckung der Forschungsprojekte über zwei Semester, wie es früher von uns praktiziert wurde, ist aufgrund der Studienvorgaben ausgeschlossen. Die Teamforschungsvorhaben müssen bis Semesterende abgeschlossen sein, sie dauern also nur knapp vier Monate. Nach Semesterende haben die Studierenden das Fachpraktikum sowie das Forschungs- und Entwicklungspraktikum zu absolvieren, gleichzeitig müssen sie den Forschungsbericht zur Teamforschung erstellen. Für Studierende mit dem Studienziel Grund-, Haupt- und Realschullehramt besteht ein hoher Zeitdruck, da sie sich dann schon mit der Abschlussarbeit beschäftigen, die im zweiten Mastersemester geschrieben werden muss. Für sie, aber auch für Studierende mit dem Studienziel Gymnasiallehramt, deren Masterphase länger dauert, stellt die Teilnahme am Teamforschungsseminar eine geeignete Form der Vorbereitung auf eine empirisch orientierte Masterarbeit dar. Von manchen wird das Teamforschungsprojekt als eine Art Pilotstudie genutzt, auf die man aufbauen kann und die im empirischen Teil der Masterarbeit vertieft und fortgesetzt wird.

4 Ab dem Jahr 2014 werden Master-Studierende mit dem Ziel, LehrerIn an Grund-, Haupt- und Realschule zu werden, in Niedersachsen im Rahmen des sog. GHR-300-Programms vier Semester lang studieren.

1.3 Ziele und Merkmale

Bei der Teamforschung handelt es sich um ein Forschungskonzept, dem das für die Aktionsforschung charakteristische Forschungsverständnis zugrunde liegt: Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage stammen aus der Praxis, die Forschungsergebnisse werden an das Praxisfeld zurückgebunden und sollen zu einer Verbesserung bzw. Qualitätssteigerung des beruflichen Handelns der Akteure beitragen. Dabei ist davon auszugehen, dass der Aktions-Reflexions-Kreislauf mehrmals zu durchlaufen ist, um ein angestrebtes Entwicklungsziel zu erreichen (zu den Merkmalen von Aktionsforschung vgl. Altrichter/Posch 2007, S. 15 ff.). Neben Praxisbezogenheit und praktischer Wirksamkeit ist für Aktionsforschung noch ein anderes Merkmal bedeutsam: Gemäß dem Leitsatz „untersuche deine eigene Praxis" sind es die Praktiker, die, wenn auch häufig nicht allein, sondern durch Wissenschaftler begleitet und beraten, forschen. Die Praktiker sind Forscher, ihre Praxis wird nicht von außenstehenden Personen, sondern von ihnen selbst untersucht.

Vor diesem Hintergrund ist die Teamforschung zu sehen und einzuschätzen. Wie für Aktionsforschung generell, gilt auch für diesen Ansatz, dass die Entwicklung von Problemlösungen bzw. Handlungsorientierungen für die jeweilige Situation einen zentralen Stellenwert hat. Der entscheidende Unterschied besteht darin, dass aus der Praxis stammende Fragestellungen nicht von den Praktikern (Lehrkräften) allein, sondern von generationsübergreifend zusammengesetzten (heterogenen) Teams untersucht werden. Bedeutsam ist, dass die Teamforschung in die universitäre Lehrerbildung integriert und von daher mit Qualifizierungs- und Professionalisierungsansprüchen und -intentionen verknüpft ist. Damit einhergehend bestehen differente Verwertungsinteressen: Während sich die LehrerInnen von den Forschungsvorhaben Impulse für die eigene Praxis versprechen, steht für die Studierenden auch der Erwerb von Forschungskompetenz für die Durchführung empirischer Studien im Rahmen ihrer Abschlussarbeit im Vordergrund.

Wir resümieren:

- Teamforschung ist ein aus der internationalen Aktionsforschung hergeleiteter Forschungsansatz, bei dem
- kleine (vier- bis sechsköpfige), aus Lehramtsstudierenden und berufserfahrenen LehrerInnen bestehende Teams
- berufspraktisch relevante Fragen zur Weiterentwicklung des Unterrichts und zur Profilbildung der Schule
- in einem überschaubaren Zeitraum
- mit dem Ziel untersuchen, die Forschungsergebnisse für die eigene Professionalisierung sowie für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen.

Teamforschung hat demnach folgende, miteinander verschränkte Ziele:

1. *Erkenntnisgewinn:* Es soll lokales Wissen über Schule und Unterricht gewonnen werden, das Aussagen zu Problemlösungen und zu Entwicklungsperspektiven der jeweiligen Schule zulässt.
2. *Professionalisierung:* Teamforschung soll einen Beitrag zur Professionalisierung der beteiligten LehrerInnen und StudentInnen und zum Aufbau einer dauerhaften forschenden Haltung leisten.

3. *Weiterentwicklung der beruflichen Praxis:* Das generierte Wissen soll von den schulischen Akteuren genutzt werden können und Konsequenzen haben. Die Forschung soll erkennbare Spuren im Berufsfeld hinterlassen.

Aus der Zusammensetzung der Teams ergeben sich folgende Ausdifferenzierungen unseres Modells:

Die angehenden LehrerInnen sollen sich eine kritisch-analytische und reflexive Einstellung gegenüber ihrem späteren Tätigkeitsfeld aneignen. Dies entspricht dem Professionalitätsleitbild, zu dem Reflexivität als „Prärequisit professioneller Entwicklung" (Dick 1994) maßgeblich gehört (vgl. Fichten 2010a, S. 136 ff.). Die Professionalität der mitwirkenden LehrerInnen soll ausgebaut und gesteigert werden.

– Mit dem Team-Setting wird dem Tatbestand Rechnung getragen, dass pädagogisches Handeln unhintergehbar sozial gerahmt ist. Mit dem Forschen im Team wird für begrenzte Zeit eine Diskursgemeinschaft etabliert, die modellhaft für vergleichbare Diskussions-/Arbeitszirkel im Berufsfeld steht. Für die Studierenden stellt die Teamarbeit eine Kontrasterfahrung zu der Anonymität des Studienbetriebs einer Massenuniversität und zu ständig wechselnden, kurzfristigen Arbeitsbeziehungen dar. Für sie bedeutet Teamarbeit gelebte und identitätsstiftende Sozialität (Feindt 2007). Ähnliches gilt für die Lehrkräfte, deren Arbeitsalltag zum Teil durch geringe Kooperationsdichte und wenig kollegialen Austausch geprägt ist. Beide Personengruppen erwerben im Zuge des gemeinsamen Forschens Teamkompetenz, die eine für die Berufsausübung wichtige Schlüsselqualifikation darstellt.

– Für die Teamforschung gilt der oben genannte Grundsatz der Aktionsforschung „untersuche deine eigene Praxis" nur teilweise. Die Forschungsfragen werden von den mitwirkenden LehrerInnen eingebracht, die diese in der Regel mit KollegInnen, Steuergruppe oder Schulleitung abgestimmt haben. Für sie gilt das genannte Aktionsforschungsprinzip. Dass die Fragestellungen von den Lehrkräften stammen und nicht mit den Studierenden ausgehandelt werden, ist damit zu begründen, dass es letztlich die Praktiker sind, welche die sich aus der Forschung ergebenden Konsequenzen in ihrem Tätigkeitsfeld umzusetzen und zu verantworten haben, was für die StudentenInnen nicht zutrifft.

Mit dieser Differenz geht – forschungsbezogen – eine spezifische Konstellation einher: Die beteiligten StudentenInnen können – anders als im Praktikum – Schulrealität aus einer distanzierten Position heraus und mit „fremdem Blick" wahrnehmen. Sie lernen in der Konversation mit der zum Team gehörenden Lehrperson deren subjektive Theorien kennen und erhalten Einblicke in das Praktikerwissen und seine Grundlagen. Im Zuge der Forschung nähern sie sich dem Praxisfeld, sie erarbeiten sich aufgrund der dabei gesammelten Eindrücke und Beobachtungen „Objektnähe" (Kleining 1994).

Anders die Praktiker: Ihr Verhältnis ist aufgrund der Verflochtenheit mit dem zu untersuchenden Realitätsausschnitt durch Vertrautheit und Nähe gekennzeichnet. Sie müssen im Forschungsprozess Distanz zur meist unhinterfragt hin genommenen Praxis gewinnen, um ihre subjektiven Theorien problematisieren und hinterfragen und daraufhin alternative Situationsdeutungen generieren zu können. Diese unterschiedlichen Positionierungen müssen im Team koordiniert und miteinander vermittelt werden.

– Die Teamzusammensetzung begründet Multiperspektivität. Die als Gütekriterium von Aktionsforschung geltende Mehrperspektivität (Altrichter/Posch 2007, S. 18), die üblicherweise mit der Erhebung der Sichtweise verschiedener Akteure im Berufsfeld erreicht wird, ist bei der Teamforschung bereits von der personellen Konstellation her gegeben. Dass im Team die Perspektiven von angehenden und berufserfahrenen LehrerInnen vorhanden sind und kommuniziert werden können, hat nach unseren Erfahrungen eine große Bedeutung für Reflexionsprozesse und Forschungsprozessqualität. Um die gegebene Perspektivenvielfalt für Forschung und Reflexion nutzen zu können, müssen Perspektiven bewusst gemacht werden. Über die teaminterne Konfrontation von Innen- und Außensicht, Selbst- und Fremdperspektive werden die Teammitglieder auf die Besonderheiten ihrer eigenen Sichtweise aufmerksam (Beispiele hierfür in Fichten 2005), so dass Perspektivenmodifikationen ermöglicht und angeregt werden.

1.4 Vermittlung von Forschungskompetenz

Teamforschung wird mit dem Anspruch durchgeführt, seriöse Forschung zu sein, die wissenschaftlichen Kriterien genügt und der Aktionsforschungskonzeption gerecht wird. Versteht man Forschung als regelgeleitete, systematisierte wissenschaftliche Praxis, ist es nötig, dass die Teamforscher hierin eingeführt und dass sie mit entsprechenden Kompetenzen und operativen Instrumentarien ausgestattet werden. Sie müssen Spielregeln, Struktur und Systematik forscherischen Handelns sowie Gütekriterien von Forschung kennen, um den eigenen Forschungsprozess begleitend reflektieren und abschließend bewerten zu können. Kurzum: Die beteiligten Personen brauchen Forschungskompetenz (vgl. das entsprechende Kompetenzmodell von Meyer 2003), die durch unser Curriculum aufgebaut und schrittweise entfaltet wird.

Früher gingen wir davon aus, dass alle Teamforscher Forschungsnovizen sind, also keinerlei Erfahrungen mit Forschung haben. Diese Annahme muss angesichts der neuen Gegebenheiten revidiert werden. In der Bachelorphase haben die Studierenden bei der während des Schulpraktikums durchgeführten Mini-Untersuchung (Beobachtungs- bzw. Erkundungsaufgabe) erste (rudimentäre) Einblicke in forschendes Vorgehen bekommen, die für einige von ihnen durch im Fachstudium vorgesehene Ausbildungselemente (z.B. Laborpraktika in den Naturwissenschaften) angereichert werden. Daraus geht jedoch in der Regel kein elaboriertes Forschungsverständnis hervor. Systematik und Logik von Forschung sind den meisten Studierenden nicht vertraut. Insbesondere müssen sie die Merkmale und Grundsätze von Aktionsforschung kennen lernen.

1.5 Seminardidaktik und forschendes Lernen

Dass geforscht wird, bringt nicht automatisch eine Qualität des Lern- und Professionalisierungsprozesses mit sich, sondern diese entsteht dadurch und ergibt sich daraus, wie geforscht wird. Forschendes Lernen ist nicht per se „besser“ bzw. „qualitätsvoller“ als andere Lernformen, sondern erfüllt daran geknüpfte Erwartungen nur, wenn die Subjekte über entsprechende Lernstrategien und Wissensgrundlagen verfügen. Beim forschenden Lernen sind hierzu vor allem forschungsmethodische Fertigkeiten, Kenntnisse hinsichtlich zu beachtender Gütekriterien, Kriterien für forschungsbezogene Entscheidungen usw. zu zählen. Nur wenn Forschen professionell erfolgt, wofür wir die entsprechende Grundlage schaffen (wollen), stellen sich die erwarteten Professionalisierungseffekte ein. Die Qualität

der Forschung bedingt die Qualität forschenden Lernens. Alle Beteiligten sollen abschließend mit dem Prozess zufrieden sein und Erfolge verbuchen können. Stellen sich beim Forschen Misserfolgserlebnisse ein, besteht die Gefahr, dass sich eine skeptische Haltung gegenüber Wissenschaft und Forschung sowie die Tendenz ergibt, sich künftig nicht mehr forschend-explorierend zu betätigen. In diesem Fall wäre es fraglich, ob die Studierenden eine forschende Haltung aufbauen und ausbilden, die sie in die spätere Berufstätigkeit mitnehmen.

Wir gehen davon aus, dass forschendes Lernen in seinen wesentlichen Passagen selbstreguliert abläuft, dass es dennoch systematisch angeleitet werden muss und dass es nur gelingt, wenn es von einer regelmäßigen Prozessreflexion begleitet wird. Deshalb besteht das Curriculum aus einer Mischung von Anteilen direkter Instruktion (Informationsinput) mit größeren Phasen selbstregulierter Teamarbeit. Beide Elemente sind eng miteinander verflochten. Es gibt keine Seminarsitzung ohne Teamarbeitsphase und keine Progression im Forschungsprozess ohne Präsentation des Arbeitsstandes und Prozessreflexion im Plenum.

Das Curriculum ist darauf abgestimmt, dass Forschen im Team-Setting stattfindet. Das heißt, dass beiden Seiten, dem Forschungsprozess und dem Teamprozess Beachtung geschenkt werden muss. Beide Prozessstränge durchziehen quasi als „Doppel-Helix“ die Seminargestaltung (vgl. hierzu Fichten/Gebken/Obolenski 2003, S. 139 ff.).

Zur Teamseite ist zu sagen, dass in Abgrenzung zur Gruppe wir unter einem Team einen überschaubaren Kreis von Personen verstehen, die in einem längerfristigen Arbeitsprozess (etwa vier Monate) kooperativ eine komplexe Aufgabenstellung (Durchführung eines Forschungsprojekts) bearbeiten und dabei gemeinsame Leistungsziele (qualitätvolle Forschung, Erstellung eines Forschungsberichts etc.) verfolgen. Die aus Studierenden und Lehrkräften bestehenden Gruppen, die sich nach der Vorstellung der Forschungsfragen durch die mitwirkenden Lehrkräfte im Rahmen einer „Marktplatz“-Inszenierung bilden, sind anfangs noch keine Teams, sie müssen es erst werden. Deshalb werden Teambildung und -entwicklung durch eine Reihe unterstützender Elemente angeregt und gefördert. Dazu gehören u. a. der Abschluss eines Teamkontrakts („Arbeitsbündnis“), die Reflexion des eigenen Teamverständnisses und eine interne Rollenklärung. Die Teams werden angehalten, bei den Teamsitzungen jeweils ein „Team-Monitoring“ einzuplanen und den Stand der Teamentwicklung zu thematisieren. Da auch beim Forschen die Beziehungsebene die Inhaltsebene dominiert und kontrolliert (Feindt 2007), müssen eventuell auftretende Unstimmigkeiten und Spannungen im Beziehungsbereich vorrangig bearbeitet und behoben werden, damit die inhaltliche Arbeit weitergehen kann

1.6 Curriculare Bausteine

Das von uns entwickelte Curriculum ist auf die Vermittlung von Forschungskompetenz ausgerichtet, wobei die Abfolge der Bausteine der Forschungslogik folgt. Es handelt sich um

- eine Einführung in die theoretischen Grundlagen, den ethischen Kode und die Gütekriterien von Aktionsforschung;
- einen Überblick über empirische Forschungsmethoden, die vertiefende, exemplarische Vorstellung von vier besonders häufig eingesetzten Methoden sowie die Anleitung zum Abfassen des Forschungsplans („Exposé“);

- das Vorstellen und Erarbeiten geeigneter Datenaufbereitungsverfahren und verschiedener Datenauswertungsmöglichkeiten;
- eine Sequenz, in der die Teams Hinweise zur Abfassung und Gliederung des Forschungsberichts und zu Modalitäten der Rückmeldung der Forschungsergebnisse an die Schulen erhalten;
- Hinweise zur Gestaltung der Präsentation der (vorläufigen) Forschungsergebnisse im Rahmen der Seminarabschlussveranstaltung.

Im Einzelnen werden spezifische Situationen geschaffen und folgende (didaktische) Elemente eingesetzt, die vor allem für die Gestaltung von Phasenübergängen und „Scharnierstellen" entwickelt wurden:

1. *Teambildung auf dem „Marktplatz":* Von den mitwirkenden Lehrkräften werden vorläufige Forschungsfragen vorgestellt und die Studierenden entscheiden, welchem Team sie sich zuordnen. Wir achten auf eine annähernd gleiche Teamgröße und nehmen uns für die Teambildung ausreichend Zeit, da ungeschickt zusammengesetzte Teams später in Problemlagen zu kommen pflegen.

2. *Forschungstagebuch:* Wir fordern alle Beteiligten gleich anfangs auf, sich eine Forschungskladde anzuschaffen, die der Dokumentation von Feldbeobachtungen und der prozessbegleitenden Reflexion dient. Das Tagebuchschreiben ist für LehrerInnen sowie Studierende ungewohnt und muss dadurch gestützt werden, dass im Seminar Zeitfenster für Eintragungen ins Tagebuch vorzusehen sind. Wir können beobachten, dass die Studierenden das Forschungstagebuch zunehmend wertschätzen lernen (z. B. seine Funktion bei der Rekonstruktion des Forschungsprozesses erkennen). Viele verwenden dann auch bei der Anfertigung der Masterarbeit ein Tagebuch.

3. *„Kleinarbeitung" der Forschungsfrage:* Die Überführung einer vorläufigen Fragestellung in eine untersuchbare Forschungsfrage ist ein entscheidender Schritt, denn dabei werden die Weichen für den gesamten Forschungsprozess gestellt. Aus Befragungen wissen wir, dass diese Transformation zu den von den Teamforschern als besonders schwierig und zeitintensiv wahrgenommenen Schritten gehört. Die endgültigen Forschungsfragen werden im Plenum präsentiert und von den Anwesenden kommentiert (eventuell im Zwei-Team-Setting, s. unten).

4. *Methodenwahl:* Bei der Wahl der geeigneten und zu Forschungsanliegen, Erkenntnisinteresse und Fragestellung passenden empirischen Methode(n) werden die Teams ausführlich beraten. Zeitaufwand und Praktikabilität sind wichtige Kriterien. Bisweilen neigen Teams dazu, sich zu überfordern, indem sie mehrere Datenerhebungsverfahren kombinieren möchten. Deshalb muss auf die begrenzenden Rahmenbedingungen (Zeithorizont, Teamressourcen) hingewiesen und immer wieder die Devise „small is beautiful" betont werden.

5. *Exposé:* Die Teams müssen vor Beginn der Datenerhebung den Forschungsplan schriftlich fixieren. Das Exposé wird von dem für das jeweilige Team zuständigen Hochschullehrer gelesen und kommentiert. Hier sind noch Ratschläge und Korrekturen möglich, die eine qualitätsvolle (und erfolgreiche) Forschung sichern helfen.

6. *Datenauswertung:* Wir können neuerdings davon ausgehen, dass die studentischen Teammitglieder aufgrund besuchter Modulveranstaltungen gängige Verfahren der quantitativen Datenaufbereitung und -auswertung in den Grundzügen beherrschen; viel-

fach sind Kenntnisse in Excel- und SPSS-Anwendungen und neuerdings auch in MAXQDA vorhanden. Wir behandeln deshalb im Seminar vor allem qualitative Auswertungsverfahren. Die Datenauswertung ist zeitintensiv und ausschlaggebend für die Forschungsqualität, da diese von Aspektreichtum und Differenziertheit der Datenauswertung und Ergebnisinterpretation abhängt.

7. *Rückmeldung an die Schulen:* Dieser Schritt ist bei der Aktionsforschung integraler Bestandteil des Forschungsvorhabens und muss sorgfältig geplant und vorbereitet werden. Die Rückmeldung kann erst bei Vorliegen aller Forschungsergebnisse und des Forschungsberichts erfolgen. Ein Problem kann hier dadurch entstehen, dass die Studierenden gleich nach Semesterende in andere Arbeitszusammenhänge eingebunden sind (s. oben) und sich der Teamzusammenhang langsam auflöst. Deshalb sollten Aussagen zur Beteiligung an der Rückmeldung in den Teamkontrakt aufgenommen werden.

1.7 Soziale Architektur

Teamforschung findet im Rahmen einer sozialen Architektur statt, an der verschiedene Personengruppen teilhaben und in der sie zueinander in Beziehung treten: mitwirkende LehrerInnen, Studierende und Hochschullehrende. Alle Beteiligten agieren als „kritische Freunde“, die aus einer empathischen Grundhaltung heraus von den Teams vorgestellte Ideen, Arbeitsschritte und Zwischenergebnisse zur Kenntnis nehmen und kritisch-konstruktiv kommentieren.

Auf zwei Beziehungsachsen sei näher eingegangen:

- Das Verhältnis von WissenschaftlerInnen/Hochschullehrenden und TeamforscherInnen: Die Lehrenden sind keine Teammitglieder, sie forschen nicht mit, sondern
- vermitteln die Grundlagen der Teamforschung und Kenntnisse über empirische Forschungsmethoden und Auswertungsverfahren,
- geben den Teams Rückmeldung zu Forschungsexposé und Forschungsbericht und
- beraten die einzelnen Teams während des gesamten Prozesses in Forschungsfragen.

Die Lehrenden begleiten je zwei Teams intensiver und sind für sie erste Ansprechpartner, aber zuletzt auch Beurteiler des Forschungsberichts. Mit der Prozessbegleitung und durch Kommentare und Hinweise bemühen sie sich um Sicherstellung und Gewährleistung von Forschungsqualität.

- *Verhältnis der Teams untereinander:* Die einzelnen Teams forschen (weitgehend) selbstgesteuert. Sie folgen der sich aus der jeweiligen Prozessdynamik sowie aus den jeweiligen besonderen Forschungsumständen heraus ergebenden Logik. Aufgrund unterschiedlicher Phasenverläufe in den einzelnen Teams lässt sich die Vermittlung forschungsbezogener Kenntnisse nicht immer mit den in den Teams gerade anstehenden Forschungsschritten und entsprechenden Informationsbedürfnissen synchronisieren.

Teamspezifische Abläufe und der Austausch der Teams untereinander stehen in einem komplementären Verhältnis zueinander. Deshalb werden immer wieder Situationen geschaffen, bei denen die Beteiligten aus dem teaminternen Diskurs heraustreten und sich die Teams untereinander austauschen. Derartige „Schnittstellen“ ergeben sich beispielsweise bei der Vorstellung der endgültigen Forschungsfrage und des Forschungsplans sowie bei der Diskussion von Auswertungsproblemen und schließlich bei der Präsentation der Forschungs-

ergebnisse. Häufig wird bei diesen Anlässen eine Spiegelung im Zwei-Team-Setting inszeniert, bei der die Mitglieder des einen Teams als ‚kritische Freunde' für das andere Team fungieren und dasselbe beraten (vgl. Fichten/Wagener 2005). Letztlich wird dabei eine Forschergemeinschaft konstituiert, in der die einzelnen Forschungsvorhaben nicht nur hinsichtlich ihres Erkenntniswerts und ihrer Relevanz für berufspraktische Probleme bzw. Entwicklungsbelange eingeschätzt werden, sondern wo auch über Forschungserfahrungen berichtet wird, wo man also auch forschungsbezogen voneinander lernt und so die eigene Forschungskompetenz erweitert.

1.8 Wirkungen der Teamforschung

Abschließend wenden wir uns der Frage zu, inwieweit die mit der Teamforschung verknüpften Ziele erreicht werden und erwartete Effekte eintreten. Hierfür greifen wir auf die Ergebnisse der von uns durchgeführten Untersuchungen zurück (vgl. Fichten 2005: 119 ff.; Fichten/Moschner 2009: 251 ff.; Fichten 2010b), die wir unter drei Stichworten bilanzieren.

1. Team: Die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte und StudentInnen äußert sich sehr positiv über die Arbeit im Team. Aus den Äußerungen geht hervor, dass sich gelingende Teamarbeit produktiv auf den Forschungsprozess auswirkt, soziale Lernerfahrungen ermöglicht und die Aneignung spezifischer Kompetenzen fördert. Drei Aspekte begünstigen dies: 1. Die in das Seminar integrierten strukturgebenden Elemente für die Teamentwicklung werden als hilfreich wahrgenommen und haben sich bewährt. 2. Die Dauer des von den Individuen eingegangenen Arbeitsbündnisses erlaubt das Ausschöpfen und Fruchtbarmachen von Kompetenzen und Expertise der einzelnen Teammitglieder (Stärkeergänzung, Synergieeffekt). 3. Dass man an Teamarbeit und Forschungsprozess aktiv partizipiert, hat eine große Bedeutung.

Die Befragten schätzen die gegebenen Einfluss- und Mitentscheidungsmöglichkeiten: ihre Meinungen sind gefragt und werden gewürdigt, sie können ihre Ansichten vertreten, zu anstehenden Fragen Stellung beziehen usw., woraus ein Gefühl der Selbstwirksamkeit erwächst. Die meisten Befragten geben an, Teamkompetenz erworben bzw. weiter entwickelt zu haben (vgl. Lennartz 2003). Daraus kann man folgern, dass nicht nur das Forschen selbst, sondern auch das Team-Setting professionalitätsfördernd wirkt.

2. Forschung: Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Forschungsbeteiligung für die Studierenden einen persönlichen Zugang zum Forschungsgegenstand und eine intensive Auseinandersetzung mit demselben mit sich bringt. Außerdem haben die durch das Forschen angeregten und dieses begleitenden Lernprozesses im Vergleich zu dem sonst dominierenden passiv-rezeptiven Lernen eine andere Qualität: Die im Zuge der Forschung erfolgende aktive und differenzierte Erschließung eines Inhalts/Gegenstands wirkt sich – wie in den Konzepten forschenden Lernens postuliert (Huber 2003, 2004) – motivations- und interessefördernd aus, was für die verbleibende Studienzeit Bedeutung hat. Die Befragten geben an, Forschungskompetenz erworben zu haben: Sie kennen Forschungsmethoden, wissen wie man Fragestellungen operationalisiert, sie verfügen über Kenntnisse in der Datenauswertung usw. Sie sehen sich in der Lage, auf der Grundlage relevanter Gütekriterien die Qualität einer Forschung besser als zuvor beurteilen zu können, was die Rezeption von Forschungsliteratur auf ein anderes Niveau hebt. Damit geht eine durch die eigenen Forschungsaktivitäten geschärfte Wahrnehmung von Wissenschaft und Forschung einher, was sowohl für das Studium als auch für die spätere Berufsausübung von Bedeutung ist. Soll die Ausübung des

Lehrberufs auf wissenschaftlicher Grundlage erfolgen, also durch die Rezeption und Verarbeitung aktueller wissenschaftlicher Befunde flankiert werden, muss frühzeitig eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber Verfahren und Ergebnissen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung herausgebildet werden. Das wird bei der Teamforschung – wie die Evaluationsergebnisse zeigen – in beträchtlichem Umfang erreicht.

3. Studium und Beruf: Die befragten Lehrkräfte geben an, durch die Forschung Anregungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung erhalten und durch die Sichtweisen der studentischen Teammitglieder eine Bereicherung erfahren zu haben. Multiperspektivität und Perspektivenwechsel ermöglichen ein „Auftauen" und Neujustieren habitualisierter Wahrnehmungsschemata und Situationsinterpretationen, so dass Handlungsalternativen in den Blick kommen.

Die Teilnahme an Teamforschung hat für die Studierenden vergleichbare Auswirkungen. Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass sich bei den meisten eine forschende Haltung (inquiry orientation; vgl. Gräsel/Parchmann 2004: 206) herausbildet. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass berufspraktische Probleme mittels Forschung bearbeitbar und lösbar sind. Diese Haltung manifestiert sich u.a. darin, dass sich die Befragten überwiegend ermutigt sehen, in Zukunft weitere Untersuchungen durchzuführen. Über Dauerhaftigkeit und Stabilität dieses forschenden Habitus lassen sich aufgrund der Datenlage allerdings keine Aussagen machen. Es fehlen Längsschnittstudien, aus denen man Aufschluss erhalten könnte, ob die Absichtsbekundung, selbst wieder einmal eine kleine Untersuchung durchzuführen – sei es während des Referendariats, sei es im späteren Berufsleben – umgesetzt und eingelöst wird.

1.9 Ausblick

Die Teamforschung ist in Oldenburg durch besondere Konstellationen und begünstigende Umstände entstanden. Die jahrelange Entwicklungsarbeit hat zur Herausbildung eines tragfähigen Konzepts geführt, das einen Beitrag zur Qualifizierung und Professionalisierung angehender LehrerInnen leistet und zugleich den Schulen der Region Impulse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung gibt. Die Teamforschung hat sich konsolidiert und konnte in die neuen Bachelor-/Masterstudiengänge integriert werden.

Kann man den Teamforschungsansatz an anderen Hochschulen übernehmen? Prinzipiell besteht diese Möglichkeit, allerdings muss man wohl mit anderen Teamkonstellationen rechnen, da die Einbeziehung von LehrerInnen in die universitäre Lehre an anderen Standorten nicht realisiert werden kann. Wie die Hamburger Forschungspraxis (Bastian et al. 2003) zeigt, wo LehrerInnen nicht in die studentischen Teams eingebunden sind, ist eine volle Teammitgliedschaft der Lehrkräfte nicht zwingend. Man muss dann allerdings eine geringere Perspektivenvielfalt in Kauf nehmen. Zwar ist auch bei nur aus Studierenden bestehenden Teams noch eine gewisse Bandbreite von Perspektiven gegeben, im Team fehlt jedoch die Repräsentanz der Sichtweise und des berufspraktischen Wissens berufserfahrener Praktiker. Ein gangbarer Weg besteht in der Etablierung von Universität-Schule-Partnerschaften, die den Zugang zur Schulpraxis öffnen und sicherstellen, dass forschende Studierende feste Ansprechpartner in den Schulen haben (wie z.B. in Osnabrück; vgl. Fiegert/ Wischer 2010). Es bleibt abzuwarten, welche Auswirkungen die aktuellen Reformen und Strukturveränderungen in der Lehrerbildung hinsichtlich möglicher personeller Zusammensetzungen von Forschungsteams haben werden. Wenn, wie in einigen Bundesländern geschehen und in anderen beabsichtigt, ein Praxissemester als Langzeitform schulischer Praxisphasen etabliert

und damit eine stärkere Verschränkung von 1. und 2. Phase durch die Beteiligung von Ausbildern/Seminarleitern der 2. Phase an universitärer Lehre Standard wird, sind noch andere personelle Konstellationen und Teamzusammensetzungen denkbar und zu erwarten.

Literatur

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bastian, Johannes et al. (2003): Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Das Hamburger Modell. In: Obolenski/Meyer, 151–164.

Dick, Andreas (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feindt, Andreas (2007): Studentische Forschung im Lehramtsstudium. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Fichten, Wolfgang (2005): Selbstbeobachtung von Forschung – Reflexions- und Erkenntnispotenziale der Oldenburger Teamforschung. In: Eckert, Ela/Fichten, Wolfgang (Hrsg.), Schulbegleitforschung. Erwartungen, Ergebnisse, Wirkungen. (105–125). Münster: Waxmann.

Fichten, Wolfgang (2010a): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Eberhardt, Ulrike (Hrsg.), Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. (127–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fichten, Wolfgang (2010b): Konzepte und Wirkungen forschungsorientierter Lehrerbildung. In: Abel, Jürgen/Faust, Gabriele (Hrsg.), Wirkt Lehrerbildung? Antworten aus der empirischen Forschung. (271–281). Münster: Waxmann.

Fichten, Wolfgang/Gebken, Ulf/Obolenski, Alexandra (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski/Meyer, 131–149.

Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung – das Oldenburger Modell. In: Hollenbach, Nicole/Tillmann, Klaus- Jürgen (Hrsg.), Die Schule forschend verändern. Praxisforschung aus nationaler und internationaler Perspektive. (119–145). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fichten, Wolfgang/Moschner, Barbara (2009): Forschendes Lernen in der Oldenburger Lehrerbildung. In: Roters, Bianca et al. (Hrsg.), Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung (242–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fichten, Wolfgang/Wagener, Uta (2005): Spiegelung in der Praxisreflexion. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 1, 47–52.

Fiegert, Monika/Wischer, Beate (Hrsg.) (2010): Studien zum gemeinsamen Lernen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung Bd. 1. Osnabrück: Hausdruckerei.

Gräsel, Cornelia/Parchmann, Ilka (2004): Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. Unterrichtswissenschaft, 32 (3), 196-214.

Huber, Ludwig (2003): Forschendes Lernen in deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski/Meyer, 15–36.

Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. die Hochschule, 2, 29–49.

Kaiser, Astrid/Spindler, Detlef (2002): „Mitwirkende Lehrerinnen und Lehrer“ in der universitären Lehrerbildung. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2, 28–35.

Kleining, Gerhard (1994): Qualitativ-hermeneutische Sozialforschung. Schriften zur Theorie und Praxis. Hamburg: Fechner.

Lennartz, Verena (2003): Der Stellenwert der Teamarbeit in der Oldenburger Teamforschung – eine qualitative Studie zur Forschungspraxis.unveröffentl. Examensarbeit, Universität Oldenburg.

Meyer, Hilbert (2003): Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz. In: Obolenski/Meyer, 99–115.

Obolenski, Alexandra/Meyer, Hilbert (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Benjamin Apelojg

2 Experiment Unterricht. Forschungsbasierte Lehre im Praxissemester der Universität Potsdam

2.1 Einleitung

Die Universitäten setzen sich in den letzten Jahren intensiver mit der Frage einer zu verbessernden Hochschullehre[1] auseinander: Wie können bei Studierenden Analysefähigkeit, Theorieverständnis und andere wissenschafts- bzw. fachbezogene Kompetenzen gefördert werden? Welche qualitativen Anforderungen stellt man an wissenschaftliche Seminare? Welche Möglichkeiten einer Begleitung, fairen Bewertung und Prüfung stehen Lehrenden zur Verfügung? Woran misst man gute Lehrveranstaltungen? Diese Fragen zeigen, dass sich wissenschaftliche MitarbeiterInnen, DozentInnen und ProfessorInnen aller Fachrichtungen verstärkt mit Diskussions-, Weiterentwicklungs-, Reflexions-, und Evaluationsprozessen des eigenen Lehrens beschäftigen. Um dies zu fördern, gibt es an immer mehr Hochschulen umfangreiche Programme zur Weiterentwicklung persönlicher Lehrkompetenzen und universitärer Lehrangebote[2].

Im Rahmen der Lehramtsausbildung steht das „Lehren lernen" in doppelter Hinsicht im Fokus: Die Lehrenden sollen lernen, wie sie ihre eigene Lehre verbessern können und gleichzeitig Lehramtsstudierende *fit fürs Lehren* machen.

Das „Praxisforschen" ist eine Form des Lehrens und Lernens, mittels dessen die Hochschullehre verbessert werden kann und gleichzeitig Lehramtsstudierende gut auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrende vorbereitet werden. Warum das „Praxisforschen" eine sinnvolle seminaristische Form ist, soll Gegenstand dieses Artikels sein.

Zuerst wird erläutert, was der Autor, außer einer soliden fachlichen Ausbildung, darunter versteht *fit fürs Lehren* zu sein. Dabei wird der Paradigmenwechsel von der „Input-" zur „Output-" Orientierung angerissen. Anschließend werden die Ziele für das Praxissemester in Brandenburg beschrieben. Das Konzept „Praxisforschen", wie es im Begleitseminar für das Fach Wirtschaft/Arbeit/Technik zur Anwendung kommt, wird vorgestellt, um die Möglichkeiten einer verbesserten Hochschullehre im Rahmen des Praxissemesters an der Universität

1 Es existiert eine Vielzahl an Literatur zur Hochschuldidaktik (vgl. Berendt, B. 2003, Blümke, K./ Friedrich, H.-J. 2003, Markowitsch, J./ Messerer, K./ Prokopp, M. 2004).

2 An der Universität Potsdam laufen sowohl für Doktoranden als auch für „Postdocs" umfangreiche Ausbildungsprogramme zur Verbesserung der Lehrkompetenzen, vgl. www.pogs.uni-potsdam.de.

Potsdam zu verdeutlichen. Zum Schluss werden Probleme und der sich daraus ableitende Forschungsbedarf aufgezeigt.

Was bedeutet es, *fit fürs Lehren* zu sein? Um dies zu erläutern, wird kein vollständiges, ausgereiftes Lehrkonzept präsentiert, sondern vielmehr einzelne Aspekte, die Lehramtsstudierende in ihrem Prozess des Lehrerwerdens unterstützen können. Diese Aspekte sind eher hypothetisch als empirisch geprüft, basieren aber auf vielfältigen und differenzierten Erfahrungen und Reflexionen der eigenen Lehre.[3] Dem Autor erscheinen aufgrund der gesammelten Erfahrungen, beispielhaft und fokussiert herausgearbeitet, folgende zwei Aspekte besonders wichtig:

- Die Reflexionskompetenz der eigenen Arbeit und Persönlichkeit[4] und
- das eigene Lehren als Prozess zu begreifen, in dem Erfolg, Stillstand, Scheitern und Veränderung zwangsläufige Bestandteile der persönlichen Entwicklung sind.[5]

In den 1990er Jahren fand ein Paradigmenwechsel von der „Input"- hin zur „Output-" Orientierung[6] statt: Nicht mehr das „*Was"* (Schiller, Kleist, Stochastik oder Hebelgesetze) ist von bildungspolitischem Interesse, sondern welche Kompetenzen SchülerInnen erwerben, um unterschiedliche Lebenssituationen zu meistern, genießt höchste Priorität. Damit sind zumindest im wissenschaftlichen Diskurs[7] die Zeiten des *Nürnberger Trichters* vorbei.

FIT fürs Lehren zu sein, könnte demnach bedeuten, im Rahmen der Hochschulausbildung zu lernen, wie man den Erwerb von Kompetenzen von SchülerInnen fördern kann. Mit diesem Anspruch begibt man sich, wie folgende Fragen zeigen, in ein weites Feld: Was sind Kompetenzen? Wie ist Schule strukturiert? Welche lerntheoretischen Möglichkeiten und Grenzen gibt es? Woran messe ich Lernerfolge kompetenzorientierten Unterrichts? Welche struktur-, sozial-, systembezogenen Zusammenhänge fördern, behindern, beeinflussen unser Lehren und Lernen? Diese exemplarischen Fragen stehen für einen sehr kleinen Ausschnitt wissenschaftlicher Anknüpfungspunkte und Forschungsthemen zu der Frage, wie man den Erwerb von Kompetenzen bei SchülerInnen fördern kann. Erziehungswissenschaften, Allgemein- und Fachdidaktik bieten Studierenden weniger praktische Handlungsanweisungen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Unterricht[8], vielmehr fordert und fördert universitäre Lehre ein problemorientiertes, kritisch-analytisches Denken und stiftet damit manchmal mehr Verwirrung, als zur Klärung bestimmter Sachverhalte beizutragen. Dies ist aber nicht unbedingt erwünscht: „Es fehlt die Praxis!"; „Man wird nicht auf die Schule vorbereitet"; „Wozu braucht man diesen ganzen theoretischen Kram?" So lauten Aussagen, die unter Studierenden diskutiert werden.

Dass Schule nicht nur theoretisch, sondern vor allem auch in der Praxis ein komplexes Gebilde unterschiedlichster Bedingungen und Zusammenhänge ist, dessen Alltagsbewältigung

---

3 Wenn in diesem Artikel von vielen oder den meisten Studierenden oder LehrerInnen gesprochen wird, so bezieht sich diese Aussage auf die gesammelten Erfahrungen und nicht auf die Gesamtheit aller LehrerInnen und Studierenden!

4 Bei Fichten/Meyer (in diesem Band) wird unter Verweis auf Dick 2004 auf die besondere Bedeutung der Reflexionskompetenz für den Lehrerberuf hingewiesen.

5 Die Bedeutung von Widerständen für das Lernen wird bei Oser 2005 und Holzkamp 1987 beschrieben.

6 Einen wichtigen Beitrag hierzu und zum Kompetenzbegriff bietet die Studie von Klieme et al. 2003.

7 Viele LehrerInnen haben Schwierigkeiten mit dem Begriff des kompetenzorientiertem Unterrichts (vgl. Feindt, A./Meyer, H. 2010).

8 Wobei es natürlich eine Vielzahl an Ratgebern, Hilfestellungen und Konzepten auch aus der Hochschule heraus gibt (vgl. Apelojg 2011/12, Drieschner 2010, Holzäpfel u.a. 2010).

weder an der Hochschule gelehrt werden kann, noch gelehrt werden soll, ist nicht immer einleuchtend: „Ich möchte besser auf die Schule vorbereitet werden.“ „Man lernt an der Universität überhaupt nicht, mit schwierigen Situationen in der Schule umzugehen!“. Es besteht ein tiefer Wunsch nach Handlungsanweisungen, nach goldenen Regeln, deren schlichte und einfache Anwendung wünschenswerterweise eine durchschnittlich motivierte Klasse in ein Paradies aus motivierten und engagierten SchülerInnen verwandelt. Dass diese goldenen Regeln als Garantie für einen erfolgreichen Unterricht nicht existieren, fällt schwer zu verstehen. Insbesondere da LehrerInnen gerne und viel goldene Regeln anwenden. Etwa: „Sei erst streng, bevor du den Schülern entgegen kommst!“ „Du darfst niemals der Kumpel der Schüler sein!“ „Man sollte ruhig auch mal einen Witz machen, das lockert den Unterricht auf!“

Die goldenen Regeln funktionieren! Nur funktionieren sie leider oder gerade glücklicherweise nicht immer. Woran das liegt? Eine Antwort lautet, dass Regeln immer in einem bestimmten Kontext angewendet werden. In der Schule begegnen sich Lehrkräfte und SchülerInnen als Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Eigenschaften, Erwartungen, Hoffnungen, Wünschen und Zielen in immer wieder neuen Situationen. Das Aufeinanderprallen der unterschiedlichen Lehrer- und Schülerpersönlichkeiten und deren Interagieren im Unterricht führt eben zu diesen goldenen Regeln und manifestiert die Regeln als vermeintlich funktionierenden Unterricht[9]. Nur funktionieren diese Regeln eben nicht für jeden gleich! Während man der einen Klasse viel Freiraum für selbständiges Arbeiten geben kann, bedarf es in einer anderen Klasse einer viel stärkeren Strukturierung und einem langsamen Hinführen zum eigenständigen Arbeiten. Während die eine Lehrkraft laut und dominant auftritt, bevorzugt eine andere eher den stillen und ruhigen Umgang mit den SchülerInnen. Somit sind die goldenen Regeln als Überlebensstrategien zu interpretieren, die sich für die einzelne Lehrkraft in ihrem schulischen Handeln bewährt haben. Die Universität ist kein „Survival Training“ für angehende LehrerInnen. Sie kann aber dabei helfen, sich genau dieser eigenen Regeln bewusst zu werden und ihre Funktionsweisen und Konsequenzen für das eigene Handeln und die Gestaltung des Unterrichts sichtbar zu machen.

Die Reflexionskompetenz der eigenen Persönlichkeit und Arbeit kann dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Im Unterrichten erfahren Lehrende und Lernende eine permanente Rückkoppelung des Erreichten und Unerreichten. Lernerfolge und Misserfolge entfalten sich im Unterrichtsgeschehen und sind vielfach nicht vorhersehbar. Wohl aber besteht die Möglichkeit sie zu reflektieren. Wenn man als Lehrender sich und seine Lehrtätigkeit als Entwicklungsprozess begreift, rückt die eigene Reflexionskompetenz automatisch in den Fokus. Dies bedeutet für den Lehrenden: „Ich darf Fehler machen! Ich darf etwas ausprobieren! Ich darf mir Rückmeldung über meine Arbeit bei Schülern, Kollegen, Eltern, Freunden usw. einholen! Ich darf mir Erholungspausen gönnen und Zeit nehmen für meine Entwicklung! Ich darf mich gut finden! Ich kann mir Zeit nehmen, meine Arbeit auszuwerten! “

Der Autor begleitet seit einigen Jahren Studierende bei ihren ersten Praxiserfahrungen. In den schulpraktischen Übungen halten Studierende ihre ersten Unterrichtsstunden. Später im Praxissemester unterrichten Studierende bereits über 60 Stunden selbständig. In beiden Fällen finden Hospitationsbesuche statt, die die Reflexion und Auswertung des eigenen

9 Schüler haben übrigens auch ihre goldenen Regeln: „Du musst dich nur oft melden, dann glaubt der Lehrer du verstehst alles.“ „Lächele deine Lehrer immer an, dann denken sie, du hörst zu!“ „Man muss den Lehrern gleich zeigen, wer der Stärkere ist…“.

Unterrichts zum Gegenstand haben. Dabei ist auffällig, wie schwer es vielen Studierenden fällt, ihre eigene Stunde kritisch zu reflektieren und zu evaluieren. Ein Grund: Für die meisten Studierenden steht die eigene Lehrerpersönlichkeit im Vordergrund: „Meine Stunde war gut, die Schüler akzeptieren mich und ich habe alles geschafft, was ich wollte. Außerdem war es ruhig in der Klasse!“ Diese typische Antwort eines Studierenden zeigt verschiedene Schwierigkeiten hinsichtlich der Reflexion der gehaltenen Stunde. Es fällt schwer, überprüfbare Kriterien zur Bewertung der eigenen Stunde zu benennen und die gehaltene Stunde danach zu bewerten. Kriterien wie „Kompetenzorientierung“, „Lernzeit“, „Anforderungsniveaus“, „Umsetzung der eigenen Lehrziele“, „Fragetechniken“ usw., also die eigentlichen Kernfragen zur Bewertung des Unterrichts werden nur vereinzelt aufgegriffen und nicht systematisch diskutiert. Vielmehr werfen die Studierenden wahllos ihr Feedback in die Runde: „Ich fand, es war eine schöne Stunde“; „die Schüler haben so toll mitgemacht!“; „ich glaube die haben alles verstanden!“ Oftmals fehlt eine kritische und systematisch reflektierende Haltung zum eigenen Unterricht und zur eigenen Persönlichkeit.

2.2 Verschiedene Reflexionsebenen

Um Unterricht weiterzuentwickeln, ist es hilfreich, verschiedene Ebenen zu betrachten. Da ist zuerst einmal der Lehrende selbst mit seinen Stimmungen, Wünschen, Zielen, persönlichen Stärken, Fähigkeiten und Ängsten. Die Fähigkeit, sich selbst zu reflektieren, bietet einem die Möglichkeit, den Verlauf einer Unterrichtsstunde nachvollziehen zu können und das eigene Handeln aus einem persönlichen Blickwinkel zu bewerten: „Heute hatte ich keine Lust in die Schule zu gehen, da ich starke Kopfschmerzen hatte. Deshalb konnte ich auf die Interessen der Schüler nicht so eingehen“.

Ebenso wichtig ist es, die Stimmungen und Gefühlszustände der Schüler zu verstehen und bewerten zu können[10], um sie in den Kontext des eigenen Lehrerhandelns und der Analyse des eigenen Unterrichtsgeschehens einordnen zu können. Entwicklungen basieren auf der Fähigkeit, das eigene Handeln, die eigene Arbeit konkret bewerten zu können und sich dabei die verschiedenen Wirkungsfaktoren bewusst zu machen. Entwicklungen basieren auch auf der Fähigkeit, aus dieser Analyse Schlüsse zu ziehen und etwas *anders* zu machen. Wenn der/die LehrerIn feststellt, dass seine SchülerInnen nicht mitmachen, da sie „faul“, „unmotiviert“ und „dumm“ sind, wird daraus schwerlich eine Veränderung in Gang zu setzen sein. Wenn man sich aber bewusst mit seiner festgefahrenen Perspektive und den damit verbundenen Verhaltensweisen im Unterricht beschäftigt, entsteht Raum für Veränderungen. Beispielsweise, indem man sich mit einer verbesserten Feedbackkultur in der Klasse beschäftigt. Der Autor behauptet, dass Unterricht sich eben nur dann weiterentwickeln kann, wenn man sich die Chance für Entwicklungen einräumt. Dafür werden die eben beschriebenen Ebenen, die nachfolgend graphisch dargestellt sind, als sinnvolle Unterstützung angesehen.

10 Reflexionstypen nach Schön aus Meyer 2007, S. 223.

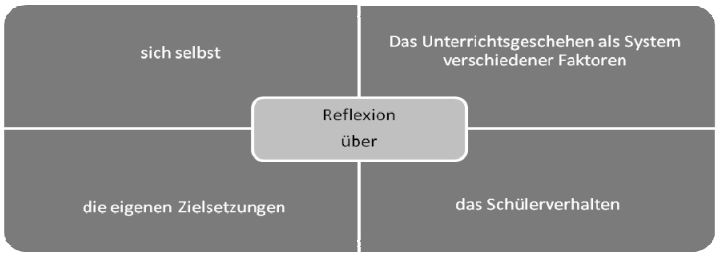


Abb. 1 Verschiedene Reflexionsebenen

Als Zwischenfazit wird festgestellt: Wenn Studierende lernen, sich selbst, die eigenen Zielsetzungen, das Schülerverhalten und das gesamte Unterrichtsgeschehen als zusammengehöriges System zu reflektieren, entsteht Raum für Veränderungen und damit auch eine Entwicklung und Verbesserung von Unterricht und Schule.

2.3 Prozessorientierung als Professionalisierungsstrategie für LehrerInnen

Dass Lernen ein Prozess ist, ist hinlänglich bekannt. Man weiß, dass es ein langer Weg bis zum Abitur ist, dass man den „Ronaldo-Trick“ nicht von heute auf morgen lernt und ökonomisches Denken einem nicht in die Wiege gelegt wird. Ob in einer dualen Ausbildung, beim Fußballtraining oder im Rahmen der Curriculum-Entwicklung: meist werden sehr bewusst bestimmte Lernziele gesetzt, die über einen längeren Zeitraum erreicht werden sollen. Um diese Ziele zu erreichen, wird um Hütchen gedribbelt, in der Werkstatt gesägt oder werden Hausarbeiten zur Bildungstheorie von Klafki geschrieben. Dieses dribbeln, schwitzen, schreiben, analysieren, schlaflos sein, Fortschritte machen und Rückschritte erleben, auswendig lernen, nicht verstehen, nachfragen, einen Zusammenhang erkennen, aufgeben oder abgeben, beschreibt Lernen als einen fortwährenden Prozess.

In dem Prozess des Lehrerwerdens erfahren Studierende hingegen häufig eine Zeitpunktbetrachtung. Der von Studierenden durchgeführte Unterricht wird zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachtet, analysiert und vor allem bewertet. Die zeitpunktbezogene Analyse von Unterricht beginnt mit der ersten zu haltenden Schulstunde der „SPÜ“[11], setzt sich fort im Praxissemester mit verschiedenen Hospitationsbesuchen und findet ihren Höhepunkt im Referendariat. Diese „Showstunden“ sind in mehrfacher Hinsicht problematisch. Prüfungs- und Hospitationsstunden entsprechen kaum der täglichen Unterrichtspraxis. Sie sind extra vorbereitete, in einem nicht unerheblichen Teil auf die Bedürfnisse der bewertenden Lehrkraft zugeschnittene Stunden.

Studierende und Referendare sehen diese Stunden häufig als Bestandsprobe über ihre eigene Lehrertauglichkeit an und messen ihnen eine hohe Bedeutung bei. Das Argument des Autors ist, dass aufgrund der unverhältnismäßig hohen Bedeutung solcher Stunden Studierende dazu gebracht werden, sich teilweise defensiv und verschlossen zu verhalten. Die in solchen Stunden geäußerte Kritik greift die eigene Lehrerpersönlichkeit an und wird nicht als Ent-

11 Bei den Schulpraktischen Übungen halten die Studierenden erstmals eine selbst vorbereitete Schulstunde. Diese Stunde wird gemeinsam ausgewertet und manchmal auch benotet.

wicklungsmöglichkeit für das eigene Lehrerhandeln und die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen begriffen.

Am Ende des Studiums fürchten die „frischgebackenen“ LehrerInnen nichts mehr, als Studierende, Kollegen und Vorgesetzte, die den eigenen Unterricht beobachten wollen.[12] Diese fehlende Prozessorientierung wird auch anhand der folgenden Äußerungen aus einem Lehrerzimmer deutlich:

> „Die Klasse 8a ist so eine schwierige Klasse. Die sind ständig laut und machen nie mit!“
>
> „Der Matthias hat wirklich keine Ahnung. Wenn ich mir die Klassenarbeit ansehe, bin ich geschockt, wie wenig die Kinder wissen!“
>
> „Ja die Schüler werden immer schwieriger!“

Solche Dialoge spielen sich in vielen Lehrerzimmern, auf den Fluren oder zwischen Tür und Angel ab. Entweder sind die SchülerInnen schuld oder man zweifelt, ohne es offen anzusprechen, an den eigenen Fähigkeiten. LehrerInnen fällt es schwer, Sätze wie, „die SchülerInnen sind laut und stören meinen Unterricht“ umzuwandeln in eine prozessorientierte Entwicklungsaufgabe: „Wie kann ich mit den Kindern, die große Disziplinprobleme haben, daran arbeiten, eine Lernatmosphäre herzustellen?“

Indem man die Fähigkeit entwickelt, eine prozessorientierte Haltung zu seiner Arbeit einzunehmen, entstehen Chancen für Entwicklungsprozesse, die helfen, Unterricht zu verbessern und vor allem auch die in Lehrplänen geforderten Kompetenzen bei SchülerInnen zu fördern.

Die Leistungen der SchülerInnen werden ebenfalls vorwiegend zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachtet: „Der Lukas hat schon wieder eine schlechte Klassenarbeit geschrieben!“ Die Gesamtnote in einem Halbjahr setzt sich aus mehreren schriftlichen und mündlichen Einzelnoten zusammen, welche zu bestimmten Zeitpunkten eingeholt werden. Beispielsweise durch das Schreiben eines Tests. Der Test zeigt die abgerufene Leistung der SchülerInnen zu genau diesem Zeitpunkt. Wo sich der jeweilige Lerner wirklich befindet, wird hingegen kaum wahrgenommen.

Damit meint der Autor vor allem die persönliche Selbsteinschätzung des Lernenden bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die selbstgesteckten Ziele von Lernenden lauten etwa: „Wo sehe ich als Schüler Herausforderungen für mich?“; „An welchen Schwächen möchte ich arbeiten und vor allem wo kann ich zeigen, dass ich gut bin?!“; „Welche Schwierigkeiten, Unwegsamkeiten und Probleme stellen sich mir in den Weg?“; „Wo kann ich mir Hilfe holen?“; „Wann gebe ich auf und wo lege ich richtig los?“[13]

---

12 Die Angst vor Hospitationen wird gut in dem Roman „Föhn mich nicht zu“ beschrieben: „Dabei tat ich nur das, was uns Referendaren unser Hauptseminarleiter Herr Schubert bereits kurz nach der Vereidigung geheißen hatte: Hospitieren Sie, so viel Sie können! (…) „Entschuldigen Sie, wäre es möglich, dass ich mich in der nächsten Stunde bei Ihnen hinten reinsetzte? Warum denn das? Als Referendar muss ich regelmäßig hospitieren. Und wieso bei mir? Weil sie wie ich Geschichte unterrichten. „Nee lassen Sie mal! Das ist mir nicht so recht. (…) Frau Ullrich hatte mich noch vehementer abgewimmelt: Darf ich bei Ihnen… Nein!“ (Serin 2010, S. 40 f).

13 Ein wunderbarer Weg, um SchülerInnen in ihren Prozessen zu begleiten, ist die Idee der Portfolio Arbeit, welche dem eigenen Lernprozess einen besonderen Stellenwert gibt (Lenzen, K.-D./ Pietsch, S. 2005).

Was für Lernende Gültigkeit besitzt, gilt genauso für Lehrende: Lehrende befinden sich in ihrem Berufsleben in einem Umfeld ständiger Herausforderungen: Konflikte lösen, Binnendifferenzierung, Projektarbeit, Reflexionen, Stundenkonzeptionen, technologischer Wandel, neue Theorien und Konzepte, Kompetenzorientierung, Elternarbeit, Teamarbeit, Inklusion, usw. Welcher von diesen beispielhaft genannten Aspekten eine Herausforderung darstellt, einen persönlich nicht interessiert oder zur Verzweiflung bringt, entscheidet jeder Lehrende (und Lernende) selbst.

Diesen Prozess des Lehrens und Lernens als ein sich ständiges Weiterentwickeln, Ausprobieren, Scheitern und Erleben von Erfolgen, versucht der Autor im Rahmen der Begleitseminare im Praxissemester im Fach WAT[14] zu fördern. Ziel des Seminars ist, den StudentInnen eine forschende und entwicklungsorientierte Haltung zu ihrer eigenen Arbeit und dem Arbeitsumfeld Schule näher zu bringen.

2.4 Das Begleitseminar im Praxissemester

Im Land Brandenburg gibt es seit dem Sommersemester 2008 das Praxissemester. Die Studierenden durchlaufen dabei im Masterstudium, noch vor der zweiten Phase der Lehrerausbildung, ein dreimonatiges Schulpraktikum. Während dieser Zeit werden 64 Stunden eigenständiger Unterricht gehalten und bis zu 90 Stunden hospitiert. Die Studierenden erleben zum ersten Mal alle Facetten der Schule: Elterngespräche, Wandertage, Fachkonferenzen, Notenschluss, Unterrichtsvorbereitung, Vertretung, Streitschlichtung und das selbständige Unterrichten. Wie die Aufzählung zeigt, steht nicht nur die Entwicklung des eigenen Unterrichts, sondern vor allem ein Kennenlernen des Schulalttags und der eigenen Lehrerpersönlichkeit im Gesamtsystem Schule im Fokus. So heißt es in der Infobroschüre zum Praxissemester:

„Durch das Praxissemester sollen die Studierenden bereits während des Studiums ihr zukünftiges Tätigkeitsfeld Schule unter professioneller Anleitung kennen lernen. Die Auseinandersetzung mit pädagogischen, didaktischen und schulorganisatorischen Fragen erfolgt auf der Basis eigener Erfahrungen im komplexen Handlungsfeld Schule und den im Studium erworbenen wissenschaftlichen Theorien.“ (Infobroschüre Praxissemester Brandenburg).

Dabei sollen die Studierenden ihre Fähigkeiten in der Konzeptionierung und Durchführung des Unterrichts, beim Beraten und Prüfen sowie in der Evaluation und Reflexion verbessern und weiterentwickeln. Den Lehrenden an der Universität und der Schule kommt die verantwortungsvolle Aufgabe zu, die Studierenden in diesem Lernprozess zu unterstützen. Hierzu gibt es Begleitseminare über den gesamten Zeitraum des Praxissemesters. Die Begleitseminare finden in jedem Fach und in den Erziehungswissenschaften statt. Vor Beginn des Praxissemesters gibt es pro Fach zwei Vorbereitungsseminare à 3 x 0,45 Stunden, im Praxissemester vier Seminare à 3 x 0,45 Stunden und zwei Auswertungsseminare à 3 x 0,45 Stunden nach dem Praxissemester. Die Ausgestaltung der Seminare, entsprechend den Zielen des Praxissemesters, obliegt den einzelnen Fachdidaktiken.

Fragt man die Studierenden, welche Erwartungen sie an das Praktikum und die begleitenden Seminare haben, so werden u.a. folgende Wünsche geäußert: den Schullalltag kennenlernen,

14 Wirtschaft, Arbeit, Technik

sich selbst ausprobieren, sehen wie andere LehrerInnen unterrichten, Methodenvielfalt ausprobieren. Die Studierenden wünschen sich vor allem Anregungen zur Unterrichtsgestaltung, aber auch die Möglichkeit zum Problem- und Erfahrungsaustausch.

Mit dem Begleitseminar im Fach Wirtschaft/Arbeit/Technik verfolgt der Autor zwei Zielstellungen: Zum einen soll die Reflexionskompetenz der Studierenden gefördert und zum anderen der prozesshafte Blick auf die eigene Lehrertätigkeit geschärft werden. Die prozesshafte Perspektive soll den Studierenden dazu dienen, die eigene Arbeit als Entwicklungs- und damit auch als eigenen Lernprozess zu begreifen.

Das Seminar ist in zwei Bestandteile gegliedert: Zum einen das forschende Lernen[15] und zum anderen weitere handlungsaktive Aufgabenstellungen[16], welche die Studierenden in ihrer Schulpraxis unterstützen sollen. Die Forschungsarbeiten werden nicht benotet. Es besteht aber die Pflicht, die eigene Forschungsarbeit in Form eines Posters zu präsentieren und einen Forschungsbericht zu schreiben. Der Forschungsbericht kann in ein von den Studierenden zu erstellendes Portfolio eingearbeitet werden. Das Erstellen eines Portfolios, welches den eigenen Lernweg im Rahmen des Praxissemesters reflektiert, ist für alle Studierenden des Praxissemesters verbindlich.

2.5 Zum Forschenden Lernen im Praxissemester

Weyland und Busch definieren Forschendes Lernen als „(…) einen Lernprozess, der darauf abzielt, den Erwerb von Erfahrungen im Handlungsfeld Schule in einer zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichteten Haltung theoriegeleitet und selbstreflexiv unter gleichzeitiger Beachtung des Respekts vor der nicht zu verdinglichenden Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen sowie der Lehrenden zu ermöglichen.“ (Weyland/ Busch 2009, S. 6). Diese Definition ist insbesondere treffend, da das selbstreflexive Element und die zunehmend auf Wissenschaftlichkeit ausgerichtete Haltung betont werden. Ein theoriegeleitetes Denken ermöglicht eine distanzierte Haltung zur eigenen schulischen Praxis. Die Studierenden können so allgemeinere Schlüsse aus ihrem individuellen und spontanen Handeln ziehen und so eine Professionalisierung der eigenen Lehrtätigkeit erreichen.

In Bezug auf das Begleitseminar an der Uni Potsdam (im Fach Wirtschaft/Arbeit/Technik) wird hier unter Praxisforschen die Bearbeitung einer selbstgestellten wissenschaftlichen

15 Der Begriff des „Forschenden Lernens“ wird sehr unterschiedlich gebraucht. Bei Weyland und Busch (2009, S. 3) werden unter Bezug auf Altrichter/Mayr (2004) verschiedene Richtungen vorgestellt:
„(1) ‚Wissensrezeption‘,
(2) ‚Basale Methodenkompetenz‘,
(3) ‚Einübung in Fallverstehen‘,
(4) ‚Mitwirkung in angeleiteter Projektforschung‘,
(5) ‚Praxisforschung‘,
(6) ‚Forschung mit der primären Zielgruppe scientific community‘ “ (S. 170).

16 Auf die handlungsaktiven Aufgaben soll hier nur kurz eingegangen werden. Mit dem Begleitseminar wird versucht, parallel zur Forschungsaufgabe, die Studierenden in ihrer Handlungskompetenz für den Schulalltag zu stärken. Dabei wird auf die Bereiche Kooperation, Reflexion und Kommunikation besonders Wert gelegt. Feste Bestandteile des Seminars sind beispielsweise Problemdiskussionen in den Teams (in Anlehnung an eine kollegiale Fallberatung), ein Rollenspiel zu problematischen Unterrichtssituationen und das Entwickeln eigener Lehrerleitbilder. Je nach den Wünschen der Studierenden können ebenfalls Aktives Zuhören, Problemlösungsmethoden, das Entwickeln fächerübergreifender Aufgabenstellungen oder andere Wünsche im Seminar aufgegriffen werden. Im Zentrum steht die Entwicklung einer eigenständigen Problemlösungskompetenz und die Fähigkeit, sich den anderen mit den eigenen Problemen gegenüber zu öffnen.

Frage- bzw. Problemstellung, welche der Weiterentwicklung der eigenen Lehrtätigkeit[17] dient und aus dem unmittelbaren Arbeitsumfeld der Schule kommt, verstanden.

2.6 Die Forschungsfrage an persönliche Ziele knüpfen

Die Forschungsfrage- oder Problemstellung soll einen möglichst engen Bezug zu den Entwicklungsaufgaben besitzen, welche sich die Studierenden zu Beginn des Seminars in einem Zielfindungsprozess stellen. Zielstellungen der Studierenden lauten beispielsweise: „Ich möchte meine Methodenkompetenz erweitern“ oder „ich möchte Strategien im Umgang mit schwierigen Schülern erproben“ oder „wie kann ich Schüler besser individuell fördern?“

Anhand dieser Zielstellungen bilden sich die Forschungsteams, welche ähnliche oder gleiche Zielstellungen besitzen. Die Teams arbeiten während des gesamten Seminars zusammen und erleben vom Entwickeln der Forschungsfrage über das methodische Vorgehen bis zur Ergebnispräsentation den gesamten Forschungsprozess gemeinsam in Teams. Die Gruppenstärke variiert zwischen vier und sechs Teilnehmern. Die Vorbereitungsseminare dienen für den Bestandteil „Praxisforschen“ der Klärung des gesamten Seminarablaufes sowie dem Finden eigener Zielstellungen und dem Bilden der Teams[18]. Sich eigene Ziele zu setzen, verlangt von den Studierenden eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen und Vorstellungen für das Praxissemester. Die Studierenden müssen für sich eigene Prioritäten setzen und deutlich zeigen, woran sie arbeiten möchten. Dass sie mit ihren Zielen nicht alleine sind, erfahren sie, indem sie sich im Seminar auf die Suche nach gleichgesinnten Partnern machen. Für die Studierenden bedeutet das Arbeiten an bewusst gesetzten Zielen zumeist, einen unbekannten Weg zu beschreiten.

Die Studierenden, die sich ganz auf ihr Forschungsprojekt einlassen, erfahren eine Verbindung von persönlicher Betroffenheit und professioneller Distanz. Das eigene Arbeiten wird durch die Brille eines Forschers betrachtet und bietet gleichzeitig Ansätze, die persönliche Entwicklung voranzubringen.

Abb. 2 Ziele finden und Teambildung

Im ersten Hauptseminar entwickeln die Studierenden eine eigene Forschungsfrage. Die Forschungsfrage wird vom gesamten Team bearbeitet. Dem Dozenten kommt während des Seminars die Rolle des Lernbegleiters und Unterstützers zu. So werden Forschungsvorhaben nicht als richtig oder falsch deklariert, sondern gemeinsam mit allen Teams mögliche Schwierigkeiten und Chancen der einzelnen Fragestellungen diskutiert. Um ihre Fragestellung überprüfen und weiterentwickeln zu können, erhalten die Studierenden vom Dozenten Hinweise in Form von Fragen, welche zur Konkretisierung der eigenen Fragestellung dien-

17 Der Begriff der Lehrtätigkeit wird hier sehr breit definiert. In diesem Sinne wird alles zugelassen, was der Studierende für sich und seine Arbeit als wichtig erachtet.

18 Das Arbeiten in Teams ist für die Studierenden von ungemeiner Bedeutung. Es schafft Sicherheit, bietet Möglichkeit zum Austausch und fördert ein gemeinsames Arbeiten (vgl. auch Fichten/Meyer in diesem Band).

lich[19] sind. Im zweiten Hauptseminar wird die Fragestellung nochmal diskutiert und eventuell modifiziert, um sich dann ebenfalls über das methodische Vorgehen zu einigen. Sowohl das Entwickeln der Fragestellung, als auch das methodische Vorgehen sind kritische Punkte im Forschungsprozess. Fragen, die zu allgemein formuliert sind, dienen meist nicht den eigenen Zielstellungen. Außerdem bieten sehr allgemeine Fragestellungen die Gefahr, sich leicht im Forschungsprozess zu verlieren. Die Teams, die am Ende zu keiner für sie zufriedenstellenden Fragestellung gelangen, laufen Gefahr in ihren Zielstellungen zu scheitern.

Ziel des Autors ist es weniger, empirisch überprüfbare Ergebnisse zu erzielen, als vielmehr die Studierenden für eine forschende Haltung zu sensibilisieren. Dies heißt auch, die Grenzen der eigenen Forschungsarbeit zu reflektieren. Es gibt Teams, die sehr offen für Anregungen sind und ihr eigenes Vorgehen kritisch hinterfragen und weiterentwickeln. Im Gegensatz dazu gibt es Teams, die Schwierigkeiten mit konstruktiver Kritik haben. Die Beratung und Begleitung der Studierenden nimmt einen wichtigen Raum im Seminar ein. Unter Beratung versteht der Autor, den Teams eine kritische Reflexion ihrer Vorgehensweise zu ermöglichen. Über ihr forschungsmethodologisches Vorgehen entscheiden die Teams letztlich selbst. Hauptsächlich nutzen die Studierenden die Methode des Beobachtens, halbstrukturierte Interviews oder Fragebögen, um ihre Fragestellung zu bearbeiten.

Abb. 3 Von der Forschungsfrage zum methodischen Vorgehen

Im Zentrum des dritten und vierten Hauptseminars steht das selbstständige Arbeiten an dem eigenen Forschungsvorhaben. Die Praxis zeigt, dass die Teams in sehr unterschiedlichen Geschwindigkeiten an den eigenen Projekten arbeiten. Zusätzlich ist das Entwickeln und Durchführen eines eigenen Forschungsprojektes für die einzelnen Teams mit unterschiedlichen Schwierigkeiten verbunden. Die folgenden Beispiele aus dem Sommersemester 2012 illustrieren den Arbeitsprozess:

> Während ein Team sich relativ schnell zum Vergleich zweier Methoden und deren Vor- und Nachteile aus der Perspektive der Lehrenden sowie der Schülerperspektive entscheidet, ringt ein anderes Team noch in der dritten Sitzung mit der eigenen Fragestellung. Ein Team hat sich zur Ermittlung des Umgangs mit Störungen für einen Fragebogen entschieden. Ein anderes Team muss, nachdem es einen Fragebogen entwickelt hat, feststellen, dass dieser hinsichtlich der Frage, wie man das eigene Zeitmanagement verbessern kann, nicht zielführend war.

Anhand dieser Beispiele wird einerseits der sehr unterschiedliche Entwicklungsstand der einzelnen Gruppen zu einem bestimmten Zeitpunkt deutlich. Anderseits zeigt dies exemplarisch, wo die Studierenden sich in ihrem Lernprozess befinden. Die Studierenden lernen anhand des Forschungsauftrages das eigene Arbeiten zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Sie müssen aber auch feststellen, an welchen Punkten sie an ihre Grenzen stoßen und wo noch Lernbedarf besteht. Beispielsweise hat sich eine Studierende mit den unterschiedli-

19 Solche Fragen lauten beispielsweise: „Ist meine Fragestellung konkret?“ „Entspricht meine Fragestellung der Zielstellung des eigenen Teams?“ „Kann ich durch meine Fragestellung etwas für mich Neues entdecken?“ „Besteht die Möglichkeit, auf meine Fragestellung innerhalb des Praxisemsesters Antworten zu finden?“

chen Vorstellungen von Lehrkräften zum „individuellen Fördern“ beschäftigt. Die Studierende konnte viele verschiedene Vorstellungen entdecken, musste aber auch erfahren, wie schwer es ist, SchülerInnen nach ihren Vorstellungen individuell zu fördern (vgl. M. Henneberg, Kapitel 5 in diesem Buch).

2.7 Stationen und Ebenen des Lernprozesses

Die Durchführung eines eigenen Forschungsprojektes deckt viele Stationen und Ebenen des Lernprozesses auf: So werden die persönliche Ebene und die der Zusammenarbeit in der Gruppe sichtbar. Einige Studierende wünschen sich eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Fragestellung, werden aber von anderen Studierenden ausgebremst und entmutigt: „Ich muss alles alleine machen und die anderen ziehen nicht richtig mit“; oder „eigentlich interessiert mich die Fragestellung persönlich doch nicht so“; oder „mir fällt es schwer, aus meinem eigenen Interesse eine Fragestellung zu formulieren.“ Sich persönliche Ziele zu setzen und einen Anfang für ein eigenes Projekt zu wagen, ist für Studierende ungewohnt. In dieser Situation entsteht Unsicherheit und der Wunsch nach einer genauen Anleitung. Da diese Anleitung seitens des Dozenten nicht gegeben wird, wird das eigene Vorhaben vereinzelt in Frage gestellt und immer wieder unter dem Aspekt des Aufwands als problematisch thematisiert.

Mit den Stationen eines Lernprozesses ist hier gemeint, dass die Studierende an ihre Grenzen stoßen, Widerstände entwickeln, Konflikte lösen, Lernerfolge feiern, sich mit einem Thema auseinandersetzen, Ergebnisse produzieren und diese wertschätzen oder auch als nicht wertvoll einschätzen. Dieser eigene Lernprozess wird ins eigene Lehrerhandeln in der Schule übertragen: „Wenn ich als Lehrender beim Lernen Probleme erlebe, erfahren meine Schüler nicht genau dieselben Probleme und wie kann ich sie in dem Prozess der Problembewältigung unterstützen?“ Hier verbindet sich eine prozessorientierte Haltung mit der Reflexion des eigenen Handelns als Lehrperson. Den Abschluss des Seminars bildet die Präsentation der eigenen Forschungsergebnisse in Form einer Ausstellung. Jede Gruppe hat auf einem Plakat ihr Forschungsvorhaben mit den wichtigsten Ergebnissen zu präsentieren. Alle Seminarteilnehmer gehen von Forschungsvorhaben zu Forschungsvorhaben, diskutieren die Ergebnisse und entwickeln gegebenenfalls weiterführende Fragen. Im letzten Begleitseminar wird der eigene Forschungsprozess noch einmal reflektiert und das Seminar evaluiert. Bei der Evaluation stehen der eigene Lernprozess und die persönliche Entwicklung im Vordergrund. Die Evaluation findet als ein „Stilles Gespräch“[20] statt, bei dem die Studierenden anhand reflexiver Fragestellungen ihren Lernprozess evaluieren.

Abb. 4 Vom Forschungsprozess zur Ergebnispräsentation

20 Bei einem „Stillen Gespräch“ können die Studierenden zu vorgegebenen Fragen ihre Meinung schriftlich zu Papier bringen. Man kann die Meinungen der anderen ergänzen oder etwas Neues hinzufügen. Beim „Stillen Gespräch“ darf nicht gesprochen werden.

2.8 Kritische Diskussion des Begleitseminars

In diesem Artikel wurde hervorgehoben, dass Selbstreflexivität und Prozessorientierung als zwei wichtige Elemente zur Förderung von Lehrkompetenz betrachtet werden. Das Durchlaufen eines gesamten Forschungsprozesses soll genau diese Elemente fördern. Dass das Arbeiten an der eigenen Reflexionskompetenz und das Einnehmen einer prozessorientierten Haltung zum eigenen Arbeiten kein Selbstläufer ist, soll die Diskussion folgender Thesen zeigen:

1. Zwischen Forschungskompetenz und forschendem Lernen besteht ein enger Zusammenhang.
2. Reflexivität bedingt bestimmte Voraussetzungen, nämlich ein Wissen über die Anforderungen und Qualität beispielsweise von „gutem" Unterricht, das erst durch das eigene Handeln reflexiv abgeglichen werden kann.
3. Das universitäre System aus externen Anforderungen und zu erbringenden Leistungen ist nur schwer zu durchbrechen.

Ad. 1: Wolfgang Fichten verweist in diesem Band darauf, die „Forschung bedingt die Qualität forschenden Lernens" (S. 15)**.** Damit wird die Bedeutung des Lernens von Forschungskompetenzen hervorgehoben. Nur wer die Gütekriterien wissenschaftlichen Arbeitens beherrscht und sich im forschungsmethodischen Vorgehen auskennt, erzielt qualitativ hochwertige Ergebnisse. Demnach ist forschendes Lernen nicht per se eine bessere Form des Lernens im Rahmen der universitären Ausbildung, sondern bedarf eines im Sinne des Forschungsprozesses strukturierten Vorgehens (vgl. Fichten/ Meyer in diesem Band). Das Praxisforschen innerhalb der Begleitseminare umzusetzen, welche acht Sitzungen à 135 Minuten entsprechen, ist ein sehr ehrgeiziges Projekt. Aufgrund der knappen Zeitvorgaben besteht wenig Raum für eine breite Einführung in die qualitative und quantitative Forschungsmethodik. Trotzdem wurde in diesem Artikel gezeigt, dass genügend Raum besteht, ein eigenes forschungsmethodisches Vorgehen zu entwickeln und vor allem kritisch zu reflektieren. Es besteht die Gefahr der Unzufriedenheit unter den Studierenden, falls diese nicht zu gehaltvollen und präsentierbaren Ergebnissen kommen. Fichten und Meyer befürchten, dass dadurch die forschende Haltung verloren gehen kann. Der Autor hingegen ist der Meinung, dass es in den Begleitseminaren nicht an aller erster Stelle auf die Qualität der Ergebnisse, sondern vor allem auf eine kritische und reflektierende Haltung zu den eigenen Ergebnissen ankommt. Das Bewusstsein, dass die erzielten Ergebnisse nicht repräsentativ oder, was in diesem Seminar noch wichtiger ist, nicht der eigenen Zielstellung dienlich waren, ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer prozessorientierten Haltung: „Nicht meine Ergebnisse sind schlecht, sondern mit meiner Fragestellung und meinem methodischen Vorgehen habe ich Ergebnisse erzielt, die ich als sehr gut, befriedigend oder unbefriedigend empfinde." Die Konsequenz aus den jeweiligen Ergebnissen ist der nächste Schritt des weiteren Lern- bzw. Arbeitsprozesses.

Ad 2: Besonders problematisch erscheint die Fragestellung, ob die gewünschte prozesshafte und reflektierende Haltung innerhalb des Begleitseminars angeeignet werden kann. Hierauf kann man keine klare Antwort geben. Betrachtet man Reflexion als eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen und Leistungen, so bedarf es bestimmter Vergleichskriterien: beispielsweise die Gütekriterien zur Bewertung von Forschungsarbeiten. Fehlen den Studierenden diese Vergleichskriterien, wird eine kritische Reflexion der eigenen Arbeit erschwert. Aus diesem Grund ist es wichtig, mit den Studierenden gemeinsam

die Diskrepanz zwischen eigenem Wissen und Fähigkeiten und bestimmten Leistungsanforderungen zu diskutieren und daraus eventuell neuen Lernbedarf zu generieren.

Ein weiterer Punkt, der das Erlernen von Reflexionskompetenz in ein kritisches Licht rückt, ist die Erkenntnis, dass die Verantwortung für den Lernerfolg hauptsächlich beim Lernenden liegt.[21] Daraus kann man schließen, dass manche Studierende bereits mit einem hohen Maß an Reflexionskompetenz ausgestattet sind. Bei anderen Studierenden mag dies nicht der Fall sein. Die Studierenden, die bereits ein hohes Maß an Reflexionskompetenz besitzen, können sich in einem solchen Seminar im Ausbau ihrer Fähigkeiten üben und diese frei entfalten. Studierende, welche die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Leistungen scheuen, werden wahrscheinlich auch nach dem Seminar Schwierigkeiten haben, die eigene Arbeit kritisch zu betrachten. In diesem Sinne schafft das Seminar Möglichkeiten und Raum für selbstreflexives Lernen, das von den Studierenden aber mit Leben gefüllt werden muss.

Ad. 3: Das System des Bachelor- und Masterstudiums ist stark auf Prüfungsleistungen ausgerichtet. Die Studierenden lernen im Laufe ihres Studiums, eine prüfungsbezogene Lernhaltung zu entwickeln. Unabhängig, ob es sich dabei um eine Klausur, eine mündliche Prüfung, Referate oder Hausarbeiten handelt, im Vordergrund stehen die zu erbringenden Prüfungsleistungen und nicht das persönliche Interesse der Studierenden[22]: „Was muss ich für die Prüfung lernen?“ „Wie viele Seiten muss meine Hausarbeit haben?“ „Muss da auch Theorie drin sein?“

Mit dem Setzen persönlicher Lernziele im Begleitseminar ist dieses prüfungsorientierte Denken nicht vorbei. Der Widerspruch aus externen Anforderungen und intrinsischer Motivation lässt sich nicht allein durch das Setzen persönlicher Ziele auflösen.

Das Praxisforschen bietet, wie gezeigt, vielfältige Möglichkeiten, um die Studierenden auf ihre Praxis vorzubereiten. Reflexivität und eine prozessorientierte Haltung wurden hier als zwei wichtige Aspekte vorgestellt. Ganz im Sinne dieser Prozessorientierung ergeben sich aus der kritischen Diskussion folgende weiterführende Fragestellungen:

1. Wie lässt sich Reflexionskompetenz von Studierenden ermitteln und fördern?
2. Wie sollte eine optimale Lernbegleitung im Rahmen des Praxissemesters gestaltet sein?
3. Wie kann der offene Austausch über die Erfahrungen im Praxissemester im Sinne einer prozessorientierten Haltung gefördert werden?

Diese beispielhaften Fragestellungen verdeutlichen den Entwicklungsbedarf für die Begleitseminare im Sinne einer weiteren Professionalisierung von Studierenden. Die Evaluationen zeigen, dass viele Studierenden das Seminar als Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer eigenen Lehrpersönlichkeit wahrnehmen. Diese positive Entwicklung gilt es reflexiv und prozessorientiert weiterzuentwickeln.

Literatur

Altrichter, H./Mayr, J. (2004): Forschung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J.(Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Kempten,164–184.

Apelojg, B. (2011): In vier Schritten zu einer guten Stunde!, auf Anfrage (Arbeitspapier).

21 vgl. Hattie 2009 (The contributions from the student, S. 39 ff.)

22 Um diese zu erbringenden Prüfungsleistungen und Anforderungen finden teilweise harte Verhandlungen zwischen Studierenden und Dozenten statt.

Apelojg, B. (2012): Hilfestellung zur Konzeption kompetenzorientierter Stunden, auf Anfrage (Arbeitspapier).

Berendt, B. (2003): Werkstattseminar „Vom Lehren zum aktiven Lernen – Forschungsorientierter Beitrag zur Praxis effektiver Hochschullehre“. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 110, 2003, 211–220.

Blümke, K./Friedrich, Hans-Jürgen (2003): (Klein-)Gruppenarbeit anleiten in Lehrveranstaltungen. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 112/2003, 204–211.

Dick, Andreas (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn.

Drieschner, E. (2010): Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenzorientierung In: Die Grundschulzeitschrift 24, Heft 237, S. 34–37.

Feindt, A./Meyer, H. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 237, 29–32.

Hattie, J., A., C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement. London.

Holzäpfel, L./Streit, C./Royar, T. (2010): Gute Aufgabe – guter Unterricht?! Spielend zum Wahrscheinlichkeitsbegriff, In: Mathematiklehren, 18–21.

Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. Skizzen zu einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie. In: Forum kritische Psychologie, (Hrsg.) Holzkamp, K., Band 20. Hamburg, 5–37

Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bonn.

Lenzen, K.-D./Pietsch, S. (2005): Von H wie Hausarbeit bis P wie Portfolio. Von klassischen zu neuen Formen des Leistungsnachweises im Lehrerstudium eine Handreichung, In: Reihe Studium und Forschung (Hrsg.): ZfL Kassel, Heft 9.

Markowitsch, J./Messerer, K./Prokopp, M.(2004): Handbuch praxisorientierter Hochschulbildung. Wien.

Meyer, H. (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin.

Oser, F./Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Weinheim.

Serin, S. (2010): Föhn mich nicht zu. Aus den Niederungen deutscher Klassenzimmer, Hamburg.

Weyland, U./Busch, J (2009): Forschendes Lernen in Schulpraktischen Studien unter dem Fokus von „Lehrergesundheit“ und „Lehrerbelastung“, in: Praxisphasen in beruflichen Entwicklungsprozessen, Tramm, T./Kremer, H.-H./Dilger, B. (Hrsg.), Nr. 17.

Internetquellen

Infobroschüre Praxissemester Brandenburg: http://www.uni-potsdam.de/zfl/studium/praxisstudien/praxissemester/allgemein.pdf (Zugriff: 06.08.2012), Zentrum für Lehrerbildung

Studentinnen und Studenten erforschen Unterricht

Forschungsberichte aus der Oldenburger Teamforschung und dem WAT-Begleitseminar zum Praxissemester der Universität Potsdam

Johanna Weselmann,Verena Kroner, Frederike Blömer,
Ramona Oltmanns, Henry Schmolke

3 Auswirkungen der kollegialen Unterrichtshospitation auf den Berufsalltag aus der Sicht der LehrerInnen der IGS Wilhelmshaven

Abstract

The IGS Wilhelmshaven sets the goal to improve the teamwork of the teachers. For this the school started in the year 2011/2012 the principle of teaching internship. The teachers should visit classes and learn from each other. Unfortunately the idea was not accepted from everyone. For this reason it was examined which kind of impacts the teachers expect from visiting the classes of colleagues. The results show that a teaching internship is wanted, though in a wider arrangement. That means doing team-teaching together or work on common projects together.

Zusammenfassung

Die IGS Wilhelmshaven hat sich zum Ziel gesetzt, die Zusammenarbeit unter Lehrenden zu fördern. Hierfür wurde in dem Schuljahr 2011/12 das Prinzip der Unterrichtshospitationen eingeführt. LehrerInnen sollen sich gegenseitig im Unterricht besuchen, voneinander lernen und profitieren. Leider wurde die Idee nur schleppend angenommen. Aus diesem Grund sollte untersucht werden, welche Auswirkungen die LehrerInnen auf den schulischen Berufsalltag der IGS Wilhelmshaven von der kollegialen Hospitation erwarten. Die Ergebnisse zeigen, dass die kollegialen Hospitationen durchaus erwünscht sind, allerdings in einer größeren Bandbreite. Dazu gehört gemeinsames Team-Teaching oder die gemeinsame Betreuung von schulischen Projekten.

Hintergrund der Forschung

Unsere Forschung befasst sich mit der kollegialen Hospitation, die von der Schulleitung und der didaktischen Leitung der IGS Wilhelmshaven Anfang des Schuljahres 2011/2012 eingeführt wurde. Die LehrerInnen können und sollen sich gegenseitig im Unterricht besuchen, damit sich ein offener Austausch sowie eine Reflexionskultur etablieren kann. Die durch das Hospitieren zustande kommende zusätzliche Arbeitszeit soll dem Ausgleich von Stunden- bzw. Minutendefiziten dienen. Da zu Anfang des Schuljahres eine individuelle Lesezeit für

alle SchülerInnen der Unterstufe eingerichtet wurde, die täglich von 7.45 bis 8.00 Uhr stattfindet, haben Kollegen aus der Oberstufe häufig Minutendefizite. Sie betreuen keine Lesezeit und beginnen den Dienst erst um 8.00 Uhr.

Zum Erhebungszeitpunkt herrschte laut Angaben der Steuergruppe bei den Lehrkräften Unmut über die kollegiale Hospitation sowie Ungewissheit über deren Umsetzung. Im Kollegium existierten kaum Vorstellungen darüber, welche Vor- und Nachteile die kollegiale Hospitation mit sich bringt. Aus diesen Gründen hat die Steuergruppe das Anliegen an die Teamforschung (vgl. bspw. Feindt 2000 oder Fichten, Gebken & Obolenski 2003) als Sonderform schulischer Aktionsforschung (vgl. Altrichter & Posch 1990) herangetragen, die Vorstellungen der Lehrkräfte zum Hospitieren zu untersuchen. Daraus entwickelte sich die Forschungsfrage:

> „Welche Auswirkungen auf den schulischen Berufsalltag erwarten die LehrerInnen der IGS Wilhelmshaven von der kollegialen Hospitation?"

Unsere Forschungsfrage ergibt „sich aus den Problemen der pädagogischen Praxis" (Tillmann 2009, S. 12). In unserem Fall handelt es sich um die Umsetzung des neu eingeführten Konzeptes des kollegialen Hospitierens[1]. „Die Ergebnisse der Forschung zielen vor allem auf praktische Verwendung, auf Verbesserung des pädagogischen Alltags, auf Schulentwicklung" ab (Tillmann 2009, S. 12).

Es soll das Meinungsbild des Kollegiums erhoben und der Schulleitung sowie der didaktischen Leitung rückgemeldet werden. Auch für das Kollegium ist es wichtig, einen Eindruck davon zu bekommen, welche Erwartungen hinsichtlich des Hospitierens bestehen.

Im Forschungsbericht legen wir zunächst die theoretischen Grundlagen dar. Anschließend erfolgen die Beschreibung der Forschungsmethode und eine Erläuterung der Durchführung des Forschungsvorhabens. Nach der Darstellung der Ergebnisse werden wir die erhobenen Daten interpretieren. Abschließend fassen wir die Ergebnisse zusammen und geben einen Ausblick.

3.1 Theoretische Grundlagen

3.1.1 Definition „Hospitation"

„Als Hospitation bezeichnet man das Kennenlernen von Unterrichtsprozessen durch die Teilnahme als passiver Besucher (hospes = lat.: Gastfreund). Unterrichtshospitation meint meistens eine gezielte, mit Hilfe von Instrumenten durchgeführte Beobachtung einzelner Aspekte des Unterrichtsgeschehens" (Prokop u.a. 1976, S. 10).

Die kollegiale Hospitation verknüpft die Entwicklungsbereiche[2] „Unterricht", „Organisation" und „Personal" miteinander. Prinzipiell kann dadurch eine Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität erreicht werden, somit ist die Hospitation Bestandteil der Schulentwicklung (vgl. Bovet u.a. 2008, S. 577).

1 Die Begriffe „Kollegiale Hospitation" und „Kollegiales Hospitieren" werden synonym verwendet.
2 Ein Überblick über schulische Entwicklungsfelder findet sich bspw. bei Hilbert Meyer (2001, S. 158ff).

3.1.2 Überblick über den Forschungsstand

Werden LehrerInnen auf den Stellenwert kollegialer Hospitation und systematischer Reflexion der eigenen Praxis hin befragt, geben viele von ihnen an, dass es sich hierbei um besonders bedeutsame Instrumente zur Verbesserung von Unterrichtsqualität handle. Jedoch ergab eine repräsentative LehrerInnenbefragung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund, dass lediglich acht Prozent der befragten LehrerInnen regelmäßig gegenseitige Unterrichtshospitation betreiben und mehr als die Hälfte (52 Prozent) aller Befragten noch gar keine Erfahrungen auf diesem Gebiet hatten (vgl. Kanders & Rösner 2006, S. 34).

Eine Ursache dieser Diskrepanz zwischen Ambition und Wirklichkeit ist sicherlich einerseits die mangelnde Bereitschaft, das eigene Klassenzimmer zu öffnen und damit individuelle Schwierigkeiten bzw. Schwächen sichtbar werden zu lassen[3]. Andererseits kann die lern-, professionalisierungs- und fortschrittslähmende Tabuisierung im Umgang mit kollegialer Kritik als weitere Ursache gesehen werden (ebd., S. 6). Dieses Tabu wird durch die Tatsache, dass Rückmeldungen aus den eigenen Reihen nicht nur positiv, bestätigend und konstruktiv, sondern auch nichtssagend, destruktiv und sogar verletzend sein können, entscheidend verschärft (ebd., S. 5).

Rückmeldungen im Rahmen einer kollegialen Hospitation[4] müssen daher nicht nur gelernt und geübt werden, sondern erfordern insbesondere gegenseitiges Vertrauen und gegenseitigen Respekt. Unter Umständen bedarf es einer Neuinterpretation dessen, was es heißt, das Handeln eines Kollegen zu bewerten. Claus Buhren (2011) zufolge ist eine solche Basis notwendig, damit kollegiale Hospitation gelingen und trotz des zeitlichen Mehraufwands nicht als zusätzliche Belastung, sondern als Unterstützung wahrgenommen werden kann (ebd., S. 3 ff).

Heutzutage ermöglichen die Rahmenbedingungen der meisten Schulen kaum eine Kooperation und Zusammenarbeit ihrer MitarbeiterInnen und somit wird der Aufbau kollegialer Teamarbeit verhindert. An den meisten Institutionen fehlen bspw. Orte, Zeiten und verbindliche Regeln für Besprechungen (vgl. Bastian & Seydel 2010, S. 8). Das hat zur Folge, dass berufsrelevante Fragen zumeist informell und entsprechend unsystematisch erörtert werden (vgl. Buhren 2011, S. 6). Zur systematischen Umsetzung der kollegialen Hospitation ist eine Veränderung notwendig. Dabei obliegt es der Schulleitung, günstige Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Arbeit im Team herzustellen, damit „kollegiale Hospitation […] hier zur gemeinsamen Lern- und Methodenwerkstatt werden [kann]“ (ebd., S. 3)[5].

Ohne die Bereitschaft einer jeden Lehrkraft, im Team zu arbeiten, dürfte ein solches Vorhaben allerdings scheitern. Damit soll angedeutet sein, dass eben nicht nur auf struktureller, sondern auch auf individueller Ebene Veränderungen erfolgen müssen. Die LehrerInnen müssen die vorherrschenden Einzelkämpferroutinen (besonders in Gymnasien) überwinden (vgl. Kanders & Rösner 2006, S. 35) und eine Arbeit im Team anstreben. Tatsächlich gibt der Großteil der befragten LehrerInnen an, generell innovationsoffen zu sein, indem sie

3 Es ist davon auszugehen, dass auch die Vereinzelung der LehrerInnen aufgrund konventioneller Unterrichtsformen sowie verinnerlichte Prüfungsängste und Referendariatstraumata einen Teil hierzu beitragen (vgl. Bastian & Seydel, S.8).

4 Anregungen hierzu finden sich bspw. bei Claus Buhren (2011, S. 69-76).

5 Einen Vorschlag zur Realisierung systematischer kollegialer Hospitationen macht Buhren (2011) in einer Schritt-für-Schritt-Anleitung (S. 49-68).

„sich den Herausforderungen an eine veränderte pädagogische Praxis […] stellen und dabei kooperativ [mitwirken wollen]“ (ebd., S. 29). Andererseits geben gleichzeitig ca. drei Viertel der Befragten an, mit ihrem Unterricht zufrieden zu sein.

Der Großteil der befragten LehrerInnen ist der Ansicht, dass der Unterricht gar nicht verändert werden muss. Dies widerspricht in gewisser Weise der Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen. Da eine Unterrichtsveränderung nicht als notwendig erachtet wird, empfinden die Lehrkräfte die Hospitation als zusätzliche Belastung. „Erst dann, wenn Teamarbeit für die Erreichung eines Ziels als in der Sache nutzbringend und für die einzelne Lehrkraft auf Dauer als entlastend erkannt wird, wird sie von den Beteiligten auch akzeptiert und erprobt und damit »gelernt«“ (Bastian & Seydel 2010, S. 8). Aus diesem Grund muss der Nutzen kollegialer Hospitationen schon bei deren ersten Etablierungsversuchen durch die Schulleitung transparent gemacht werden.

3.2 Forschungsmethodik

Ziel unserer Forschung ist, das Meinungsbild und die Erwartungshaltung der Lehrkräfte der IGS Wilhelmshaven zur kollegialen Hospitation und zu deren Auswirkungen auf den schulischen Berufsalltag zu erfassen. Wir haben uns für eine Mischform aus quantitativer und qualitativer Datenerhebung entschieden. Für unser Vorhaben ist der Fragebogen als Untersuchungsmethode am besten geeignet (vgl. Fichten u.a. 2004, S. 8). Für die Befragung der Lehrkräfte ist es notwendig, die Fragen im Hinblick auf getätigte Hospitationserfahrungen zu differenzieren. Aus diesem Grund haben wir zwei verschiedene Fragebögen erstellt: einen für LehrerInnen mit Hospitationserfahrung und einen für LehrerInnen ohne Hospitationserfahrung.

Die Fragebögen sind nach dem „Trichterprinzip“ aufgebaut, d. h. den Beginn bilden allgemeinere Fragen und anschließend folgen detaillierte, themenspezifische Fragen (vgl. Moser 2008, S. 96). Die Items und die Operatoren sind eindeutig und kurz formuliert sowie dem sprachlichem Niveau der Probanden angepasst (vgl. Atteslander 2010, S. 155f.).

Es wurden sowohl einfache, unabhängige Variablen (z. B. Anzahl der Dienstjahre) abgefragt als auch komplexere Variablen, die voneinander abhängig sind (z. B. Fragen zur persönlichen Einstellung). Letztere sind im Hinblick auf unsere Forschungsfrage von besonderer Bedeutung, da an ihnen Zusammenhänge aufgezeigt werden können.

Die Forschungsmethode verknüpft Merkmale eines vollstandardisierten und eines teilstandardisierten Fragebogens[6] miteinander. Charakteristisch für diese Fragebogenformen ist, dass „die genauen Formulierungen und die Reihenfolge der Fragen“ (Konrad 2010, S. 42) festgelegt werden. Die Mischform wird bei der Fragenformulierung sichtbar, da einerseits offene (teilstandardisierte) und andererseits geschlossene (vollstandardisierte) Fragen gestellt werden. Bei den geschlossenen Fragen gibt es festgelegte Antwortmöglichkeiten, die „ein Ankreuzen bzw. eine eindeutig bestimmte Antwort“ (Moser 2008, S. 98) verlangen. Nachteilig bei geschlossenen Fragen ist, dass die Befragten keine Erklärungen oder Ergänzungen vornehmen können. Um diesen Nachteil auszugleichen führten wir im Vorfeld mit einer Lehrerin der IGS Wilhelmshaven ein ‚Abtastinterview‘ durch. Dadurch ließen sich angemessene Antwortmöglichkeiten und Anhaltspunkte für die Fragebogengestaltung fin-

6 Genaueres zu den beiden Fragebogentypen kann bei Klaus Konrad (2010) nachgelesen werden (ebd., S. 42).

den. Im Gegensatz zu den geschlossenen Fragen formulieren die Probanden bei den offenen Fragen die Antworten selbst. Es wird auf einschränkende Vorgaben verzichtet und somit „eine freie Beantwortung“ (Moser 2008, S. 98) ermöglicht. Bei den offenen Fragen können die Lehrkräfte Veränderungsvorschläge und Kritikpunkte einbringen.

Die erhobenen Daten sind sowohl qualitativ als auch quantitativ auszuwerten. Die qualitativen Antworten werden durch Kategorienbildung in Anlehnung[7] an Mayring (2008) aufbereitet. Die Kategorien sind zum einen induktiv (anhand der Daten erstellte Kategorien) und zum anderen deduktiv (vorher festgelegte Kategorien) gebildet worden (vgl. Mayring 2008, S. 74f.). Die quantitativen Daten werden ausgezählt und mit Hilfe der deskriptiven Statistik in Diagrammen dargestellt. Der t-Test ermöglicht es eine Aussage darüber zu treffen, ob sich zwei Gruppen in einem Merkmal signifikant unterscheiden oder ob deren Streuung um das arithmetische Mittel rein zufällig entstanden ist (Rasch u.a. 2009, S. 44). Einige Fragen sind in beiden Bögen identisch formuliert, damit bei der Auswertung ein Vergleich angestellt werden kann.

3.3 Beschreibung der Probanden und der Durchführung der Forschung

Das Kollegium der Schule setzt sich aus 123 Lehrkräften zusammen. Im Hinblick auf den Beruf handelt es sich um eine homogene Gruppe. Allerdings sind die Probanden im Hinblick auf die Hospitationserfahrung eine heterogene Gruppe, da einige bereits Hospitationserfahrungen haben und andere nicht. In den großen Pausen haben wir uns im Lehrerzimmer vorgestellt und unser Forschungsvorhaben erklärt. Die Lehrkräfte hatten die Möglichkeit, uns kennenzulernen und ggf. Fragen zu stellen.

3.4 Darstellung der Ergebnisse

Von den 123 Lehrkräften der IGS Wilhelmshaven füllten 54 einen Fragebogen aus. Daraus ergibt sich eine Rücklaufquote von rund 44%[8]. Der Fragebogen A (Lehrkräfte mit Hospitationserfahrung) wurde von 29 LehrerInnen ausgefüllt, der Fragebogen B (Lehrkräfte ohne Hospitationserfahrung) wurde von 25 LehrerInnen bearbeitet. Die Ergebnisse zu den identischen Fragen beider Fragebögen werden zusammenhängend in Diagrammen dargestellt, sofern sie unabhängig von der Hospitationserfahrung sind.

3.4.1 Lehrkräfte mit Hospitationserfahrung (Fragebogen A)

Bei der Frage *„Wie oft haben Sie seit der Einführung der kollegialen Hospitation den Unterricht eines/r Kollegen/in besucht?“* konnten die Befragten aus fünf Kategorien eine wählen (nie; 1-2 mal; 3-5 mal; 5-10 mal; ≥ 10 mal). Die meisten Probanden (9) haben 5-10 mal den Unterricht eines Kollegen besucht.

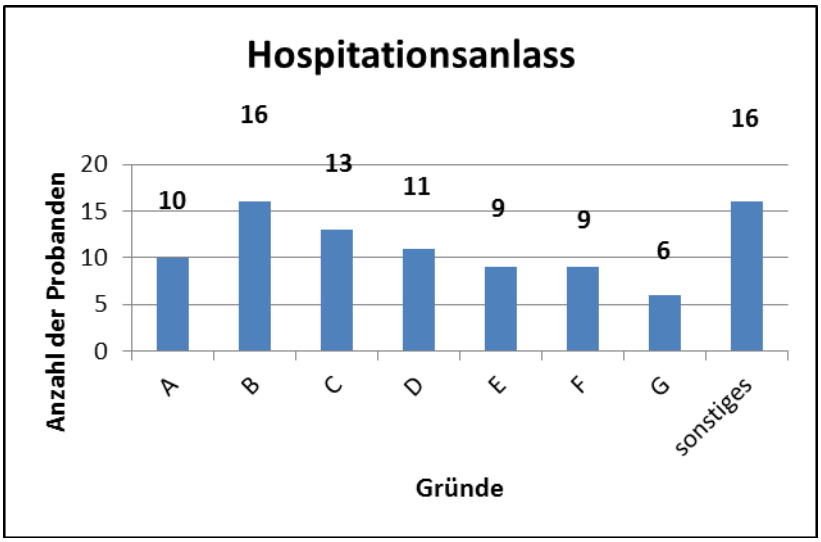
Demgegenüber gab bei der Frage: *„Wie oft wurden Sie seit der Einführung der kollegialen Hospitation im eigenen Unterricht von einem/r Kollegen/in besucht?“*ein großer Teil der

7 Bei der Kategorienbildung werden die Schritte der Zusammenfassung und Explikation nicht vorgenommen, da der Umfang des Datenmaterials diese Schritte nicht erforderlich macht. Somit wird keine vollständige „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2008) vorgenommen.

8 Die erhobenen Daten spiegeln also nicht die gesamte Meinung des Kollegiums wider.

Befragten[9] (11 von 28) an, bislang noch nicht im eigenen Unterricht von einem Kollegen beobachtet worden zu sein. Fünf Lehrkräfte haben mehr als 10 mal ihren Unterricht hospitieren lassen.

Bei Frage 7 *(„Auf welche Art und Weise haben sich die Unterrichtsbesuche ergeben?“)* sind Mehrfachantworten möglich. Hauptsächlich (16 Probanden) haben sich Hospitationsstunden ergeben, wenn diese in den Stundenplan integriert werden konnten. Weniger ausschlaggebend war der Grund, eine bestimmte Klasse oder einen bestimmten Lehrer zu beobachten (6).



Legende

Buchstabe	Gründe für die Hospitation
A	Ich wurde gefragt.
B	Die Hospitationsstunde passte gut in meinen eigenen Stundenplan.
C	Aufgrund gegenseitiger Sympathie
D	Absprache zur gegenseitigen Hospitation mit einem/r Kollegen/in
E	Interesse an der Stunde
F	Interesse an einer bestimmten Unterrichtsmethode
G	Ich wollte eine bestimmte Klasse bei einem/r anderen Lehrer/in beobachten.

Abb. 1 Hospitationsanlass (Frage 7)

Die von 16 Lehrkräften bei „Sonstiges“ gemachten Angaben wurden kategorisiert. Anhand der Kategorie „Projektbetreuung“ wird das Vorgehen der Kategorienbildung beispielhaft aufgezeigt. Die Kategorie „Projektbetreuung“ (8 Nennungen) ist durch „gemeinsame Arbeit an einem Schulprojekt“ definiert. Exemplarisch hierfür steht „Mitarbeit in der Schülerfirma“. Außerdem sind die Kategorien „Aus- und Weiterbildung“ (5), „Kontingenterfüllung“ (2) sowie „Individuelle Förderung der Schüler“ (1) gebildet worden.

9 Ein Proband enthielt sich bei dieser Frage.

Kategorien	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Absolute Häufigkeit (n=16)
Projektbetreuung	Gemeinsame Arbeit an einem Schulprojekt.	„Mitarbeit in der Schülerfirma“	8
Aus- und Weiterbildung	Gezielte Beobachtung bei Kollegen mit/durch Fachkompetenz (Fachlehrkräfte).	„Referendar-Betreuung“	5
Kontingenterfüllung	Ausgleich von Stundendefiziten.	„Ich muss mein Kontingent erfüllen.“	2
Individuelle Förderung der Schüler	Nutzung der Stunden für die individuelle Förderung einzelner Schüler.	„Interesse an Kleingruppenarbeit und individueller Förderung“	1

Tab. 1: Kategorienbildung zur Antwortmöglichkeit „Sonstiges“[10] (Frage 7)

Bei der Frage: *„Wurden vor der Hospitation Absprachen mit der anderen Lehrkraft getroffen?“* ergibt sich, dass in 24 Fällen Absprachen getroffen wurden und in sieben Fällen nicht. Hierbei ist zu beachten, dass einige Lehrkräfte sowohl „ja“ als auch „nein“ angekreuzt haben. Dies geht darauf zurück, dass einige Lehrkräfte mehr als ein Mal hospitiert haben; somit besteht die Möglichkeit, dass sie bei einigen Hospitationen Absprachen getroffen haben und bei anderen nicht. Insgesamt wurde 33 Mal angegeben, dass Absprachen getroffen wurden. Diese Angaben lassen sich folgenden Kategorien zuordnen: „Gezielte Beobachtung“ (9), „Aspekte des Teamteachings“ (8), „Methodik“ (8), „Inhalte“ (4), „Materialbeschaffung“ (2) und „Ziele“ (2).

Kategorien	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Absolute Häufigkeit (n=33)
Gezielte Beobachtung	Vereinbarte Beobachtungsschwerpunkte während der Hospitationsstunde.	„Beobachtung der Lehrer-Schüler-Interaktion“	9
Aspekte des Teamteachings	Art und Weise der Zusammenarbeit und Fragen der Arbeitsteilung.	„Wer betreut welche Schüler?“	8
Methodik	Methodische Zugänge, die in der Stunde angewendet werden.	„Welche Methoden werden angewendet?“	8
Inhalte	Auswahl der Unterrichtsinhalte	„Was wird gelehrt?“	4
Materialbeschaffung	Einholung von Informationen über das verwendete Material und Absprachen über deren Besorgung.	„Materialkunde/ Material besorgen“	2
Ziele	Festlegung von Lernzielen	„Welche Ziele sollen erreicht werden?“	2

Tab. 2: Kategorienbildung zur Antwortmöglichkeit: „Ja, es wurden Absprachen getroffen“ (Frage 8)

10 „Qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2008).

Die Antwortmöglichkeit „Nein, es wurden keine Absprachen getroffen“ haben sieben Probanden angekreuzt, wobei sie dafür folgende Gründe angaben: „Generelles Interesse am normalen Unterricht“ (4), „Routine“ (3) und „Ausgleich von Stundendefiziten“ (2).

Die Frage 9**:** *„Welchen persönlichen Nutzen bietet Ihrer Meinung nach die kollegiale Hospitation?“* wurde offen gestellt, die Antworten wurden qualitativ ausgewertet. Aus den Aussagen der Lehrkräfte lassen sich folgende Kategorien bilden: „Inspiration für den eigenen Unterricht“ (19), „Reflexionshilfe“ (16), „Aspekte des Teamteachings“ (12), „Austausch über Unterricht“ (6), „Gezielte Beobachtungsmöglichkeit“ (4) und „Steigerung von Unterrichtsqualität“ (4).

Kategorien	**Kategoriendefinition**	**Ankerbeispiel**	**Absolute Häufigkeit (n=61)**
Inspiration für den eigenen Unterricht	Ideen und Erweiterungen des eigenen Unterrichts, insbesondere hinsichtlich der Methoden.	„Erweiterung des Methodenrepertoires“	19
Reflexionshilfe	Reflexion über den eigenen Unterricht und Hilfesuche bei Kollegen.	„Reflexion des eigenen Lehrverhaltens“	16
Aspekte des Teamteachings	Gegenseitige Entlastung im Unterricht und individuelle Förderung von SchülerInnen.	„Gezielte Förderung einzelner SchülerInnen“	12
Austausch über Unterricht	Gespräche über den Unterricht, insbesondere über Probleme.	„Austausch über Schiefgelaufenes“	6
Gezielte Beobachtungsmöglichkeit	Beobachtung von Unterricht und einzelnen SchülerInnen.	„Bessere Beobachtung der SchülerInnen“	4
Steigerung von Unterrichtsqualität	Optimierung von Unterricht	„Besserer Unterricht (mit Vorbereitung)“	4

Tab. 3: Kategorienbildung zum persönlichen Nutzen durch die kollegiale Hospitation (Frage 9)

Auf die Frage hinsichtlich der mit kollegialer Hospitation verbundenen Probleme wurden „Kollision mit dem Stundenplan“ (9), „Vertrauensprobleme“ (6), „Mehrbelastung“ (6) und „Zeitknappheit für Absprachen“ (5) genannt.

3.4.2 Lehrkräfte ohne Hospitationserfahrung (Fragebogen B)

Dass die Hospitation bisher nicht genutzt wurde bzw. zustande kam, hat nach Auskunft der Probanden organisatorische (12) und zeitliche (10) Gründe. Die Antworten zu Frage 6 *(„Welche Ansprüche stellen Sie an eine/n hospitierende/n Kollegen/in?“)* und Frage 7 *(„Welchen Ansprüchen möchten Sie gerecht werden, wenn Sie selbst den Unterricht eines/r Kollegen/in hospitieren?“)* wurden kategorisiert. Es stellt sich heraus, dass die Ansprüche an sich selbst und die an die hospitierenden Kollegen identisch sind.

Es handelt sich um „konstruktive Reflexionshilfe“, „Hilfe/Unterstützung“, „Aspekte des Teamteachings“, „Lehrerpersönlichkeit“ und „Fachkompetenz“. Die Kategorie „konstruktive Reflexionshilfe“ ist mit 29 Nennungen der meistgenannte Anspruch an einen hospitierenden Kollegen und an sich selbst.

Kategorien	Kategoriendefinition	Ankerbeispiel	Absolute Häufigkeit (n=71)
Konstruktive Reflexionshilfe	Reflexion, die dabei hilft, den eigenen Unterricht zu verbessern.	„konstruktive Kritik“	29 von 71
Hilfe und Unterstützung	Hilfe und Unterstützungen für den eigenen Unterricht: Besprechungen, Auflockerungen.	„aktive Unterstützung“	15 von 71
Aspekte des Teamteachings	Gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts.	„Chance des Unterrichts mit zwei Lehrern nutzen“	11 von 71
Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson	Abhängigkeit der Hospitation von der Beziehung und der Persönlichkeit der Lehrkräfte.	„Loyalität“	15 von 71
Fachkompetenz	Fachkompetenz für den eigenen Unterricht erhöhen.	„Fachkompetenz“	1 von 71

Tab. 4: Ankerbeispiel zu den qualitativ gebildeten Kategorien

Eine weitere Frage zielte darauf ab, inwiefern sich die Lehrkräfte von der kollegialen Hospitation neue Erkenntnisse erhoffen. Von der Hospitation erhoffen sich 21 von 25 Respondenten neue Erkenntnisse[11]. Als Begründung konnten „Professionalisierung“, „Methodenkompetenz“, „Didaktische Kompetenz“, „Classroom-Management“, „Lehrerpersönlichkeit“ und „Sonstiges“ gewählt werden. Die meistgenannte Antwort war „Methodenkompetenz“, gefolgt von „Professionalisierung“ und „Classroom- Management“.

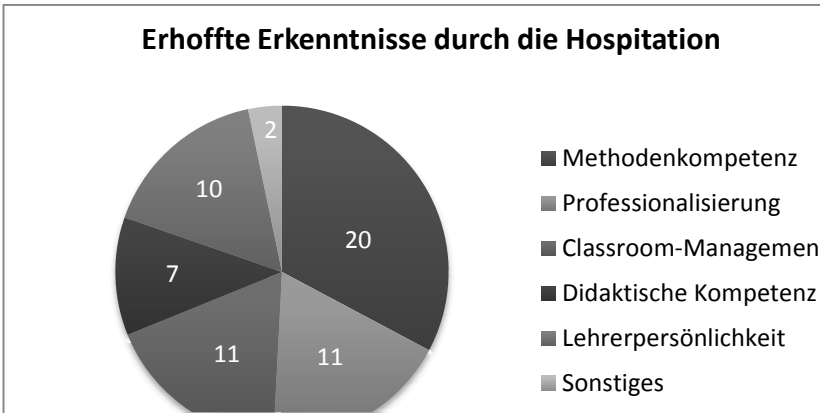


Abb. 2 Welche Erkenntnisse durch die Hospitation erhofft werden

Die Ergebnisse zu **Frage 9** („Verbinden Sie mit der kollegialen Hospitation eine Mehrbelastung im Hinblick auf ihre eigene Unterrichtsvorbereitung?“) zeigen, dass ca. die Hälfte der Lehrkräfte mit der Hospitation eine Mehrbelastung verbindet.

11 Die Fragebögen wurden ausgeklammert, bei denen die Befragten angaben, sich keine neuen Erkenntnisse von der kollegialen Hospitation zu erhoffen.

Schließlich ging es um die Frage, ob es im Kollegium einen Austausch über das kollegiale Hospitieren gibt. Dabei wurde auch nach der Art des Austausches gefragt, der entweder „positiv“, „neutral“ oder „negativ“ sein konnte. 12 von 25 Personen haben angegeben, dass ein Austausch stattgefunden hat, für acht Personen war der Austausch positiv und für vier neutral, niemand hat einen negativen Austausch erlebt.

3.4.3 Gemeinsame Betrachtung

Die Frage 4 befasste sich mit dem Informationsstand zur kollegialen Hospitation. Der Großteil der Lehrkräfte (22 von 28 Lehrkräften[12]), der bereits Erfahrungen mit dem kollegialen Hospitieren gesammelt hat, fühlt sich „sehr gut“ bis „gut“ informiert. Bei den Lehrkräften ohne Hospitationserfahrung zeigt sich, dass sich 14 Personen „sehr gut“ bis „gut“ und 11 Personen sich „schlecht“ bis „sehr schlecht“ informiert fühlen.

Die Befragten sollten sich bei **Frage 11** zu vorgegebenen Aussagen positionieren („stimme voll zu“, „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ und „stimme gar nicht zu“). Um über die Mittelwertdifferenzen entscheiden zu können, wurde der t-Test mit einem 5%-Signifikanzniveau durchgeführt (vgl. Rasch u.a. 2009, S. 57). Unter Annahme einer Nullhypothese kann ermittelt werden, ob zwei Gruppen sich systematisch in ihren Mittelwerten unterscheiden oder ob die Abweichungen zufällig sind. Die Ergebnisse des t-Tests zeigen, dass die Items unabhängig von der Hospitationserfahrung der Lehrkräfte sind. Daraus folgt, dass die Streuung um das arithmetische Mittel in den beiden Gruppen mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Zufall beruht. Aufgrund dessen können die relevanten Items gemeinsam betrachtet werden. Folgende Aussagen lassen sich aus der gemeinsamen Betrachtung der Fragebögen A und B ableiten.

Die befragten Lehrkräfte stimmen eher zu,

- …dass kollegiale Hospitation Unterricht verbessert.
- …dass kollegiale Hospitation zu mehr Professionalität führt.
- …dass kollegiale Hospitation den Zusammenhalt im Kollegium stärkt.
- …sich über konstruktive Kritik von Kollegen zu freuen.
- …bereit zu sein, mehr Arbeitsaufwand für eine gelingende Hospitation zu betreiben.
- …sorgfältiger zu planen, wenn ihr Unterricht hospitiert wird.

Sie stimmen eher **nicht** zu, …

- …dass kollegiale Hospitation keinen erkennbaren Nutzen hat.
- …dass kollegiale Hospitation eine Mehrbelastung ist.
- …Hemmungen davor zu haben, den eigenen Unterricht hospitieren zu lassen.
- …Angst davor zu haben, im Zuge der kollegialen Hospitation kritisiert zu werden.
- …Hemmungen zu haben, den Unterricht eines Kollegen zu kritisieren.

12 Da ein Proband sein Kreuz zwischen zwei Items gesetzt hat, wird dieser bei der Frage 4 nicht berücksichtigt.

3.5 Interpretation der Ergebnisse

Fragebogen A

Hinsichtlich der Ergebnisse zu den **Fragen 5** und **6** lässt sich Folgendes vermuten: Anhand der Anzahl der durchgeführten Hospitationen ist zu erkennen, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte bevorzugt bei Kollegen hospitieren möchte, als sich selbst beobachten zu lassen. Mögliche Gründe hierfür könnten die angeführten Traumata aus der Referendariatszeit sein.

Ein maßgeblicher Faktor für das Zustandekommen einer Hospitation scheint die Tatsache zu sein, ob sich eine Stunde in den eigenen Stundenplan integrieren lässt oder nicht. Entsprechend gaben die meisten Lehrkräfte ohne Hospitationserfahrung (Fragebogen B) organisatorische und zeitliche Gründe als Ursache für das Nicht-Zustandekommen einer Hospitation an. Demzufolge scheint es sinnvoll zu sein, bei der Stundenplanerstellung darauf zu achten, dass allen Lehrkräften im Laufe des Schulvormittages Freistunden eingeräumt werden, sodass in diesen Zeiten kollegiale Hospitationen stattfinden können.

Ein entscheidender Aspekt, wie sich Hospitationsstunden ergeben haben, scheint unseren Daten nach die Sympathie zum jeweiligen Kollegen zu sein. Einige Lehrkräfte führen sogar Ängste und Bedenken an, von anderen beobachtet zu werden. Kollegiales Vertrauen scheint in Übereinstimmung mit den Befunden von Claus Buhren (2011) auch an der IGS Wilhelmshaven eine wesentliche Rolle bei der Hospitation zu spielen. Hingegen scheint der vermutete Mehraufwand einer systematischen kollegialen Hospitation in den Augen der meisten befragten LehrerInnen einer solchen nicht im Wege zu stehen.

Anhand der Daten des Fragebogens A lässt sich ablesen, dass die Hospitationszeit nicht im eigentlich intendierten Sinn, sondern anders als gewünscht genutzt wird. Hierzu zählt insbesondere die Projektbetreuung, aber auch die individuelle Förderung von einzelnen SchülerInnen. Außerdem wird deutlich, dass die LehrerInnen sich in einigen Bereichen Unterstützung von Kollegen wünschen und hierfür teilweise zusätzliche Zeit benötigen . Die Daten zu Frage 8 weisen in eine ähnliche Richtung, da hier einige Lehrkräfte vor den Hospitationsstunden Absprachen bezüglich eines Teamteachings getroffen haben. Weiterhin zeigt sich, dass manche LehrerInnen gezielt Rückmeldung zur Methodik oder zum Schüler- bzw. Lehrerverhalten gegeben oder bekommen haben.

Die wechselseitige Unterrichtshospitation kann zur Weiterentwicklung beruflicher Qualifikation von LehrerInnen führen: Nach dem Orientierungsrahmen Schulqualität ist eine „systematische Personalentwicklung […] von zentraler Bedeutung für Erfolg und Wirksamkeit der Schule“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 22).

In diese Richtung weisen, bis auf wenige Ausnahmen, die Aspekte des Nutzens kollegialer Hospitation, da die Befragten vor allem die persönliche Bereicherung in verschiedenen Bereichen betonen (Frage 9). Auffällig ist, dass fast alle genannten Aspekte die Reflexion des eigenen Handelns voraussetzen.

Fragebogen B

Auffällig ist, dass der Informationsstand in einem engen Zusammenhang zu der erwarteten Mehrbelastung steht. Fast die Hälfte der Befragten (12 von 25) sehen die zusätzliche Vorbereitung und die damit verbundene Arbeit als Mehrbelastung an.

Diejenigen, die sich gut informiert fühlen, verbinden mit dem Hospitieren keine Mehrbelastung. Somit wird sie wahrscheinlich wegen des schlechten Informationsstandes erwartet. Vermutlich könnte eine Begriffsklärung „kollegialer Hospitation“ das Gefühl einer Belastung bei den Lehrkräften reduzieren.

Als Ursache für die Nichtnutzung der kollegialen Hospitation spielen vor allem die Rahmenbedingungen[13] eine Rolle. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Resultaten von Claus Buhren (2010).

Auf die Frage nach den Erwartungen und Ansprüchen an andere Kollegen und an sich selbst bezüglich der kollegialen Hospitation äußerten die befragten LehrerInnen, dass nicht das mögliche Scheitern oder ein Misserfolg des beobachteten Lehrers im Vordergrund stünde. Es stellte sich nämlich heraus, dass den Lehrkräften eine konstruktive Kritik wichtig ist.

Die Kategorie „Hilfe und Unterstützung“ kann als Mischung der zwei Kategorien[14] „Konstruktive Reflexionshilfe“ und „Aspekte des Teamteachings“ verstanden werden. Diese Kategorie unterstreicht sowohl das Unterrichten zu zweit, als auch das Aufzeigen von Reflexionsmöglichkeiten und Verbesserungen seitens der hospitierenden Person. Durch die konstruktive Kritik kann die beobachtete Lehrperson ihren Unterricht verbessern. Außerdem kann die Kooperation und Zusammenarbeit im Kollegium gestärkt werden.

Frage 8 bezog sich auf die Hoffnung nach neuen Erkenntnissen durch die Hospitation für den Unterricht: Im Einzelnen geht es um mehr Methodenkompetenz, um Professionalisierung und Classroom-Management. Die Hospitation wird somit als Hilfe für den eigenen Unterricht gesehen, dessen Qualität dadurch verbessert werden kann. Externe Beobachter können ein wichtiger Bestandteil der Unterrichtsverbesserung sein, aber nur dann, wenn sinnvolle Aufgaben bzw. Beobachtungsabsichten verfolgt werden.

Des Weiteren lassen sich bei den Fragen 6 und 7 des Fragebogens B Zusammenhänge mit der Frage 9 aus Fragebogen A herstellen. In Fragebogen B sprechen wir von den Ansprüchen an die Hospitation (Wünsche) und in Fragebogen A vom Nutzen der Hospitation (Realität): Sowohl bei den Ansprüchen als auch beim Nutzen kommt der Aspekt des Teamteachings zum Tragen. Die Kategorien „Inspiration für den eigenen Unterricht“ und „Reflexionshilfe“ (Frage 9) weisen Ähnlichkeit zur Kategorie „konstruktive Reflexion“ (Frage 6 und 7) auf. Das Wort „konstruktiv“ beinhaltet den Wunsch nach neuen Ideen für den eigenen Unterricht. Insgesamt zeigt sich, dass die Ansprüche eng mit dem Nutzen verbunden sind. Eine wichtige Kategorie beim Nutzen ist die „gezielte Beobachtung“. Dieser Aspekt wird von den Lehrkräften ohne Hospitationserfahrungen nicht aufgegriffen, da sie diesen Punkt vielleicht nicht als wichtig erachten oder gar keine Verbindung von Hospitation und Beobachtung sehen.

Außerdem weisen Frage 9 des Fragebogens A und Frage 8 des Fragebogens B mögliche Zusammenhänge auf: Die Kategorien „Methodenkompetenz“, „Didaktische Kompetenz“ und „Professionalisierung“ bezüglich der erhofften Erkenntnisse (vgl. Frage 8) lassen sich mit den Kategorien „Inspiration für den eigenen Unterricht“, „Steigerung der Unterrichtsqualität“ und „Reflexionshilfe“ aus Frage 9 in Zusammenhang bringen. Unter Inspiration

13 Unter Rahmenbedingungen fassen wir zeitliche und organisatorische Gründe, wie z. B. die Vereinbarkeit der Hospitationsstunden mit dem eigenen Stundenplan.

14 Einige Aussagen der Probanden konnten weder der einen noch der anderen Kategorie konkret zugeordnet werden. Aufgrund dessen wurde die Kategorie „Hilfe und Unterstützung“ gebildet.

lassen sich gewünschte Impulse aus kollegialen Beobachtungen zu Unterrichtsmethoden oder bestimmten Vorgehensweisen fassen, um guten Unterricht zu erreichen.

Aus der gemeinsamen Betrachtung der Ergebnisse zu Frage 11 geht hervor, dass die LehrerInnen gegenüber der kollegialen Hospitation prinzipiell aufgeschlossen sind. Sie sehen die meisten der in der einschlägigen Literatur aufgeführten Vorteile und sind sich des potentiellen Nutzens kollegialer Hospitationen bewusst. Allerdings ist nicht auszuschließen, dass dieses ‚Bewusst-Sein' erst durch die Forschung zustande kam, da empirische Forschung immer auch ein Eingriff in soziale Situationen ist. Altrichter und Posch (2007) sprechen in diesem Zusammenhang vom „reaktiven" Charakter vieler Untersuchungen (vgl. Altrichter & Posch 2007, S.121).

Wir formulieren als Zwischenfazit: Insgesamt kann der Wunsch nach Teamteaching bzw. Projektbetreuung herausgestellt werden, welche in beiden Fragebögen oft genannt werden. Für eine erfolgreiche Implementation in den Schulalltag ist es bedeutsam, dass der Nutzen der Hospitation dem gesamten Kollegium bewusst gemacht wird. Dafür ist es unserer Ansicht nach bedeutsam, dass hierfür ein Setting hergestellt wird, in dem sich die LehrerInnen erfahrungsoffen und vorurteilsfrei auf die neue Situation einlassen können. Nach Johannes Bastian und Otto Seydel (2010) kann die Einrichtung von Räumen und Zeitfenstern, sowie die Einführung eines verbindlichen Regelwerks für Hospitationsbesprechungen helfen, die kollegiale Hospitation systematisch und transparent zu etablieren.

In Bezug auf die Forschungsfrage lässt sich Folgendes festhalten:

1. Die kollegiale Hospitation wird im Kollegium überwiegend **nicht als Mehrbelastung** betrachtet, sondern die LehrerInnen scheinen überwiegend bereit zu sein, mehr Arbeitsaufwand für eine gelingende Hospitation zu betreiben, bspw. indem sie den Unterricht sorgfältiger planen.
2. **Unterstützung durch andere Kollegen** wird von den befragten Lehrkräften ausdrücklich gewünscht. Teamteaching und Projektbetreuung stellen in ihren Augen eine Form des kollegialen Hospitierens dar, von der eine Auswirkung auf den schulischen Berufsalltag erwartet wird.
3. Damit kollegiale Hospitation gelingen kann, ist es notwendig, die schulischen Rahmenbedingungen anzupassen, hierzu zählt bspw. die **Stundenplangestaltung.**
4. Eine Verschlechterung des Klimas im Kollegium wird nicht erwartet. Vielmehr wird durch das Hospitieren der **Zusammenhalt im Kollegium** gestärkt.
5. Die kollegiale Hospitation führt nach Ansicht der LehrerInnen zu einer **beruflichen Professionalisierung**, konstruktive Kritik von Kollegen ist erwünscht. Die Lehrkräfte haben **keine Angst davor, konstruktive Kritik** zu äußern und zu erhalten.
6. Obwohl die meisten Lehrkräfte es bevorzugen, Unterricht selbst zu hospitieren, anstatt einen Kollegen hospitieren zu lassen, scheinen **Hemmungen vor dem ‚Hospitiertwerden'** nicht ausschlaggebend für das Nicht-Zustandekommen einer kollegialen Hospitation zu sein.
7. Kollegiale Hospitation hat in den Augen des Kollegiums einen **erkennbaren Nutzen** und trägt darüber hinaus zur Verbesserung des Unterrichts und somit zur Schulentwicklung bei.

3.6 Ausblick

Unsere Forschung zeigt, dass das Stunden- bzw. Minutendefizit zum großen Teil nicht im Sinne des eingeführten Hospitationssystems genutzt wird. Daraus schließen wir, dass es verschiedene Auffassungen von „Hospitation“ im Kollegium der IGS Wilhelmshaven gibt. Allerdings konnte nicht eindeutig festgestellt werden, ob die anderweitige Nutzung an einem uneinheitlichen Verständnis liegt oder andere Gründe hat.

Es scheint notwendig zu sein, mit dem gesamten Kollegium über diese Thematik zu sprechen und genau festzulegen, wofür das Stundendefizit genutzt werden darf und sollte. Die von der Steuergruppe wahrgenommene Unsicherheit hinsichtlich der Umsetzung der kollegialen Hospitation wird durch unsere Ergebnisse bestätigt. Dies legt nahe, über eine Erweiterung bzw. Modifikation des Vorhabens „kollegiale Hospitation“ nachzudenken. Die Ergebnisse sprechen dafür, das Prinzip der kollegialen Hospitation an der IGS Wilhelmshaven zu überarbeiten und den Lehrkräften eine Wahlmöglichkeit bezüglich der Nutzung ihrer Zeit einzurichten. Danach könnten die auszugleichenden Minuten nicht nur für Hospitationen genutzt, sondern auch nach Belieben für Teamteaching, Projektbetreuung oder individuelle Förderung von Schülerinnen verwendet werden. Eine solche Wahlfreiheit kann dem von der Steuergruppe wahrgenommenen, aber durch unsere Forschung nicht bestätigten Unmut entgegenwirken. Zudem ließe sich der durch gegenseitige Unterrichtsbesuche erhoffte offene Austausch durch eine Erweiterung des Konzeptes der kollegialen Hospitation in Form einer engen Zusammenarbeit im Team verstärken. Anregungen und Ideen, welche die LehrerInnen durch das Hospitieren erhalten können, lassen sich auch durch den gemeinsamen Austausch über die Planung bzw. Betreuung eines Projekts erzielen.

Schule umfasst mehr als nur das Unterrichten und dessen Vorbereitung, unter anderem die Reflexion des Unterrichts. Nur der Austausch mit anderen und die Annahme konstruktiver Kritik können dazu beitragen, einen Lernzuwachs bezüglich eigener Fähigkeiten und Kompetenzen zu erhalten. Die Grundlage dafür ist ein vertrauensvoller Umgang im Kollegium.

Literatur

Altrichter, Herbert/ Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage. Berlin: Schmidt.

Bastian, Johannes/ Seydel, Otto (2010): Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. Klärungen der Grundlagen und Hilfen für die Praxis. In: Pädagogik. 62. Jahrgang, Heft 1/2010, 6-9.

Bortz, Jürgen (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Auflage. Berlin/ Heidelberg: Springer, 135-180.

Bovet, Gislinde; Huwendiek, Volker (Hrsg.) (2008): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 5., überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Buhren, Claus (2011): Kollegiale Hospitation. Verfahren, Methoden und Beispiele aus der Praxis. Köln: Carl Link.

Feindt, Andreas (2000): Team-Forschung. Ein phasenübergreifender Baustein zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Feindt, Andreas; Meyer, Hilbert (Hrsg.): Professionalisierung

und Forschung. Studien und Skizzen zur Reflexivität in der Lehrerbildung. Didaktisches Zentrum, Oldenburg, 89-113.

Fichten, Wolfgang/ Gebken, Ulf/ Obolenski, Alexandra (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Obolenski, Alexandra; Meyer, Hilbert (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131-149.

Fichten, Wolfgang/ Wagener, Uta/ Gebken, Ulf/ Meyer, Hilbert (2009): Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung. Oldenburger Vor-Drucke 487. Didaktisches Zentrum, Oldenburg.

Kanders, Michael/ Rösner, Ernst (2006): Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung. Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In: Bos, Wilfried; Holtappels, Heinz; Pfeiffer, Hermann; Rolff, Hans-Günter; Schulz-Zander, Renate (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Weinheim/München: Juventa, 11-48.

Konrad, Klaus (2010): Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Empirische Pädagogik, Landau.

Lortie, Dan (1977): The Schoolteacher. A Sociological Study. University of Chicago Press, Chicago.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim: Beltz.

Meyer, Hilbert (2001): Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Berlin: Cornelsen Scriptor, 158-162.

Moser, Heinz (2008): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Zürich: Lambertus.

Prokop, Ernst/ Petry, Dorothea/ Schlutz, Erhard/ Tietgens, Hans/ Hahnheiser, Dieter/ Seelig, Robert (1976): Hospitation und Unterrichtsbeobachtung. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Bonn/Frankfurt am Main. 10–28.

Rasch, Björn/ Friese, Malte/ Hofman, Wilhelm/ Naumann, Ewald (2009): Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer, 43-118.

Scherler, Karlheinz (2004): Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre. Czwalina, Hamburg. 21-28.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2009): Lehrerforschung und Schulentwicklung oder: Was kann schulische Praxisforschung leisten? In: Hollenbach, Nicole; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Die Schule forschend verändern. Bad Heilbrunn:Klinkhardt, 101–118.

Internetquellen

Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. PDF-Datei. URL:http://www.mk.niedersachsen.de/ps/tools/download.php?file=/live/institution/dms/mand_8/psfile/docfile/76/Orientieru4b8b9786aabab.pdf&name=Orientierungsrahmen_Schulqualitaet_PDF_&disposition=attachment (Zugriff am 08.06.2012).

Reuschenbach, Bernd (2002): Qualitative Forschungsmethoden. Unterlagen zur Veranstaltung Wissenschaftliches Arbeiten. Universität Heidelberg, Heidelberg. URL: http:// www. psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/br/bilder/skript.pdf (zuletzt gesichtet am 08.06.2012).

Simone Atug, Imke Gollan, Timo Klitz, Marina Wübben, Swantje Zipfel

4 Mit welchen Anforderungen sehen sich die am FIT-Projekt beteiligten LehrerInnen konfrontiert?

Abstract

The students, at the IGS Delmenhorst, are having, since a few years, personal work plans. These plans should promote individual learning. A school intern evaluation showed that these plans are not very effective. The students consider them as a collection of unrelated working tasks. For this reason the IGS Delmenhorst developed a project of interdisciplinary classwork (*the FIT-Project*). The *FIT-Project* is differently accepted by the teachers. The research deals with the different requirements of the *FIT-Project* and the possibilities and boarders of the project.

Zusammenfassung

Die SchülerInnen der IGS Delmenhorst arbeiten seit einigen Jahren mit Arbeitsplänen, welche individuelles Lernen fördern sollen. Eine schulinterne Evaluation hat gezeigt, dass die Arbeitspläne wenig effektiv sind, da die SchülerInnen sie als eine nicht zusammenhängende Sammlung von Aufgaben ansehen. Aus diesem Grund ist an der IGS Delmenhorst ein Konzept zum fächerübergreifenden Lernen entwickelt worden (*FIT-Projekt*), welches unterschiedlich gut angenommen wurde. Die Untersuchung beschäftigt sich mit den Anforderungen an die Lehrkräfte im Rahmen des *FIT-Projektes* und den damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen.

4.1 Schulisches Umfeld

Wir haben uns mit dem FIT-Konzept der IGS Delmenhorst auseinandergesetzt. „*FIT*“ ist eine Abkürzung für fächerübergreifend, individualisiert und themenorientiert. Das FIT-Konzept wurde an der Schule 2009/10 eingeführt und zeichnet sich dadurch aus, dass unter einem Oberthema (Jahrgang 5 z.B.: „Denken in Maßen und Größen“; „Menschen leben mit Tieren“) die Inhalte verschiedener Fächer zusammengeführt und in Form von Gruppen- und Portfolioarbeit erarbeitet werden. Die SchülerInnen sollen ihren eigenen Lernstand kennen und einschätzen sowie „ihre Arbeit selbstständig planen und umsetzen“.[1] Das FIT-Konzept

1 http://www.igs-delmenhorst.de/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=91 (24.11.2011)

wurde von einer Arbeitsgruppe erarbeitet, durch den Schulvorstand verbindlich beschlossen und wird, von Jahrgang 5 ausgehend, auch in den höheren Jahrgängen umgesetzt werden.

Der Anstoß zur Entwicklung des FIT-Modells kam durch die Evaluation der Arbeitsplan-Arbeit zustande, welche von verschiedenen Arbeitsgruppen über Jahre hinweg mehr oder weniger intensiv betrieben wurde. Dabei stellte sich immer deutlicher heraus, dass wesentliche Ziele des Arbeitsplan-Unterrichts – Lernen in Zusammenhängen und zunehmende Selbstständigkeit der SchülerInnen – nicht erreichbar waren. Beobachtbar war stattdessen, dass sich für die SchülerInnen in den höheren Klassenstufen der Arbeitsplan als bloße Aneinanderreihung von Einzelaufgaben darstellte, die es mit möglichst wenig Aufwand „abzuhaken" galt. Die Evaluationsgruppe führte dies schließlich auf die offensichtlich bestehende Diskrepanz zwischen relativ konventionell organisiertem, lehrerzentriertem Fachunterricht auf der einen und dem Postulat des selbstregulierten Arbeitsplan-Unterrichts auf der anderen Seite zurück. Die Schlussfolgerung: Der Unterricht muss insgesamt geöffnet werden

- in Richtung einer fächerübergreifenden Themenorientierung, die mehr Sinnstiftung und den Interessen der SchülerInnen bessere Anknüpfungspunkte bietet,
- sowie in Richtung einer Individualisierung der Lernwege, die der Heterogenität der SchülerInnen besser gerecht wird.

Wichtige Anregungen bekamen die Beteiligten durch Besuche/ Hospitationen in Schulen, die mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden sind:

- Max Brauer Schule Hamburg: Kompetenzorientierung, Lernbüros, Werkstätten
- Montessori-Schule Potsdam: Lernumgebung, nicht-kognitive Zugänge
- IGS Franzsches Feld Braunschweig: Differenzierungsmodelle, Lehrer-Kooperation, Doppelbesetzung.

Außerdem waren folgende Fortbildungsmaßnahmen, an denen einzelne KollegInnen bzw. das Jahrgangs-Team teilgenommen haben, wichtig für die Entwicklung des FIT-Modells:

- „Umgang mit Heterogenität" (Pädagogische Werkstatt der Akademie des Deutschen Schulpreises)
- „Lernstrategien von SchülerInnen" (Universität Oldenburg)
- „Portfolio-Arbeit" (LIS Bremen)

Die konkrete Vorbereitungsarbeit wurde dann hauptsächlich vom Team des damaligen 5. Jahrgangs sowie einigen interessierten KollegInnen getragen.

4.2 Aktueller Forschungsstand

4.2.1 Fächerübergreifender Unterricht

Bei unserer Forschung geht es um die Wirksamkeit und um die Möglichkeiten und Grenzen des FIT-Unterrichts. Hierbei ist zwischen den Erfahrungen der SchülerInnen und der Lehrkräfte zu unterscheiden. Es gibt vergleichsweise wenige Studien zum fächerübergreifenden Unterricht. Im Folgenden werden einige Ergebnisse von Studien vorgestellt, welche sich mit den Einschätzungen von SchülerInnen sowie von Lehrpersonen beschäftigt haben. Da unsere Forschung die Sichtweisen der LehrerInnen thematisiert, wird der Fokus auf Studien zum Lehrpersonal gelegt. Zu Beginn wird gleichwohl kurz eine Studie zur Schülersicht dargestellt, um einen Gesamtüberblick zu bieten. Stübig, Bosse und Ludwig führten 2002 mit SchülerInnen an „[…] sechs Schulen (drei Gymnasien, zwei Gesamtschulen, eine Oberstufenschule) in Nordhessen in Leitfadeninterviews plus Kurzfragebogen […] eine retro-

spektive Erfassung des erlebten Unterrichts [durch]".[2] Sie stellten fest, dass der fächerübergreifende Unterricht durchaus positive Konsequenzen für die SchülerInnen aufweist. So gaben diese an, „dass sie anders lernen, nämlich intensiver, thematisch umfassender und dabei stärker auf Vorkenntnisse zurückgreifen, die an anderen Stellen des Lernprozesses erworben wurden"[3]. Außerdem wurde positiv angegeben, dass sie nun über ein „[…] größeres „Tiefen-" oder „Hintergrundwissen […]"[4] verfügen würden. Inwieweit lernschwächere SchülerInnen mit dem inhaltlich und methodisch komplexeren Unterrichtskonzept arbeiten können, wird aus der Studie nicht ersichtlich. Hervorzuheben ist jedoch, dass für alle Beteiligten eine ‚Einsozialisation', d.h. ein Einführen in die Regeln und Routinen der neuen Unterrichtsform, notwendig ist.[5]

Bezüglich der Lehrerperspektive führten Stübig, Ludwig und Bosse 2008 eine Studie zum fächerübergreifenden Unterricht durch. Bei der Umsetzung des fächerübergreifenden Unterrichts entstanden laut befragten Lehrpersonen Probleme „durch einen hohen zeitlichen Vorbereitungsaufwand (14%), mangelnde Teamfähigkeit und Innovationsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen (11%) sowie fehlende Unterrichtszeit […][6]". Positiv bewerteten sie allerdings den Lernerfolg der SchülerInnen durch den fächerübergreifenden Unterricht. Diese weisen „eine höhere Lernmotivation und gesteigerte Kreativität […] sowie bessere Leistungsergebnisse […]"[7] auf. Des Weiteren gäbe es einen gesteigerten Zuwachs an ‚überfachlichen' Kompetenzen im Vergleich zum Fachunterricht.[8] Auch Qualifikationen wie „Erwerb komplexer Problemlösestrategien sowie Multiperspektivität bzw. Perspektivenwechsel"[9] können im fächerübergreifenden Modell besser als im Fachunterricht erworben werden.

Eine weitere qualitativ-explorative Interview-Studie zum fächerübergreifenden Unterricht führte Uwe Maier 2006 mit HauptschullehrerInnen durch. Hier wurde deutlich, dass fächerübergreifender Unterricht häufig als Projekt- oder Gruppenunterricht gestaltet und selten benotet wird. Der Fächerübergriff sei nur dann erfolgreich, wenn ein gemeinsames Produkt am Ende des Unterrichts stehe. Bezüglich der Zusammenarbeit der Lehrkräfte wurde herausgearbeitet, dass „Kooperationen unter den Lehrkräften […] sich meist auf Absprachen über Themen und Inhalte im Vorfeld des Unterrichts [beschränken]".[10]

In einer Folgestudie von Maier, Rauin und Kraft (2007) wurde untersucht, wie Lehrpersonen Fächerverbünde für allgemeinbildende Schulen beurteilen. Das Ergebnis: eine moderat positive Beurteilung durch die Lehrkräfte.[11] Akzeptanz und Reformbereitschaft sind allgemein bei Haupt- und RealschullehrerInnen höher als bei GymnasiallehrerInnen. Die Feststellung, dass der Fächerübergriff von den Lehrpersonen mit der Zeit kritischer gesehen wird, zeigt, dass Schwachstellen durch zunehmende Erfahrung seitens der Lehrkräfte aufgedeckt werden.[12] Negativ wird z.B. bewertet, dass leistungsschwächeren SchülerInnen die

2 Artmann, M., Herzmann, P., Rabenstein, K. (Hg.) Vom Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. München. 2011 Prolog Verlag.
3 Ebd.: 28.
4 Ebd.: 29.
5 Vgl. ebd.
6 Ebd.: 33.
7 Ebd.
8 Vgl. ebd.
9 Ebd.: 34.
10 Ebd.
11 Vgl. Maier et al. 2007: 326.
12 Vgl. ebd.: 327.

Chance genommen wird, sich in ihren ‚Lieblingsfächern' zu beweisen, da diese nun z.T. mit anderen Fächern kombiniert seien.[13] Allgemein ist festzuhalten, „[…] dass Lehrkräfte mit einer optimistischen Einstellung zu ihrer beruflichen Tätigkeit und einer extrovertierten Persönlichkeit schulformunabhängig die Fächerverbünde generell positiver bewerten".[14]

Insgesamt geben die Studien ein Bild über fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II, welcher aufgrund von Bildungsplänen oder unterschiedlichen Schulformen variiert. Außerdem werden institutionelle und organisatorische Grenzen aus Sicht der Lehrpersonen deutlich.[15] Da fächerübergreifender Unterricht nicht nur überfachliche Lernergebnisse, sondern auch selbstständiges Arbeiten fördert, wird diese offene Form des Unterrichts grundsätzlich akzeptiert.

4.2.2 Offenes Lernen

Das Konzept des offenen Unterrichts ist auf verschiedenen Ebenen angesiedelt. Im Folgenden sollen zwei Begriffsbestimmungen vorgestellt werden. Wulf Wallrabenstein definiert offenen Unterricht als „Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs."[16] Diese Definition wird konkretisiert durch vier Schwerpunkte „Kinder erleben", „Unterricht öffnen", „Lernen lernen" und „Traditionen verändern".[17] Ergänzend nennt Wallrabenstein unter anderem folgende Merkmale und Bestandteile offenen Unterrichts: „Methodenvielfalt", „Freiräume", „Umgangsformen", „Selbstständigkeit", „Wochenplanarbeit", „Projekte", „Freie Arbeit" u.v.m.[18] Als Gründe für offenen Unterricht werden die Kritik am lehrerzentrierten Unterricht, die veränderten Sozialisationsbedingungen (elterliche Erziehung, verändertes Medien-, Spiel- und Freizeitverhalten) und lerntheoretische Begründungen angeführt.[19] Eiko Jürgens versteht offenen Unterricht als Bewegung und entwickelt – statt einer Definition – eine Auflistung der wichtigsten Kennzeichen, unterteilt in die vier Bereiche „Schülerverhalten", „Lehrerverhalten", „Methodisches Grundprinzip" und „Lern-/Unterrichtsformen". Unter den ersten beiden Kategorien wird aufgezeigt, dass das Konzept des offenen Unterrichts ein verändertes Rollenverständnis von LehrerInnen und SchülerInnen aufweist. Nach Jürgens treffen die SchülerInnen „eigene Entscheidungen über Arbeitsformen und -möglichkeiten, soziale Beziehungen, Kooperationsformen"[20], haben ein „Selbst- und Mitbestimmungsrecht bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Unterrichtsdurchführung und des Unterrichtsverlaufs"[21] und zeigen „Selbstständigkeit bei der Planung, Auswahl und Durchführung von Aktivitäten".[22]

Die LehrerInnen müssen im Gegensatz zum lehrerzentrierten Frontalunterricht mehr Handlungsspielräume zulassen und spontane Schüleraktivitäten tolerieren. Im offenen Unterricht

13 Vgl. ebd.
14 Artmann et al. 2011: 35.
15 Vgl. ebd.
16 Bohl/Kucharz 2010:13.
17 Ebd.
18 Ebd.
19 Vgl. ebd.
20 Ebd.:14.
21 Ebd.
22 Ebd.

gibt die Lehrperson das Planungsmonopol auf; es erfolgt eine „Orientierung an den Interessen, Ansprüchen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler“.[23]

4.3 Fragestellung

Nachdem in früheren Untersuchungen bereits die Meinungen der Schülerschaft und der Eltern zum FIT-Konzept an der IGS Delmenhorst erkundet wurden, thematisiert die diesjährige Forschung die Ansichten der beteiligten LehrerInnen. Die Forschungsfrage lautet:

> Mit welchen Anforderungen sehen sich die am FIT-Projekt beteiligten LehrerInnen der IGS Delmenhorst konfrontiert? Worin sehen sie darauf bezogene Möglichkeiten und Grenzen?

Mit der Erhebung soll nicht nur festgestellt werden, wie die LehrerInnen der Jahrgänge 5 und 6 momentan zum FIT-Konzept stehen, sondern auch, welche Kritikpunkte sie an dessen Umsetzung haben. Dadurch können konstruktive Verbesserungsvorschläge für den zukünftigen FIT-Unterricht erarbeitet werden. Auf diese Weise besteht die Möglichkeit, das FIT-Konzept für zukünftige Jahrgänge zu verbessern.

4.4 Methodisches Vorgehen und Datenerhebung

Die Daten wurden mithilfe einer Gruppendiskussion erhoben, die in Form von zwei separaten Diskussionsrunden in den Jahrgängen 5 und 6 mit neun bzw. acht Lehrpersonen stattfand. Zwecks Vorbereitung der Diskussion wurden Meinungskarten an die Lehrkräfte verteilt, auf denen sie ihre Sichtweisen zum FIT-Projekt äußern konnten. Diese Informationen wurden gesammelt, kategorisiert und als Grundlage für die einige Tage später stattfindenden Gruppendiskussionen verwendet. Auf der einen Seite konnten sich also die Lehrkräfte durch die Anonymität der Meinungskarten frei fühlen, ihre wahren Ansichten preiszugeben. Auf der anderen Seite konnten die LehrerInnen in der Gruppendiskussion durch die interaktive Dynamik mit den anderen Diskutierenden weitere Meinungen und Einstellungen äußern. Die Gruppendiskussion bot den Beteiligten die Möglichkeit, sich im Diskussionsprozess gegenseitig zu ergänzen, zu berichtigen oder zu widersprechen.

Die das FIT-Konzept im 5. Und 6. Jahrgang umsetzenden Lehrkräfte erhielten, wie schon erwähnt, einige Tage vor der Gruppendiskussion je zwei Meinungskarten ausgehändigt, auf denen sie einerseits positive und andererseits negative Aspekte des FIT-Unterrichts aufschreiben sollten („Folgendes gefällt mir an den FIT-Stunden und am FIT-Konzept“ – „Folgendes gefällt mir eher nicht so an den FIT-Stunden und am FIT-Konzept“).

Die Meinungskarten wurden eingesammelt und von uns ausgewertet. Auf dieser Grundlage entstanden zwei Handouts (nach Jahrgängen getrennte Übersichten), welche den Lehrkräften einige Tage vor der anstehenden Gruppendiskussion ausgeteilt wurden, damit sich alle einen Überblick verschaffen konnten. Zu Beginn der Diskussionsphase konnten die Lehrkräfte drei Punkte, die ihnen am wichtigsten erschienen, auf einem vergrößerten Handout an der Tafel kennzeichnen, so dass ersichtlich wurde, welche der genannten Punkte eine höhere Priorität hatten und somit auf jeden Fall in der Diskussion angesprochen werden sollten.

23 Ebd.

4.5 Auswertung der Daten und Darstellung der Ergebnisse

Die Gruppendiskussionen wurden selektiv transkribiert. Zur Strukturierung wurden die kategorisierten Aussagen der Handouts herangezogen. Dadurch entstand ein umfassender Überblick über die verwendeten Kategorien sowie über die ihnen zuzuordnenden Äußerungen der Lehrkräfte aus den Meinungskarten und der Gruppendiskussion. Die Kategorien wurden in *Lehrerseite* und *Schülerseite* unterteilt. Die Schülerseite bezieht sich auf die Chancen und Grenzen, die die SchülerInnen, aus Sicht der Lehrkräfte, im FIT-Konzept haben. Auf der Lehrerseite werden hingegen die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, die die Lehrkräfte mit dem FIT-Konzept haben, zusammengefasst. Im folgenden Abschnitt werden zunächst die qualitativen Ergebnisse für die beiden Jahrgänge nacheinander und in gleicher Struktur dargelegt und knapp interpretiert. Im Anschluss wird eine quantitative Übersicht über die von den LehrerInnen geäußerten positiven und negativen Aspekte gegeben.

4.5.1 Qualitative Ergebnisse Jahrgang 5

4.5.1.1 LehrerInnenseite

Die am FIT-Projekt beteiligten LehrerInnen des 5. Jahrgangs sehen sich mit verschiedenen Anforderungen an sich selbst und an die SchülerInnen durch das Konzept konfrontiert. Für die Lehrerseite wurden folgende Anforderungen genannt:

1. Lehrerfunktion
2. Organisation
3. Unterrichts- und Aufgabengestaltung
4. Rückmeldungen

Lehrerfunktion

Eine Anforderung für die LehrerInnen des 5. Jahrgangs stellt die veränderte Rolle des Lehrers dar. Als eine Begrenzung/Einengung wird hier die „*Überstülpung*“ (Meinungskarte) in Form einer zu kurzen Einführung und Einarbeitungsphase genannt:

> „weil wir plötzlich damit konfrontiert waren, etwas umzusetzen, wo anschließend zu wenig Möglichkeit bestand, sich das selber anzueignen, umzusetzen, zu entwickeln, weiter zu diskutieren. Ich habe immer den Eindruck, es ist noch nie so wenig über FIT gesprochen worden seit dem Beschluss.” (Gruppendiskussion).

Die Skepsis einiger KollegInnen gegenüber dem Konzept sorgt für Arbeitsschwierigkeiten.

> „Wir hatten ein Problem zu Anfang des Jahres und ich hatte auch ein bisschen Schiss mit diesem – mit euch allen das anzufangen. Nämlich ... Die ganz große Skepsis gegenüber diesem Konzept war da und auch eine gewisse Ablehnung.” (Gruppendiskussion).

Eine weitere Grenze wird im *Fachmann-Phänomen* (jede Lehrperson muss Fachmann für jeden fachlichen (Teil-) Bereich sein) gesehen, welches zu einer Senkung der Unterrichtsqualität führen kann. Eine Möglichkeit/Chance besteht in diesem Zusammenhang darin, dass die Lehrpersonen durch das FIT-Konzept Einblicke in andere Fächerinhalte bekommen. Vermisst werden jedoch Fachgespräche unter KollegInnen. Gefordert werden eine Verbesserung der Kommunikation zwischen den Lehrkräften und eine gemeinsame Planung

im Jahrgang, wobei auf die mangelnde Vorbereitung der Portfolioaufträge hingewiesen wird.

Organisation

Ein großes Problem stellt für die LehrerInnen von Jahrgang 5 der Kontrollverlust dar. Insbesondere für nicht-regelmäßig betreuende Lehrkräfte, aber auch für die Übrigen sind der Lernerfolg, der Arbeitsstand, der Fortschritt der einzelnen SchülerInnen schwer beurteilbar und messbar. Die Diskutierenden registrieren einen Überblickverlust, der dazu beiträgt, dass sich (einzelne) SchülerInnen dem Unterricht entziehen können.

Eine Grenze stellt auch der hohe Zeitaufwand dar, Vorbereitung und Kontrolle der Themen und Portfolios werden von den Lehrkräften als sehr zeitaufwändig gesehen. Ein weiterer negativer Aspekt ist die Organisation der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften, an der es manches zu kritisieren gibt.

Unter anderem führt dies dazu, dass Möglichkeiten der inneren Differenzierung nicht genutzt werden, was durch zu viele Arbeitsblätter kompensiert wird. Das methodische Vorgehen ist nach Ansicht mehrerer Lehrkräfte nicht ausgereift, da Angst vor methodischem Umdenken herrscht und in Bezug auf die Lehrinhalte der Mut zur Lücke fehlt:

> „Was uns abhandengekommen ist im letzten halben, dreiviertel Jahr, ist der Mut zur Lücke. Am Anfang des Jahres haben wir gesagt, wir müssen nicht alle Details eines Themas so ausleuchten, dass alle alles können, sondern wir können auch einfach mal was weglassen.“ (Gruppendiskussion).

Unterrichts- und Aufgabengestaltung

Positive Möglichkeiten werden in der flexiblen Stundengestaltung und der thematischen Vielfalt gesehen. Unterschiedliche Kompetenzbereiche können einbezogen und offene Unterrichtssituationen geschaffen werden. Durch das FIT-Konzept wird das Lernen in Zusammenhängen gefördert. Negative Aspekte werden aber auch genannt: Zum einen wird eine Themeneingrenzung gefordert, weil die bisherigen FIT-Pläne zu umfangreich waren. Die FIT-Pläne sollten kürzer, klarer und fokussierter ausfallen und zwischen ihnen sollten größere zeitliche Abstände liegen.

> „Aber ich kann mich erinnern, dass wir uns genau das schon mal auch vorgenommen hatten, eine Woche Pause zu machen, bevor wir mit dem nächsten Plan anfangen. Das war angedacht, aber wir haben es dann irgendwie sausen lassen. Ich finde, weniger FIT ist mehr. Wir müssen nicht auf jeden FIT-Plan den nächsten folgen lassen. Der FIT-Plan ist ja auch 'n ganz großartiges pädagogisch-didaktisches Ereignis an einer Schule, also so was ähnliches wie ein Vorhaben in gewisser Weise.“ (Gruppendiskussion).

Zudem gibt es zu wenig konkrete Zielsetzungen aufgrund von mangelnden Vorbereitungs- und Planungsmöglichkeiten, für die LehrerInnen wirkt die Portfolioplanung unstrukturiert und unübersichtlich. Kritisch wird in diesem Zusammenhang angemerkt, dass man es oftmals nicht schafft, die Portfolioarbeit zu beenden, da bei der Planung die Unterrichtsinhalte im Vordergrund stehen, während Lernziele und Methoden außen vor bleiben. Eine weitere Schwierigkeit bilden Aufgabenstellungen, die nicht eindeutig, und Materialien sowie Räumlichkeiten, die nicht angemessen zu sein scheinen. Die diskutierenden Lehrkräfte bemän-

geln, dass in den Portfolios fast ausschließlich Schreibaufgaben vorkommen und zu einer Arbeitsblattmentalität führen, die jedoch keinen Lernerfolg sichern könne.

Schwierig empfinden die LehrerInnen ebenfalls den Umgang mit verpassten Lernmöglichkeiten bzw. -gelegenheiten, da diese nicht aufgeholt oder korrigiert werden können. Vorgeschlagen wurde an dieser Stelle, die Portfolios dahingehend umzugestalten, dass es ein Minimalangebot mit Erweiterungsaufgaben gibt, um so den unterschiedlichen Lern- und Leistungsfähigkeiten der SchülerInnen gerecht zu werden.

Rückmeldung

Kritisiert wird, dass die Bewertungs- und Rückmeldeverfahren nicht ausgereift seien, man bewerte ausschließlich ergebnisorientiert, wobei eigentlich der Prozess bewertet werden sollte. Zudem sei die Bewertung für die Eltern zu wenig transparent. Es wurde angemerkt, dass das Lehrer-Schüler-Gespräch eine der besten Möglichkeiten der Rückmeldung darstellt, dies jedoch in den FIT-Stunden nicht möglich sei. Allerdings wurde auch angemerkt, dass das Problem der Rückmeldung kein spezifisches Problem des FIT-Unterrichts ist.

4.5.1.2 SchülerInnenseite

Auch für die SchülerInnen-Seite formulierten die diskutierenden LehrerInnen Anforderungen und damit verbundene Möglichkeiten und Grenzen. Die Äußerungen wurden folgenden Kategorien zugeordnet:

- Klassenatmosphäre
- Leistungsunterschiede
- Kompetenzen

Klassenatmosphäre

Eine konstruktive Arbeitsatmosphäre ist wichtig für die SchülerInnen. Von den LehrerInnen wird die Atmosphäre im Klassenraum während der FIT-Stunden als unruhig beschrieben. Diese Unruhe führe dazu, dass die SchülerInnen den Überblick verlieren, sich nicht mehr auf ihre Aufgaben konzentrieren und eher zum „Pause machen“ abdriften würden. Die unruhige Klassenatmosphäre und der hohe Ablenkungsgrad führten dazu, dass einige SchülerInnen ihre Portfolioaufträge zu Hause erledigten statt in der Schule.

Leistungsunterschiede

In den FIT-Stunden sind je nach Thema unterschiedlich umfangreiche Portfolioaufträge von den SchülerInnen zu bearbeiten. Bei der Bearbeitung fällt den LehrerInnen einerseits auf, dass vor allem leistungsschwächere SchülerInnen, die sich schlecht organisieren können, Schwierigkeiten mit dem selbstständigen Arbeiten haben. Sie sind häufig mit der Aufgabenfülle überfordert und brauchen viel Hilfestellung. Andererseits bietet sich gerade hier die Chance zur Hilfestellung durch leistungsstärkere SchülerInnen. Dieser Punkt wird im Anforderungsbereich „Kompetenzen“ noch genauer erörtert.

Ein weiterer Nachteil für leistungsschwächere SchülerInnen ist aus der Sicht der Lehrkräfte der hohe Schreib- und Leseanteil, wodurch die Motivation zum selbstständigen Arbeiten sinkt. Leistungsstärkere SchülerInnen, denen das selbstständige Organisieren und Arbeiten gut gelingt, fordern manchmal sogar mehr Material. „Die SchülerInnen können ihrem

Tempo und Fähigkeiten entsprechend das Thema angehen und haben mehr Zeit für einzelne Aufgaben.“ (Meinungskarte). Es wird berichtet, dass eher Jungen als Mädchen Probleme mit der selbstständigen Arbeit haben, vermutlich durch den hohen Schreib- und Leseanteil der Portfolioaufträge. Es konnte beobachtet werden, dass das Engagement der Jungen stieg, wenn der praktische Anteil der Portfolioaufträge überwog. Eine Lehrkraft kann nach Meinung der Diskutierenden diese unterschiedlichen Arbeitsweisen nutzen, um SchülerInnen individuell zu fordern und ihnen gezielt Hilfestellung zu geben. Es wurden Möglichkeiten genannt, um leistungsstärkere SchülerInnen mehr zu fordern und leistungsschwächeren SchülerInnen die Portfolioarbeit zu erleichtern.

So wurde beispielsweise in einigen Fällen Zusatzmaterial an die SchülerInnen ausgeteilt oder zwecks Erleichterung nur ein bestimmtes Pensum an Aufgaben zur Bearbeitung vorgegeben. Auch auf die Möglichkeit, den Bearbeitungsstand der Gruppen oder einzelner SchülerInnen zu Beginn oder am Ende einer Stunde abzufragen, wurde hingewiesen.

Kompetenzen

Eindeutig ist nach Ansicht der LehrerInnen ein hoher Zuwachs an Sozialkompetenz bei den SchülerInnen zu verzeichnen. Die SchülerInnen kommunizieren miteinander, organisieren ihre Gruppenarbeiten und unterstützen sich gegenseitig. Die Gruppen- und Partnerarbeit hat im FIT-Konzept einen hohen Stellenwert. Allerdings sind die dafür erforderlichen Kompetenzen oft nur wenig vorhanden und müssen erst entwickelt und erlernt werden. Daher fällt es, wie die LehrerInnen beobachten konnten, vielen SchülerInnen auch nach einem Jahr noch schwer, sich selbstständig ein Thema zu erarbeiten. Auch der Zuwachs an Sozialkompetenz ist nicht gleichmäßig verteilt, da sich nicht jede SchülerIn gleichstark in einer Gruppe einbringt.

Die Methodenkompetenz der SchülerInnen soll durch eine Aufgaben- und Methodenvielfalt erweitert und verbessert werden, jedoch entstehen angesichts dieser Vielfalt Unsicherheiten auf Seiten der SchülerInnen, wenn die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten (noch) nicht vorhanden ist. Durch die Vielfalt an Themen und Aufgaben sollen die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen geschult werden, jedoch werden zwei Fähigkeiten in den FIT-Stunden besonders häufig angesprochen: die Schreib- und die Lesekompetenz. Die SchülerInnen, die in diesen Bereichen Schwierigkeiten haben, verlieren ihre Motivation.

Die vielen Arbeitsblätter und die Ergebnissicherung in Form eines schriftlichen Portfolios sind nach Ansicht der Lehrkräfte eine Vereinseitigung, da das FIT-Konzept auch die Möglichkeit bietet, einen praktischen Zugang zum Thema zu schaffen. Dafür, dass diese Möglichkeit zu wenig genutzt wird, werden verschiedene Faktoren verantwortlich gemacht: mangelnde Lehrkräfte, die Räumlichkeiten, die Klassengröße, die Form der Ergebnissicherung usw.

4.5.2 Qualitative Ergebnisse Jahrgang 6

4.5.2.1 LehrerInnenseite

Von den LehrerInnen des 6. Jahrgangs wurden folgende Anforderungsbereiche diskutiert:

- Lehrerfunktion und Arbeitsatmosphäre
- Aufgabengestaltung
- Inhalte

Lehrerfunktion und Arbeitsatmosphäre

Auf der einen Seite enthält das FIT-Konzept Möglichkeiten, die einen flexibleren Einsatz der LehrerInnen und eine verbesserte kollegiale Kooperation erlauben. In der Gruppendiskussion wurde als Grenze gesehen, dass eine Lehrkraft allein im FIT-Unterricht nicht ausreichend sei, womit schwächeren SchülerInnen die nötige Hilfestellung fehle. Als Möglichkeit/Chance wurde die gemeinsame Vorbereitung der FIT-Themen und der Materialien angesehen. Auf der anderen Seite stehe zu wenig Zeit zur Verfügung in Bezug auf Kontrollen, Bewertungen, individuelle Betreuung sowie hinsichtlich der Überprüfung individueller Lernleistungen. Als ein möglicher Lösungsansatz wurde eine Doppelbesetzung in den Stunden vorgeschlagen.

Ein positiver Aspekt ist, dass die Arbeitsatmosphäre in den FIT-Stunden entspannter ist als im Fachunterricht. Jedoch liegt eine Schwierigkeit für die Lehrkräfte darin, eine ruhige Arbeitsatmosphäre zu schaffen.

> „weil gerade in diesem offenen Unterricht die SchülerInnen Möglichkeiten haben, sich total zu entfalten[...]“ (Gruppendiskussion).

Aufgabengestaltung

Hinsichtlich der Aufgabengestaltung wurde angemerkt, dass der FIT-Unterricht mit dem *anderen* Zugang der SchülerInnen zu den Themen auch ein anderes Bild von den Inhalten vermitteln würde. Durch die Gestaltung des Unterrichts (themenbezogene Arbeiten – abschließende Ergebnispräsentation) erhalten die LehrerInnen einen engeren Kontakt zu den SchülerInnen, wodurch flexiblere Formen der Förderung und Differenzierung möglich sind. Als weiterer positiver Aspekt wurden die vielfältigen Lerndokumentationen gesehen, die das FIT-Konzept erlaubt, wie beispielsweise Vortrag, Präsentation oder Portfolio. Dem stand gegenüber, dass die von den Lehrkräften gegebenen Lern- und Präsentationsimpulse nicht unbedingt zu selbstbestimmtem Lernen führen würden, sondern eventuell ein fremdbestimmtes Abhaken zur Folge haben. Dies widerspricht dem FIT-Ansatz, wird aber auch den Kompetenzen der SchülerInnen nicht gerecht. In der Diskussion wurde ein Überdenken der Präsentationsformen gefordert. Für schwächere SchülerInnen sind Alternativen zu finden, das Präsentieren von Ergebnissen müsse nicht notwendigerweise im Plenum erfolgen.

Inhalte

Auf inhaltlicher Ebene sahen die LehrerInnen speziell in den „interessanten Portfolioaufgaben“ Möglichkeiten. Außerdem sei es möglich, bei wichtigen und relevanten Themen die Kerncurricula zu entzerren. Demgegenüber stand der Umfang der Portfolios in der Kritik: Ziel müsse es sein, die Aufgaben kleinschrittiger zu gestalten. Auch bezüglich des Materialangebots müssten Verbesserungen eintreten.

So sollte die Unausgewogenheit von theoretischer und praktischer Arbeit behoben werden. Ebenfalls sollte der Überforderung der SchülerInnen durch das große Materialangebot entgegengewirkt werden. Ansätze zur Lösung wurden darin gesehen, leistungsstärkeren SchülerInnen Zusatzmaterialien zugänglich zu machen und für leistungsschwächere SchülerInnen durch einen gezielten Einsatz eingegrenzter Materialien eine Hilfestellung zu geben. Außerdem wurde eine stärkere Binnendifferenzierung gefordert.

4.5.2.2 SchülerInnenseite

Für die Schülerseite wurden folgende Anforderungen und damit verbundene Möglichkeiten und Grenzen formuliert:

- Motivation
- Kompetenzen
- FIT vs. Fachunterricht

Motivation

Die LehrerInnen sagen, im FIT-Unterricht sei generell eine recht hohe Motivation bei den SchülerInnen festzustellen, was mit der Mitgestaltungsmöglichkeit der SchülerInnen zusammenhänge. Allerdings gebe es auch Anzeichen einer nachlassenden Arbeitsmotivation, vor allem wenn mehrere FIT-Stunden hintereinander stattfinden, kommt es zu einer Überforderung. An dieser Stelle wird die Frage gestellt, ob eine FIT-Einheit nicht zu lang sei, im Durchschnitt beträgt die Bearbeitungszeit drei Wochen. Das bedeutet, dass die SchülerInnen ihre Aufgaben auf diesen Zeitraum aufteilen müssen, woran viele zu scheitern scheinen. Der offen konzipierte Arbeitsplan lässt außerdem wenig Raum für individuelle Leistungsbestätigungen, was auch daran liegt, dass die Lehrkräfte nicht alle Teil- und Einzelergebnisse jedes einzelnen Schülers im Blick haben. Als Lösungsansatz wird eine Doppelbesetzung gefordert. Dadurch könne den SchülerInnen eine angemessene Hilfestellung zur Verfügung gestellt werden.

Kompetenzen

Von den diskutierenden Lehrkräften wird hervorgehoben, dass die Entwicklung von Kompetenzen durch das FIT-Konzept auf unterschiedliche Weise erfolgt, als Beispiel wird auf die Vielfalt an Präsentationsformen hingewiesen.

Dem FIT-Konzept wird zugeschrieben, früh zu lernen, eigenverantwortlich zu arbeiten und Lernprozesse selbstständig zu gestalten. Auch hierin ist allerdings eine Begrenzung enthalten, denn die LehrerInnen stellen fest, dass das Konzept vor allem bei SchülerInnen greift, die bereits zuvor selbstständig arbeiten konnten, sprachlich begabt sind, gerne schreiben, malen und zeichnen. Hierzu gehören überwiegend Mädchen, während die Jungen ihre Leistungen nicht weiterentwickeln und verbessern und hinter den Leistungen der Mädchen zurückbleiben. Es wird in der Gruppendiskussion ausgeführt, dass Jungen in einzelnen Klassen nicht malen könnten und ihnen die Arbeit am Portfolio schwer falle. Trotz der Begleitung über zwei Jahrgänge (Klasse 5 und 6) hinweg seien bei ihnen kaum Verbesserungen zu verzeichnen. An dieser Stelle sehen die LehrerInnen Möglichkeiten, die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen auszubauen. In Tischgruppen und Partnerarbeit wird der soziale Umgang gefördert. Die SchülerInnen lernen, sich gegenseitig zu unterstützen. So stehen die LehrerInnen nicht alleine in der Verantwortung, leistungsschwächere SchülerInnen zu betreuen.

Die LehrerInnen kritisieren die nicht effektive Zeitnutzung seitens einiger SchülerInnen. Einige SchülerInnen haben Startschwierigkeiten, sodass in der ersten Zeit die Aufgaben nicht ernsthaft bearbeitet werden. Dazu werden in der Gruppendiskussion zwei Lösungsvorschläge entwickelt. Zum einen wurde vorgeschlagen, dass die SchülerInnen ein Methodentraining erhalten sollten, zum anderen wurde an die Einführung von Ritualen gedacht, wel-

che den SchülerInnen Orientierung und einen gemeinsamen Einstieg bieten, wodurch alle animiert werden, sofort mit dem Bearbeiten der Aufgaben zu beginnen.

FIT versus Fachunterricht

Ein weiterer Schwerpunkt der Diskussion bildete die Beurteilung des FIT-Konzepts im Vergleich zum regulären Fachunterricht. Grundsätzlich herrschte Einigkeit darüber, dass viele Grenzen, die benannt wurden, nicht FIT-spezifisch sind, sondern auch den Fachunterricht betreffen. Die Möglichkeit, die der FIT-Unterricht bietet, ist der Fächerübergriff: Das Lernen in Sinnzusammenhängen und das Verknüpfen der Fächerinhalte leisten einen Beitrag zur Förderung fachlicher Kompetenzen. Die Sinnhaftigkeit des Lernens wird auch von den SchülerInnen erfahren, so dass sie motiviert sind. Selbständiges Arbeiten und Arbeiten in Gruppen gehören zu den Stärken des Konzepts. Probleme des Konzeptes sind, dass auf der einen Seite die Jungen (häufig) die Arbeit den Mädchen überlassen. Auf der anderen Seite sind leistungsstarke SchülerInnen oftmals nicht bereit, den Leistungsschwächeren zu helfen. Eine Lehrperson stellt für ihren Unterricht fest, dass den SchülerInnen der Wechsel vom FIT- zum Fachunterricht schwer fällt. Nach dem offenen Arbeiten können sich die SchülerInnen nur schwer an die Regeln des Fachunterrichts halten.

> „Die sind nicht gewohnt, dieses: Alle schweigen, einer spricht.“ (Gruppendiskussion).

4.5.3 Quantitative Ergebnisse des 5. Jahrgangs

	positiv	**negativ**	**gesamt**
Aussagen	24 (38,7%)	38 (61,3%)	62 (100%)
Kategorien	9 (31,0%)	20 (69%)	29 (100%)

Meinungen zum FIT-Konzept:

positive Äußerungen	**negative Äußerungen**
Individualität → Bearbeitungsmöglichkeiten seitens der SchülerInnen (5 Nennungen)	Zu viel Theorie → viel Schreibarbeit, viele Arbeitsblätter (3 Nennungen)
Erlernen selbstständigen Arbeitens (4 Nennungen)	Überforderung → viel benötigte Hilfestellungen (3 Nennungen)
	Falsche Zeitnutzung seitens der SchülerInnen (3 Nennungen)

Insgesamt besteht im 5. Jahrgang tendenziell eine leicht negative Einstellung gegenüber dem FIT-Ansatz, wie die Auswertung der Meinungskarten zeigt. Von den LehrerInnen werden mehr negative Kritikpunkte (38) als positive Aspekte (24) genannt. Bei den positiven Aspekten stechen zwei Argumente hervor: Die vielfältigen Bearbeitungsmöglichkeiten und das Erlernen selbstständigen Arbeitens werden von den LehrerInnen des 5. Jahrgangs am FIT-Konzept geschätzt. Dem steht ein breites Spektrum negativer Kritik gegenüber. So lassen sich die 24 positiven Nennungen neun Kategorien zuordnen, während die 38 negativen Argumente 20 Kategorien zuzuweisen sind. Bei den negativen Aufzählungen werden

Aspekte wie „zu viel Schreibarbeit“, „zu viele Arbeitsblätter“, „eine falsche Zeitnutzung der SchülerInnen“ sowie „zu viel benötigte Hilfestellung“ von den LehrerInnen angeführt.

Bei der Vorbereitung auf die Gruppendiskussion haben wir vermutet, dass die Diskussion in Jahrgang 5 negativ ausfallen wird, da die Meinungskarten eine skeptische bis negative Haltung dem FIT-Konzept gegenüber aufwiesen. Überraschenderweise fiel die Gruppendiskussion positiver aus als erwartet. Unsere Erwartung, dass gegen das FIT-Konzept und dessen Weiterführung plädiert wird, wurde nicht bestätigt. Wie die Auswertung zeigte, sind die LehrerInnen stark mit sich selbst und ihrer Position, Haltung und ihrem Agieren im FIT-Konzept beschäftigt. Über die SchülerInnen und ihr Verhalten wurde weniger diskutiert. Auffällig im 5. Jahrgang ist, dass auf Seiten der LehrerInnen noch kein einheitlicher Weg im FIT-Konzept gefunden wurde, es zeigen sich Unsicherheiten bezüglich der „richtigen“ Umsetzung des Konzepts.

4.5.4 Quantitative Ergebnisse des 6. Jahrgangs

	positiv	**negativ**	**gesamt**
Aussagen	45 (63,4%)	26 (36,6%)	71 (100%)
Kategorien	17 (60,7%)	11 (39,3%)	28 (100%)

Meinungen zum FIT-Konzept:

positive Äußerungen	**negative Äußerungen**
sozialer Umgang unter den SchülerInnen (5 Nennungen)	Überforderung → viel benötigte Hilfestellungen (4 Nennungen)
fächerübergreifendes Arbeiten (4 Nennungen)	Materialangebot; Zu viel Theorie → viel Schreibarbeit, viele Arbeitsblätter (4 Nennungen)
Erlernen selbstständigen Arbeitens (4 Nennungen)	

Im 6. Jahrgang zeigt sich ein anderes Bild als in Jahrgang 5. Die Auswertung der Meinungskarten macht deutlich, dass die LehrerInnen des 6. Jahrgangs im Wesentlichen eine positive Einstellung zum FIT-Konzept haben. 45 positiven stehen nur 26 negative Argumente gegenüber. Insbesondere die Möglichkeit des fächerübergreifenden sowie des selbstständigen Lernens wird von den LehrerInnen gewürdigt. Ferner wird die Förderung sozialer Kompetenzen der SchülerInnen als wichtiges Merkmal von mehr als der Hälfte der befragten Lehrkräfte erwähnt. Die Kritik an dem Ansatz weist ein geringeres Spektrum an Argumenten als im 5. Jahrgang auf. Hier steht die Überforderung der schwächeren SchülerInnen im Vordergrund, die, ähnlich wie im 5. Jahrgang, kritisiert wird. Dieser Gesichtspunkt stellte den Schwerpunkt der Gruppendiskussion dar, in welcher die Schülerseite ausgiebig erörtert wurde. Wir gingen aufgrund der Meinungskarten davon aus, dass das FIT-Konzept im 6. Jahrgang positiv betrachtet wird, was dann auch bei der Gruppendiskussion zutraf. Der Diskussionsschwerpunkt lag auf der Verbesserung der Arbeitsmöglichkeiten für die SchülerInnen und der Unterstützung für die Schwächeren.

4.6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Gruppendiskussion bot den LehrerInnen von Jahrgang 5 die Gelegenheit, Kritik zu äußern und Probleme zu diskutieren, was ein erster Schritt zur Lösung der Probleme ist, da diese nun bekannt sind. Für die Lehrkräfte dieses Jahrgangs wäre ein regelmäßiger Austausch untereinander und mit anderen Jahrgängen der IGS, in denen das FIT-Konzept umgesetzt wird, wichtig. Empfehlenswert wäre, Zusammenarbeit und Zusammenhalt in diesem Jahrgang zu steigern, um den LehrerInnen die Arbeit mit und im FIT-Konzept zu erleichtern und sie in ihrer veränderten Lehrerrolle zu stärken. Die kontroversen Aussagen über Möglichkeiten und Grenzen des FIT-Konzepts zeigen, dass den Lehrkräften aus Jahrgang 5 ein Idealbild des FIT-Unterrichts vor Augen steht, das sie nicht erreichen, woraus eine gewisse Unzufriedenheit resultiert – nicht nur mit dem Konzept, sondern auch mit sich selbst in dem Sinne, den eigenen hohen Ansprüchen nicht zu genügen. Die eingangs erwähnten Untersuchungen zeigen jedoch, dass die meisten der genannten Probleme vom 5. Jahrgang keine Einzelfälle sind, sondern allgemein mit fächerübergreifendem Unterricht und offenem Lernen zusammenhängen. Wünschenswert wäre, dass die LehrerInnen sich und ihren SchülerInnen mehr Zeit für die „Einsozialisierung“ in das FIT-Konzept einräumen. Zudem wäre es ratsam, den KollegInnen des 5. Jahrgangs die Möglichkeiten für Fortbildungen und/oder Hospitationen zu geben, damit sie ihre Skepsis und Unsicherheiten überwinden können.

Der 6. Jahrgang ist im Umgang mit dem FIT-Konzept wesentlich routinierter und flexibler, was vielleicht daran liegt, dass zwei Personen dieses Jahrgangsteams besonders engagiert waren und weiterhin sind. Das Lehrerteam ist bemüht, das FIT-Konzept für alle SchülerInnen machbar zu gestalten, was sich an Überlegungen hinsichtlich anderer/neuer Präsentations- und Arbeitsformen zeigt.

Ein neues Konzept an einer Schule einzuführen und umzusetzen, ist nicht nur ein langwieriger Prozess, der unterrichtlicher Vereinbarungen sowie Zielsetzungen bedarf, es handelt sich zudem auch um einen gemeinschaftlichen Prozess, der auf kollegiale Kommunikation und Kooperation angewiesen ist. Die Lehrkräfte beider Jahrgänge sollten sich daher insgesamt mehr Zeit geben, um das FIT-Konzept an der Schule dauerhaft zu etablieren. Eine Diskussion der im Rahmen dieser Studie aufgedeckten Stärken und Schwächen kann zu einer Qualitätssteigerung des Konzepts führen. Für weitere Forschungsvorhaben wäre es ratsam, die aufgezeigten Probleme und Grenzen noch einmal differenzierter in den Blick zu nehmen und nach möglichen Lösungsstrategien zu suchen.

4.7 Anhang

Handout – Meinungsbild des 5. Jahrgangs

Positive Argumente	Negative Argumente
Leistungsstärkere und gut organisierte SchülerInnen sind im FIT-Unterricht gut aufgehoben: 1. Möglichkeiten der inneren Differenzierung	Überforderung der (schwächeren/schlecht organisierten) SchülerInnen durch selbstständiges Arbeiten: 1. zu geringe Differenzierung der SchülerInnen 2. viel benötigte Hilfestellung (speziell zu Arbeitsbeginn) 3. zu großes Angebot
Erlernen selbstständigen Arbeitens (durch Freiarbeit)	Es sind geringe Fähigkeiten zum selbstständigen Arbeiten vorhanden
Kompetenzzuwachs im Bereich der Zusammenarbeit der SchülerInnen (Sozialkompetenz)	Verlust von Sozialkompetenz
Individualität 1. Bearbeitungsmöglichkeiten (Tempo, Interessen und Fähigkeiten) seitens der SchülerInnen 2. Förderung seitens LehrerInnen 3. (Einzel-)Gespräche mit SchülerInnen in FIT-Stunden möglich	
Konstruktivere Klassenstimmung → SchülerInnen fühlen sich ernst genommen	–
	Unruhe im Klassenraum während der FIT-Stunden 1. falsche Nutzung der Zeit von Seiten der SchülerInnen („Pausemachen“) 2. zu kleine Räumlichkeiten/Platzmangel
	Den SchülerInnen fällt der Wechsel vom FIT in den Fachunterricht schwer
	Fehlende Methodenkompetenz der SchülerInnen -> Unsicherheit von den SchülerInnen verlangt
	Es werden von den SchülerInnen hohe kognitive Fähigkeiten verlangt 1. zu viel Theorie (viel Schreibarbeit/zu viele Arbeitsblätter) 2. wenig Praxisbezug (künstler., experimentell, handwerkl.) 3. mangelnde Schreib- und Lesekompetenz wird nicht beachtet 4. anspruchsvolle Organisation wird
	Überblickverlust (seitens der SchülerInnen)
Lehrer haben Einblick in die Lerninhalte anderer Fächer	Senkung der Unterrichtsqualität durch „Fachmann-Phänomen“
Verbesserung der Kommunikation zwischen den Lehrkräften	Fehlende Fachgespräche unter Kollegen
Flexible Stundengestaltung und thematische Vielfalt 1. Einbezug unterschiedlicher Kompetenzbereiche 2. Schaffung offener Unterrichtssituationen 3. Kleingruppenarbeit möglich 4. ermöglicht Lernen in Zusammenhängen	Mangelnde Vorbereitungs- und Planungsmöglichkeiten 1. Portfolioplanung unstrukturiert und unübersichtlich (wenig Vorkenntnisse vorhanden)

Planung als gemeinsamer Prozess im Jahrgang	Organisation der Zusammenarbeit unter den Lehrkräften
	Bewertungs- und Rückmeldungsverfahren nicht ausgereift
	Es existieren zu wenig konkrete Zielsetzungen
	Kontrollverlust 1. insbesondere für nicht regelmäßig betreuende Lehrkräfte 2. Lernerfolg und Arbeitsstand schwer messbar 3. Überblickverlust (seitens der Lehrer) 4. bewusster Entzug der SchülerInnen
	Zeitaufwand 1. Methodenkompetenz (selbstständiges Arbeiten); Vermittlung der Herangehensweise 2. Kontrolle und Vorbereitung der Portfolios/Themen
	Anderes Rollenverständnis der Lehrkraft (Fach-, FIT-, „Freundlehrer“)
	Oft keine eindeutigen Aufgabenstellungen & angemessene Materialien
	Wenig Transparenz für die Eltern
	Kurze Einführung für SchülerInnen & LehrerInnen i. d. Konzept „Überstülpung“

Handout – Meinungsbild des 6. Jahrgangs

Positive Argumente	**Negative Argumente**
Freieres themengebundenes Arbeiten mit präsentierendem Abschluss/ anderer Zugang zu Themen/ anderes Bild von schulischen Inhalten/ Themen geben Raum und Zeit für Kreativität/ Themen können von vielen Seiten „betrachtet werden“, sowohl Lehrer als auch die SchülerInnen können eigenständig Fragen zum Thema entwickeln	Materialangebot: Mehr Vielfalt, für unterschiedlichere Erarbeitungsmöglichkeiten und Zugänge Art der Materialsammlung und -verarbeitung stellt für Schüler eine Überforderung dar Verhältnis zwischen selbständigem/ selbstbestimmtem Lernen und sinnvollem Üben/ Wiederholen nicht ausgewogen Zu wenig praktische Arbeit und Schreibanteil zu hoch
Entspanntere Arbeitsatmosphäre als im Fachunterricht	Schwierigkeiten mit einer ruhigen Arbeitsatmosphäre, Störung der arbeitswillige SchülerInnen
Die für die SchülerInnen wirklich wichtigen Themen bieten die Möglichkeit die Kerncurricula zu „entzerren“	Unterbringung der Lerninhalte gesichert?
Kooperation mit anderen LehrerInnen/ flexibler Lehrer-Einsatz möglich	Wenig Austausch mit dem anderen Jahrgang
Interessante Portfolio-Aufgaben und Ideen für die Beurteilung und Beratung der Schüler entwickeln und umsetzen zu können	
Fächerübergriff/ Lernen in Sinnzusammenhängen/ Fächerinhalte können verknüpft werden	
Weniger Vorbereitungszeit/ viel Flexibilität sich mit spontan ergebenden Fragen zu beschäftigen	– Gemeinsame Vorbereitung der FIT-Themen und Materialien (faire Arbeitsteilung) – Mehr Doppelbesetzung gefordert – Zeitnot (für Kontrollen, Bewertungen, individuelle Betreuung)

Mehr Kontakt zu einzelnen SchülerInnen/ flexible Formen der Förderung möglich/differenziertes Vorgehen	
Selbstständiges Arbeiten/Gruppenarbeit/Möglichkeit mit Schülerkleingruppen zu arbeiten	
Relativ hohe Motivation bei den SchülerInnen, SchülerInnen können Themen mitgestalten	Lernimpulse führen nicht zu selbstständigem/ selbstbestimmtem Lernen (eher fremdbestimmtes „Abhaken“)
Wertschätzung der Schüleraktivität größer als bei individueller Arbeit	
Lernprozesse veranschaulichen	
Frühes Lernen, Eigenverantwortung für Lernprozesse zu übernehmen/Selbstreflexion – besonders bei Kindern, die bereits zuvor selbstständig arbeiteten/ besonders Mädchen – besonders bei Kindern, welche sprachlich begabt sind, gern schreiben/malen/zeichnen	– Überforderung der lernschwächeren und unselbständigeren SchülerInnen (insbesondere auch im 2. Jahr keine Besserung, Frustrationsspirale, fehlende Konzepte für diese SchülerInnen) – Unterforderung der guten SuS
Lernen von anderen SchülerInnen in Tischgruppen/ Zusammenarbeit und sozialer Umgang werden stark gefördert/Schüler unterstützen sich gegenseitig	
Gute Möglichkeiten durch Binnendifferenzierung	
Kompetenzen in Präsentationen/Vorträgen/Portfolios werden geschult	
Vielfältige Lerndokumentationen	
	Räumlichkeiten und Ausstattung: – Voraussetzungen für kreatives, schöpferisches Arbeiten bei diesen Räumlichkeiten nicht gegeben – mangelnde Ausstattung (u.a. technische Ausrüstung) – fehlende Präsentationsmöglichkeiten
	SchülerInnen werden durch FIT für den normalen Unterricht verdorben
	Nachlassende Arbeitsmotivation bei den SchülerInnen (besonders bei vielen FIT-Stunden hintereinander)
	Effektivere Zeitnutzung seitens der SchülerInnen nötig

Literatur

Artmann, M./ Herzmann, P./ Rabenstein, K. (Hrsg.): Vom Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. München. 2011 Prolog Verlag.

Bohl, T./ Kucharz, D.: Offener Unterricht heute. Weinheim. Basel. 2010. Beltz Verlag.

Fichten, W. et al.: Methoden-Reader zur Oldenburger Teamforschung. Oldenburger Vor-Drucke 487. Oldenburg. 2007.

Maier, U./ Rauin, U./ Kraft, J.: Fächerverbünde in der Sekundarstufe. In: Die Deutsche Schule. 2007. 3.

Internet-Quellen

IGS Delmenhorst. FIT-Konzept.

URL:http://www.igs-delmenhorst.de/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=91. (24.11.2011)

Mandy Henneberg

5 SchülerInnen individuell fördern!? Vorstellungen individueller Förderung aus der LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive

Abstract

A school class usually consists of 20 to 30 individuals with very different characters. It is the challenge of every teacher to consider these diverse skills and tendencies of each student during class. The aim should be to use the given heterogeneity both didactically and subject-wise in order to challenge each student at his/her own performance level. In the context of this paper, the extent of individual support in the subjects Language and Science of a ninth grade at a primary and comprehensive school was examined. The analysis considers the level of individual support from the student's as well as the teacher's perspective.

Zusammenfassung

Schulklassen bestehen im Durchschnitt aus zwanzig bis dreißig SchülerInnen, die meist unterschiedlicher nicht sein könnten. Eine Herausforderung für LehrerInnen ist es, die vielfältigen Fähigkeiten, Interessen und Neigungen jedes einzelnen Schülers im Unterricht zu berücksichtigen. Ein Ziel guten Unterrichts ist es, diese Heterogenität didaktisch sowie fachlich zu nutzen, um die SchülerInnen entsprechend ihrer Stärken zu fördern. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde an einer Grund- und Gesamtschule untersucht, inwieweit eine individuelle Förderung in der Jahrgangsstufe neun in den Bereichen Sprache und Naturwissenschaften stattfindet. Die Untersuchung betrachtet Vorstellungen individueller Förderung sowohl aus der Perspektive des Schülers als auch aus der Perspektive des Lehrers.

5.1 Schulisches Umfeld

Die Otfried-Preußler Schule in Großbeeren wurde 1910 erbaut. Sie war bis zum Jahr 1990 eine Polytechnische Oberschule und bis zum Ende des Schuljahres 2004/2005 eine Gesamtschule mit Grundschulteil. Heute ist die zentral gelegene Schule im Ort Großbeeren eine Grund- und Gesamtschule. Das Einzugsgebiet umfasst die Gemeinde Großbeeren und seine Orts- und Gemeindeteile. Laut den Zahlen des Schuljahres 2009/2010 lernten an der Schule 550 SchülerInnen, wobei die Schülerzahlen stetig wachsen. Den Lernprozess begleiten 35 Lehrkräfte sowie diverse Lehramtsanwärter. An der Schule arbeiten des Weiteren zwei Sonderpädagoginnen kooperativ mit den Lehrkräften zusammen. Die Schule verfügt, zusätzlich zu den Klassenräumen, über Fachräume für die Bereiche Biologie, Physik, Geografie, Kunst, Musik, Chemie und Wirtschaft, Arbeit, Technik (WAT). Eine Besonderheit zeigt

sich in der medialen Ausstattung der Schule. So gilt die Otfried-Preußler-Schule als Referenzschule zum Einsatz von interaktiven Whiteboards im Schulbereich Wühnsdorf. In allen Fachräumen sowie in drei Unterrichtsräumen stehen interaktive Whiteboards zur Verfügung. Darüber hinaus gibt es sogenannte „Netbook-Klassen“, das heißt, dass jeder der SchülerInnen der neunten und zehnten Jahrgangsstufe über ein Netbook verfügt und so der Unterricht auch hier durch technische Geräte unterstützt und die Medienkompetenz der SchülerInnen gefördert wird.

5.1.1 Pädagogische Orientierung und Leitbild

Die LehrerInnen der Grund- und Gesamtschule haben das Ziel, ihre SchülerInnen mit anwendungsbreitem Wissen auszurüsten und ihnen Selbstständigkeit und Toleranz zu vermitteln. Der Fokus der Bildungsarbeit wurde auf die Förderung der Basiskompetenzen Lesen, Schreiben und Rechnen gesetzt. Der Profilschwerpunkt liegt daher im Lesebereich. Ein weiterer Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit liegt in der Ausbildung und Förderung der Sozialkompetenzen. Diese Kompetenzen sollen den Kindern und Jugendlichen helfen, mit den hohen Anforderungen, die in der Gesellschaft und später in der Arbeitswelt existieren, zurechtzukommen. Diese Zielsetzung findet in den folgenden drei Schwerpunkten der pädagogischen Arbeit Ausdruck:

- Entwicklung von breit gefächerten Kompetenzen im Unterricht und im Schulleben zur selbständigen und eigenverantwortlichen Gestaltung des Lebens in sozialer Verantwortung,
- Entfaltung von kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem sicheren und verantwortlichen Umgang mit Medien,
- Schulentwicklung durch Kommunikation aller Beteiligten und externen Partnern.

Zusätzlich zu den genannten Zielen und pädagogischen Schwerpunkten der Otfried-Preußler-Schule wurden acht Leitbilder formuliert. [1]

5.2 Problem- und Fragestellung

Ein wichtiges Ziel als LehrerIn ist, SchülerInnen entsprechend ihrer unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten individuell zu fördern. Die persönlichen Interessen und Fähigkeiten von SchülerInnen in einem normalen Klassenverband wahrzunehmen, stellt eine große Herausforderung für die LehrerInnen dar. SchülerInnen bestmöglich zu fördern, bedeutet hier im Besonderen der Individualität der SchülerInnen Rechnung zu tragen. Damit wird individuelle Förderung zu einem wichtigen Bestandteil der Lehrtätigkeit.

Aufgrund der Wichtigkeit individueller Förderung erfolgt im Folgenden eine differenzierte Betrachtung des Themenbereichs. Im Rahmen dieser Arbeit soll exemplarisch am Beispiel der Jahrgangsstufe 9 der Otfried-Preußler-Schule untersucht werden, in welcher Form eine individuelle Förderung der SchülerInnen im naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bereich erfolgt. Dabei wird sowohl die LehrerInnen- als auch die SchülerInnen-Perspektive betrachtet. Der Forschungsbereich wurde auf naturwissenschaftliche Fächer (Mathematik und Chemie, WAT) sowie auf den sprachlichen Bereich (Deutsch) begrenzt. Aufgrund der

1 Das gesamte Leitbild befindet sich unter: siehe LiteraturverzeichnisWeb 2]

Erkenntnisse wird an einem Unterrichtsbeispiel gezeigt, wie man eine individuelle Förderung im Unterricht umsetzen kann.

5.3 Methodenentscheidung/methodisches Vorgehen – Ein Überblick

Um die unterschiedlichen Vorstellungen von SchülerInnen und LehrerInnen, was „individuelle Förderung“ bedeutet, zu erfassen, habe ich mich für ein Leitfaden geführtes Interview entschieden.[2] Die Interviews wurden, angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, mit Hilfe eines Kategoriensystems ausgewertet. Außerdem wurde Unterricht unter dem Aspekt der individuellen Förderung beobachtet. Abschließend erfolgt, aus den gewonnen Erfahrungen, eine eigene Konzeption einer Unterrichtsstunde, in der es um die individuelle Förderung von Schülerinnen ging.

In der folgenden Tabelle ist das Vorgehen bei der Bearbeitung der Forschungsfrage übersichtlich dargestellt.

Tab. 1 Vorgehensweise bei der Bearbeitung der Forschungsfrage

Themenbereich	Vorgehen und Material
Eigene Begriffsdefinition: Was verstehe ich persönlich unter individueller Förderung?	Literaturrecherche und eigene Vorstellungen führen zu einer persönlichen Definition des Begriffs
Was verstehen die jeweiligen Lehrkräfte unter individueller Förderung?	Persönliche Befragung der Lehrkräfte mit Hilfe eines Interviewleitfadens
Wie erfolgt die individuelle Förderung in den naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fächern?	Persönliche Befragung der entsprechenden Lehrkräfte mit Hilfe Interviewleitfaden Unterrichtsbeobachtungen
Vergleich der individuellen Förderung in den verschiedenen Fächern	Unterrichtsbeobachtungen
Empfinden der SchülerInnen	Befragung der SchülerInnen (Interviews)
Eigene Erfahrungen mit der individuellen Förderung	Konzeption einer Unterrichtsstunde mit dem Schwerpunkt der individuellen Förderung

5.3.1 Vorgehensweise bei der Auswertung der Interviews – orientiert an Mayring

Die Möglichkeiten zur Auswertung von Interviews sind sehr vielfältig. Im Rahmen dieser Arbeit wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Ein Vorteil dieser Methode liegt darin begründet, dass sie streng methodisch kontrolliert ist und das Material schrittweise analysiert wird: Das Interviewmaterial wird in Einzelheiten zerlegt, die nacheinander entsprechend bearbeitet werden. Primär geht es bei dieser Auswertungsmethode um die Entwicklung eines an der Theorie und am Material orientierten Kategoriensystems, welches diejenigen Aspekte bestimmt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Der Grundgedanke der „qualitativen Inhaltsanalyse will [somit] Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise […]“[3] mit Hilfe eines Kategoriensystems bearbeitet.

2 Es wurde ein Pretest durchgeführt. Aufgrund des Pretests wurden die Schülerfragen sprachlich an das Alter angepasst.

3 MAYRING 2002, S. 114

Um die Interviewdaten auszuwerten stehen diverse Optionen zur Verfügung. Von mir wurde die Vorgehensweise eines zusammenfassenden Protokolls gewählt. Die Aufgabe dieser Protokolltechnik ist es, „[…] die Materialfülle schon bei der Aufbereitung zu reduzieren.“[4] So werden nicht alle Aussagen des Interviews in das Protokoll aufgenommen. „Der Grundgedanke dieser inhaltsanalytischen Methode ist nun, das Allgemeinheitsniveau des Materials erst zu vereinheitlichen und dann schrittweise höher zu setzen.“[5] So verringert sich zunehmend der Materialumfang mit steigendem Abstraktionsniveau. Charakteristisch für die Reduktion ist die Integration von einzelnen Bedeutungseinheiten, deren Bündelung oder komplettes Weglassen von bestimmten Aussagen, die für die eigentliche Forschungsfrage irrelevant sind. Im Folgenden wird die Vorgehensweise bei der Aufbereitung des Materials dargestellt, dazu wurden Anregungen des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring[6] sowie eigene Modifikation der Vorgehensweise einbezogen.

1. *Erste Materialsichtung und Festlegen des Abstraktionsniveaus:*
   Nach mehrmaligem Sichten der auditiven Daten wird ein entsprechendes Abstraktionsniveau für die weitere Reduzierung des Materials festgelegt. Alle Äußerungen, die im Zusammenhang mit „individuelle Förderung“ stehen, sind zu erfassen.
2. *Reduktion durch Selektion:*
   In dem zweiten Schritt beginnt das Erstellen des zusammenfassenden Protokolls des jeweiligen Interviews. Hier werden solche Bedeutungseinheiten weggelassen, die in den Äußerungen bereits vorgekommen sind, um unnötige Wiederholungen in der Zusammenfassung zu vermeiden.
3. *Reduktion durch Zusammenfassung ähnlicher Bedeutungseinheiten:*

   Aussagen, die zu einem Thema geäußert wurden, werden zu einer Bedeutungseinheit zusammengefasst, um eine Übersichtlichkeit sowie eine zusätzliche Reduktion zu erhalten.
4. *Überprüfung und erste deduktive Kategorien:*
   Nach der Reduktion des Interviewmaterials werden die auditiven Dateien erneut gesichtet, um nicht betrachtete, aber relevante Äußerungen zu ergänzen. Im nächsten Schritt erfolgt eine differenziertere Betrachtung der zusammengefassten Protokolle. Hier wird ein deduktives Vorgehen bei der Kategorienbildung verfolgt. Das heißt, dass das Material nach vorher festgelegten Kriterien untersucht wird.[7]

Die aufbereiteten Interviewprotokolle (Transkribte) wurden systematisch ausgewertet. Ziel dieser Vorgehensweise ist, eine „[…] bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern […].“[8] Diese Struktur ist teilweise durch das deduktive Vorgehen bereits gegeben, um jedoch die Ergebnisse aus den Protokollen so differenziert wie möglich zu betrachten, ist es notwendig, weitere Abstufungen der Kategorien vorzunehmen. Somit ergibt sich eine Mischform bezüglich der deduktiven und induktiven Vorgehensweise. Deduktiv wurden die Oberkategorien wie beispielsweise „besondere Relevanz im Unterricht“, „geringere Relevanz im Unterricht“ sowie „Begriffsbestimmung individuelle Förderung“ (siehe Lehrer-Interviews) erarbeitet. Bei der Sichtung des Materials wurde jedoch deutlich, dass diese

4 Ebd., S. 94.
5 Ebd. S. 94.
6 Ebd. S. 95f.
7 Ebd. S. 95f.
8 Ebd. S. 118

Kategorien die Antworten der Interviewten, weder die der LehrerInnen noch die der SchülerInnen, abdecken konnten. So wurden differenziertere Kategorien mit entsprechenden Abstufungen formuliert. Bei der Erarbeitung der differenzierten Kategorien und ihren Abstufungen kann, da die Auswertungsaspekte nahe am Material entwickelt wurden, von einer induktiven Kategorienbildung gesprochen werden. Die ersten Kategorien wurden anhand von etwa 20 % des Materials erstellt. Nach der Erarbeitung der ersten induktiv gebildeten Abstufungen der Kategorien erfolgte ein erneuter Materialdurchgang. Hier ging es darum, ggf. neue Kategorien und Abstufungen zu bilden. Erst nach einer theoretischen Sättigung, das heißt, dass keine neuen Aussagen der Interviewten zu weiteren Kategorienbildungen führten, konnte das Material mit dem endgültigen Kategoriensystem bearbeitet werden.

5.4 Begriffsbestimmung und theoretische Auseinandersetzung

Im Rahmen des Praxissemesters habe ich den Schwerpunkt meiner Arbeit auf die individuelle Förderung der SchülerInnen gelegt. Bezüglich meiner Forschungsfrage gilt es zu klären, inwieweit in der Jahrgangsstufe neun eine individuelle Förderung der SchülerInnen im naturwissenschaftlichen und sprachlichen Bereich erfolgt. Es wird gezeigt, was die befragten LehrerInnen unter einer individuellen Förderung verstehen und inwieweit sie dies in ihren Unterricht integrieren. Da die individuelle Förderung den SchülerInnen zugutekommen soll, erachte ich es zudem als relevant auch die SchülerInnen zu befragen sowie eigene Unterrichtsbeobachtungen anzustellen.

Im deutschen Schulsystem wird auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen so eingegangen, indem man versucht eine Homogenisierung der Lerngruppen zu erreichen. Maßnahmen dieser Homogenisierung sind die Verteilung der SchülerInnen auf unterschiedliche Schulformen, Gliederung in Kurse oder auch das Sitzenbleiben.[9] So soll nach Möglichkeit eine Klasse gebildet werden, bei der optimaler Weise eine Passung zwischen den Lerngruppen und dem Lernangebot erreicht wird. Durch weiterführende Strategien sollen dann die Lernangebote an die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der SchülerInnen angepasst werden. In der Allgemeinen Didaktik wird in diesem Zusammenhang häufig von der sogenannten „Inneren Differenzierung“ sowie von „Adaptivem Unterricht“ gesprochen. Im Grundsatz geht es darum, Verfahren zu finden, die es möglich machen, die Passung zwischen SchülerInnen und Lernangeboten zu optimieren. In diesem Zusammenhang sind zwei Strategien zu beschreiben.[10] „Bei der remedialen Strategie werden die fehlenden Lernvoraussetzungen einzelner Schüler direkt ausgeglichen, z. B. durch spezielle Trainings in zusätzlichem Förderunterricht.“[11] Ziel ist es, die vorhandenen Probleme und Defizite der SchülerInnen durch sogenanntes „Aufholen“ des Unterrichtsstoffs zu vermindern. Besonders sinnvoll ist der Einsatz der genannten Strategie, wenn es sich um basale Kompetenzen[12] handelt. Deren Defizite können durch das Trainieren im Unterricht reduziert werden. Häufig scheitern die Bemühungen der remedialen Strategie jedoch an den fehlenden Ressourcen. Bloom[13] geht beispielsweise davon aus, dass die Ursachen in Lern-

9 vgl. TRAUTMANN, WISCHER 2007, S. 45.
10 Ebd. S. 45.
11 Trautmann, Wischer 2007, S. 45.
12 Basale Kompetenzen sind grundlegende Fähigkeiten für eine aktive Teilnahme in der Gesellschaft, dazu gehören: Sprechen, Lesen, Schreiben und Hören.
13 vgl. TRAUTMANN, WISCHER 2007, S. 44 ff.

defiziten vor allem auf die Unterschiede in der benötigten Zeit und auf das Vorwissen zurückzuführen sind. Aus diesem Grund entwickelte er ein Konzept, bei dem den SchülerInnen unterschiedliche Lernzeiten angeboten sowie Defizite im Vorwissen der SchülerInnen aktiv mit aufgegriffen werden. Der Unterricht wird dazu in Teileinheiten gegliedert und das Erreichen der Lernziele wird abschließend mit Hilfe von Tests erfasst. Für die SchülerInnen, die die Thematik noch nicht verstanden haben, wird der Unterrichtsstoff erneut bearbeitet Die anderen SchülerInnen werden als sogenannte Tutoren eingesetzt oder erhalten Zusatzaufgaben. Erst wenn gewährleistet ist, dass 80–90% der SchülerInnen das Thema beherrschen, wird vorangegangen. Der Vorteil dieser Strategie ist, dass Defizite aktiv aufgeholt werden. Es zeigt sich, dass sich durch die zusätzliche Lernzeit zwar die Leistungsunterschiede vermindern lassen, der zusätzliche Zeitbedarf der etwas langsameren SchülerInnen nimmt jedoch nicht ab. In diesem Zusammenhang stellt sich zudem die Frage, wie die schnelleren SchülerInnen auf Dauer diese zusätzliche Zeit nutzen können. Entweder muss dann die Lernzeit für die schwächeren SchülerInnen vermindert werden oder die stärkeren SchülerInnen erhalten zusätzliche Aufgaben, wodurch jedoch die Leistungsdifferenzen vergrößert werden und so der Klassenunterricht immer schwieriger wird[14].

Bei der sogenannten kompensatorischen Strategie wird der Unterricht auf bereits vorhandene Fähigkeiten und Besonderheiten aufgebaut, um so fehlende Lernvoraussetzungen auszugleichen. Das Ziel ist, Defizite auszugleichen, indem alternative Lernziele, Inhalte oder Methoden im Unterricht ihre Anwendung finden. Mit dieser Strategie können zwar relativ schnell Erfolge erzielt werden, im Allgemeinen werden jedoch die unterschiedlichen Voraussetzungen nicht verändert.[15]

Nach der theoretischen Betrachtung wird im Folgenden eine eigene Begriffsdefinition zur Thematik der „individuellen Förderung“ gestellt.

> Individuelle Förderung bedeutet für mich, dass auf die/den einzelne/n SchülerIn eingegangen und nach Möglichkeit die bestmögliche Unterstützung angeboten wird. Um diese Unterstützung jedoch gewährleisten zu können, ist es wichtig, die Fähigkeiten, Stärken sowie die Schwächen der einzelnen SchülerInnen zu kennen, um entsprechende Aufgaben im Unterricht für die individuelle Förderung zu integrieren. Individuelles Fördern bedeutet, den SchülerInnen im Unterricht verschiedene Abstufungen bzw. Leistungsniveaus anzubieten, um nach Möglichkeit einem Großteil der Schülerschaft gerecht zu werden.

5.4.1 Auswertung der Daten (Lehrer-Interview)

Im Rahmen der Untersuchung wurden mit vier Lehrkräften Interviews durchgeführt. Eine WAT-Lehrkraft, zwei Deutschlehrkräfte, wobei die eine Lehrkraft die Differenzierungslehrerin ist, und eine Lehrkraft, die sowohl Chemie als auch Mathematik in der neunten Klasse unterrichtet. In den Hauptfächern existiert ab der achten Klasse ein sogenannter Differenzierungsunterricht. Das heißt, dass die Klasse in A- (Grundkurs) und B-Kurs (Erweiterungskurs) eingeteilt wird. Der Unterricht findet jedoch größtenteils zusammen im Klassenverband statt. Die SchülerInnen des A-Kurses müssen in der Regel weniger Aufgaben bearbeiten als die SchülerInnen des B-Kurses. Darüber hinaus gibt es unterschiedliche Bewertungsschlüssel für Tests und Klassenarbeiten in den Hauptfächern. Das bedeutet, dass

14 Ebd., S. 44.
15 Ebd., S. 44.

beispielsweise der A-Kurs eine geringere Punktzahl erreichen muss, um die bessere Note zu erhalten.

In der folgenden Tabelle sind die Kategorien mit ihren entsprechenden Abstufungen dargestellt. Die Oberkategorien, die aus dem Interviewleitfaden vor der Durchführung des Interviews erarbeitet wurden, befinden sich in der linken Spalte unter „Kategorien“. Die induktiv aus den Aussagen der LehrerInnen abgeleiteten Kategorien zeigen sich in der rechten Spalte unter „Abstufungen“.

Tab. 2 Kategorien-Lehrer

Kategorie	**Abstufung**
Besondere Relevanz im Unterricht	K1: angenehme Arbeitsatmosphäre K2: individuelle Förderung K3: gute Lehrer-Schüler-Beziehung K4: schüler- und zielorientierter Unterricht
Geringere Relevanz im Unterricht	K1: fachliche Inhalte K2: schwer zu beantworten, da alles wichtig
Begriffsbestimmung individuelle Förderung	K1: zusätzliches Angebot K2: gleiches Level für alle schaffen K3: auf individuelle Fähigkeiten jedes/jeder einzelnen SchülerIn eingehen K4: Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad
Individuelle Förderung erfolgt	K1: ja, es erfolgt eine individuelle Förderung K2: ja es erfolgt teilweise eine individuelle Förderung K3: nein, es erfolgt keine individuelle Förderung
Formen der individuellen Förderung	K1: Differenzierung nach A- und B-Kurs K2: Aufgaben in unterschiedlicher Quantität und Qualität (Schwierigkeitsgrad) K3: Unterschiedlicher Grad an Betreuung
Förderung von bestimmten Adressatengruppen	K1: Förderung durch Förderlehrer nach Wunsch des Schülers K2: keine besondere Förderung von LRS-Schülern K3: extra Förderung von Hochbegabten
Profit der SchülerInnen aus individueller Förderung	K1: höhere Motivation K2: Bewertungsschlüssel

Mit Hilfe des erarbeiteten Kategoriensystems erfolgt die Betrachtung der einzelnen Interviews. Um die Aussagen hinsichtlich der Kategorien übersichtlich darzustellen, wurde ein Raster erstellt. Ziel dieses Rasters ist, Rückschlüsse über die einzelnen Kategorien sowie über deren möglichen Zusammenhang zu ziehen. Trifft das entsprechende Kriterium zu, so wurde ein „Kreuz“ gesetzt. Wurde das entsprechende Kriterium im Gespräch nicht berücksichtigt, wurde das folgende Zeichen gesetzt: „-“. Im Folgenden werden die einzelnen Kategorien mit ihren Ausprägungen differenziert betrachtet.

Das erste Kriterium bezieht sich auf Aspekte, denen die LehrerInnen eine besondere Relevanz im Unterricht zukommen lassen. Dazu gehören: eine „angenehme Arbeitsatmosphäre“,

die „individuelle Förderung“, eine „gute Lehrer-Schüler-Beziehung“ sowie der „schüler- und zielorientierte Unterricht“.

Tab. 3 Kategorie: Besondere Relevanz im Unterricht

Kategorie	I1(L)	I2(L)	I3(L)	I4(L)
Kategorie: besondere Relevanz im Unterricht				
K1: angenehme Arbeitsatmosphäre		x	x	
K2: individuelle Förderung				x
K3: gute Lehrer-Schüler Beziehung				x
K4: schüler- und zielorientierter Unterricht	x			

Erkennbar ist, dass die Hälfte der befragten Lehrkräfte eine angenehme Arbeitsatmosphäre für äußerst relevant hält. Es soll optimaler Weise eine Unterrichtsatmosphäre geschaffen werden, die allen SchülerInnen die Möglichkeit gibt, nach ihren Fähigkeiten zu arbeiten. Zu einer angenehmen Atmosphäre gehört zudem Disziplin, Vollständigkeit der Materialien sowie die Motivation der SchülerInnen. Des Weiteren erachtet eine der befragten LehrerInnen es für wichtig, den Unterricht vorrangig schüler- und zielorientiert zu gestalten. Eine weitere Lehrerin legt ihren Fokus im Unterricht besonders auf die individuelle Förderung der SchülerInnen sowie auf den Ausbau einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung.

Im weiteren Verlauf des Interviews wurde nach Aspekten gefragt, die eine eher geringe Wichtigkeit im Unterrichtsverlauf für die Lehrkräfte einnehmen.

Tab. 4 Kategorie: Geringere Relevanz im Unterricht

Kategorie	I1(L)	I2(L)	I3(L)	I4(L)
Kategorie: geringere Relevanz im Unterricht				
K1: fachliche Inhalte			x	x
K2: schwer zu beantworten, da alles wichtig	x	x	x	

Hinsichtlich dieses Kriteriums wurde deutlich, dass drei Viertel der Lehrkräfte keine Aspekte des Unterrichts nennen konnten, die eine geringe Relevanz besitzen. Nur eine der befragten Lehrkräfte äußerte, dass die fachlichen Inhalte in ihrem Unterricht eine untergeordnete Rolle spielen.[16]

16 Da viele Lehrkräfte wenig Zeit für die Durchführung dieses Interviews hatten, wurde es bei zwei der Befragten im Lehrerzimmer und bei einer Lehrkraft sogar während des Unterrichts geführt. Diese Atmosphäre und die Gewissheit, dass andere Lehrkräfte die Antworten hören könnten, könnten die Antworten der Lehrkräfte maßgeblich beeinflusst haben.

Die dritte Kategorie diente der Erfassung des persönlichen Verständnisses von individueller Förderung.

Kategorie	**I1(L)**	**I2(L)**	**I3(L)**	**I4(L)**
Kategorie: Begriffsbestimmung individuelle Förderung				
K1: zusätzliches Angebot	**x**			
K2: gleiches Level für alle schaffen		**x**		
K3: auf individuelle Fähigkeiten jedes/jeder einzelnen Schülers/Schülerin eingehen			**x**	
K4: Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad			**x**	**x**

Tab. 5 Kategorie: Begriffsbestimmung individuelle Förderung

Die Begriffsbestimmung zeigt, dass die Hälfte der befragten Lehrkräfte eine individuelle Förderung als Abstufung des Schwierigkeitsgrades ansieht. Nur eine Lehrkraft hat geäußert, dass sie unter einer optimalen individuellen Förderung das Eingehen auf die individuellen Fähigkeiten der SchülerInnen versteht. Jeweils eine Lehrkraft versteht unter der individuellen Förderung ein zusätzliches Angebot an die SchülerInnen bzw. dass die SchülerInnen alle auf ein Level gebracht werden sollen. Die Aussage „gleiches Level für alle schaffen“ erachte ich als problematisch. Deutlich ist, dass das Ziel der individuellen Förderung das Schaffen von Chancengleichheit für alle beinhaltet, dennoch erscheint mir die praktische Umsetzung dieses Ziels unklar. Hinsichtlich dessen ist fraglich, an welchem Leistungsniveau angesetzt werden soll.

Auf Nachfrage äußerte die Lehrkraft, dass je nachdem ob die SchülerInnen die Ziele des Rahmenlehrplans erreichen oder nicht, entsprechende Förderung und Aufgaben angeboten werden müssen. Keine Aussagen wurden jedoch über die SchülerInnen getroffen, die bereits vor Beenden des Schuljahres bzw. der Jahrgangsstufe die entsprechenden Rahmenlehrplan-Ziele erreicht haben.

In der nächsten Kategorie sollte festgestellt werden, ob und inwieweit eine individuelle Förderung stattfindet.

Tab. 6 Kategorie: Individuelle Förderung erfolgt

Kategorie	**I1(L) (WAT)**	**I2(L) (De)**	**I3(L) (De)**	**I4(L) (Ma/Ch)**
Kategorie: individuelle Förderung erfolgt				

K1: ja, es erfolgt eine individuelle Förderung		x	x	x
K2: ja es erfolgt teilweise eine individuelle Förderung				x
K3: nein, es erfolgt keine individuelle Förderung	x			

Es wird deutlich, dass im Fach WAT bei den interviewten LehrerInnen keine individuelle Förderung, jedoch in den Fächern Deutsch und Mathematik und in Chemie teilweise eine individuelle Förderung, erfolgt. Die Ursache, warum im Fach Chemie nur teilweise eine individuelle Förderung erfolgt liegt nach Aussage der Lehrkraft darin begründet, dass nur eine Unterrichtsstunde pro Woche zur Verfügung steht und dies für eine individuelle Förderung nicht ausreichend sei. Im Fach WAT erfolgt nach Aussage der Lehrkraft keine individuelle Förderung, da die Klassen neun im Praktikum sind und somit hier keine Möglichkeit bestünde, um die SchülerInnen individuell zu fördern. Es müssen jedoch auch während des Praktikums verschiedene Aufgaben erbracht bzw. ein Praktikumsbericht geschrieben werden, so dass hier meines Erachtens durchaus Möglichkeiten individueller Förderung bestünden.

In der nachfolgenden Kategorie geht es um die Darstellung verschiedener Formen der individuellen Förderung. Anzumerken ist, dass die Lehrkraft des Interviews 1 angab, keine individuelle Förderung im Unterricht zu praktizieren.

Tab. 7 Kategorie: Formen der individuellen Förderung

Kategorie	**I1(L)**	**I2(L)**	**I3(L)**	**I4(L)**
Kategorie: Formen der individuellen Förderung				
K1: Differenzierung nach A- und B-Kurs	–	x	x	x
K2: Aufgaben in unterschiedlicher Quantität und Qualität (Schwierigkeitsgrad)	–	x	x	x
K3: Unterschiedlicher Grad an Betreuung	–			x

Dort wo individuelle Förderung seitens der LehrerInnen angeboten wird, findet diese in der Form von speziellen Aufgaben in unterschiedlicher Quantität und Qualität statt. Das heißt, dass die leistungsstärkeren SchülerInnen in der Regel nicht nur mehr, sondern auch Aufgaben mit einem höheren Schwierigkeitsgrad erhalten. Darüber hinaus erkennt man, dass alle LehrerInnen die Differenzierung in die Kurse A und B als eine Form der individuellen Förderung ansehen und damit verbunden unterschiedliche Aufgaben anbieten. Eine Lehrkraft bietet nach eigenen Angaben zusätzlich einen unterschiedlichen Grad an Betreuung an.

Bei der vorletzten Kategorie wurde erfasst, inwieweit eine differenzierte Förderung nach unterschiedlichen Schülergruppen erfolgt.

Tab. 8 Kategorie: Förderung von bestimmten Adressatengruppen

Kategorie	I1(L)	I2(L)	I3(L)	I4(L)
Kategorie: Förderung von bestimmten Adressatengruppen				
K1: Förderung durch Förderlehrer nach Wunsch des Schülers	–		x	
K2: keine besondere Förderung von LRS-Schülern	–	x		
K3: extra Förderung von Hochbegabten	–			x

Nach Aussage einer Lehrkraft gibt es keine besondere Förderung von LRS[17]-SchülerInnen. Hinsichtlich dieser Thematik wurde jedoch in meinen Unterrichtsbeobachtungen deutlich, dass teilweise in dem Fach Chemie auf LRS-SchülerInnen eingegangen wird, beispielsweise mit vorgefertigten Arbeitsblättern, so dass nicht das gesamte Tafelbild im Unterricht abgeschrieben werden muss. Des Weiteren zeigt sich, dass vor allem im Deutschunterricht eine zusätzliche Förderung der SchülerInnen durch eine Förderlehrkraft angeboten wird. Hier haben die SchülerInnen selbst die Möglichkeit zu entscheiden, was sie vertieft behandeln oder üben wollen. Darüber hinaus wird deutlich, dass im Fach Mathematik versucht wird auch auf hochbegabte SchülerInnen einzugehen. Nach Aussagen der Mathematiklehrerin fällt diese Förderung zu gering aus.

Die letzte zu betrachtende Kategorie bezieht sich auf den Vorteil, den die SchülerInnen aus der individuellen Förderung ziehen.

Tab. 9 Kategorie: Profit der SchülerInnen aus individueller Förderung

Kategorie	I1(L)	I2(L)	I3(L)	I4(L)
Kategorie: Profit der SchülerInnen aus individueller Förderung				
K1: höhere Motivation	–	x		
K2: Bewertungsschlüssel	–		x	x

Nach Aussagen der Lehrkräfte profitieren die SchülerInnen durch den unterschiedlichen Bewertungsschlüssel der A- und B- Kurse. Das heißt, dass die SchülerInnen des A-Kurses eine geringere Punktzahl erreichen müssen, um eine bessere Note zu erhalten, als die SchülerInnen des B-Kurses. Dies stellt einen motivationalen Effekt für die Leistungsschwächeren dar, da es leichter ist bessere Noten zu erreichen. Dieser Vorteil kann für die leistungsstärkeren Schüler hingegen zum Nachteil werden. Die stärkeren SchülerInnen können davon pro-

17 LRS: Lese-Rechtschreib-Schwäche

fitieren, dass ihnen durch das Helfen der anderen SchülerInnen mehr Arbeit und Verantwortung anvertraut wird. Außerdem haben sie aufgrund der besseren Leistungen die Möglichkeit, einen höheren Schulabschluss zu erreichen.

5.4.2 Auswertung der Daten (Schüler-Interview)

Analog zu den Lehrer-Interviews wurden zwei Schüler und zwei Schülerinnen der neunten Klasse bezüglich der individuellen Förderung befragt. Nach der Durchführung der Interviews wurde deutlich, dass die Oberkategorien, welche in der linken Spalte unter „Kategorien“ zu finden sind, nicht ausreichen, um die vielfältigen Aussagen der SchülerInnen zuzuordnen. Aufgrund dessen wurden Unterkategorien aus den Aussagen der SchülerInnen induktiv abgeleitet; diese sind in der rechten Spalte der Tabelle unter „Abstufungen“ vermerkt.

Tab. 10 Kategorien Schüler

Kategorie	**Abstufungen**
Unterstützung/individuelle Förderung im Unterricht	K1: „Ich erhalte nur teilweise Unterstützung, bedingt durch unterschiedlichen Lehrkräfte“. K2: „Ich erhalte nur teilweise Unterstützung, bedingt durch die Schulform“.
Begriffsbestimmung individuelle Förderung	K1: Hilfestellungen bei Verständnisproblemen K2: um jede/n einzelne/n SchülerIn intensiv kümmern
Individuelle Förderung aller SchülerInnen	K1: nicht für alle gleich K2: für alle gleich
Profit aus der individuellen Förderung	K1: „Ja, ich profitiere aus der individuellen Förderung, sie hilft, dass ich im Unterricht besser die Inhalte verstehe“. K2: „Ja, ich profitiere aus der individuellen Förderung, sie hilft, dass ich Bewerbungen besser schreiben kann und später bessere Chancen habe“.

Bei der ersten Kategorie „Unterstützung im Unterricht“ ging es allgemein darum zu erfahren, inwieweit die SchülerInnen im Unterricht eine Unterstützung seitens der Lehrkraft erhalten.

Tab. 11 Kategorie: Unterstützung/individuelle Förderung im Unterricht

Kategorie	I1(S)	I2(S)	I3(S)	I4(S)
Kategorie: Unterstützung/individuelle Förderung im Unterricht				
K1: „Ich erhalte nur teilweise Unterstützung, bedingt durch unterschiedlichen Lehrkräfte“.	x	x	x	
K2: „Ich erhalte nur teilweise Unterstützung, bedingt durch die Schulform“.				x

Bei der Kategorie “Unterstützung/individuelle Förderung im Unterricht“ wird deutlich, dass drei von vier SchülerInnen der Meinung sind, teilweise eine Unterstützung im Unterricht seitens der Lehrkräfte zu erhalten. Diese Unterstützung zeigt sich vor allem in verbalen Hilfestellungen und Anregungen bei der Lösung von Aufgaben. Inwiefern die SchülerInnen eine Unterstützung seitens der Lehrkräfte erhalten, liegt nach Aussagen der SchülerInnen an der Durchsetzungsfähigkeit der LehrerInnen. Kann sich ein/e LehrerIn nicht durchsetzen, so erhalten sie nach Angaben der SchülerInnen von diesen Lehrkräften keine Unterstützung bzw. Hilfestellung beim Lösen von Aufgaben im Unterricht. Einer der befragten Schüler entgegnete, dass die Unterstützung seitens der Lehrkräfte nicht in der Durchsetzungsfähigkeit zu begründen sei, sondern an der Schulform liege. Nach Aussagen dieses Schülers sei die Unterstützung beispielsweise an einem Gymnasium viel größer.

Bei der zweiten Kategorie ging es um die Klärung der Begrifflichkeit „individuelles Fördern“. In diesem Zusammenhang lassen sich aus den Aussagen der SchülerInnen zwei Unterkategorien, „Hilfestellungen bei Verständnisproblemen“ und „um jede/n einzelne/n SchülerIn intensiv kümmern“, ableiten.

Tab. 12 Kategorie: Begriffsbestimmung individuelle Förderung

Kategorie	I1(S)	I2(S)	I3(S)	I4(S)
Kategorie: Begriffsbestimmung individuelle Förderung				
K1: Hilfestellungen bei Verständnisproblemen	x	x	x	
K2: um jede/n einzelne/n SchülerIn intensiv kümmern				x

Bei der Begriffsbestimmung wurde deutlich, dass drei von vier der befragten SchülerInnen unter individueller Förderung die Hilfe und Unterstützung bei Verständnisproblemen verstehen. Ein Schüler bezog die individuelle Förderung nicht nur auf sich, sondern auf alle SchülerInnen und äußerte, dass er unter individueller Förderung verstehe, dass sich die LehrerInnen um jede/n einzelne/n SchülerIn intensiv kümmern. Vergleicht man die Aussagen der SchülerInnen mit den Aussagen der LehrerInnen, so wird deutlich, dass LehrerInnen erst von einer individuellen Förderung sprechen, wenn unterschiedliche Aufgaben vorliegen bzw. auf die unterschiedlichen Fähigkeiten der SchülerInnen eingegangen wird. Ein Großteil der SchülerInnen verbindet jedoch mit dem Begriff weniger das individuelle Eingehen

auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten jedes einzelnen Schülers, sie erachten individuelle Förderung vielmehr als eine allgemeine Hilfestellung.

Nachdem die SchülerInnen selbst definiert haben, was sie unter individueller Förderung verstehen, sollten sie einschätzen, inwieweit die individuelle Förderung für alle SchülerInnen in gleicher Weise geboten wird.

Tab. 13 Kategorie: Individuelle Förderung aller

Kategorie	I1(S)	I2(S)	I3(S)	I4(S)
Kategorie: individuelle Förderung aller				
K1: nicht für alle gleich	x	x	x	
K2: für alle gleich				x

Die Aussagen der SchülerInnen zeigen, dass drei von vier der Befragten der Ansicht sind, dass die individuelle Förderung nicht für alle SchülerInnen gleichermaßen erfolgt. Ein Schüler äußert, dass insbesondere die leisen SchülerInnen weniger gefördert würden. Darüber hinaus wird erwähnt, dass ein Schüler, der die Schule schwänze und sehr selten anwesend ist, keine individuelle Förderung erhält.[18] Auf Fragen dieses Schülers würden die Lehrkräfte nicht eingehen. Nach einem Gespräch mit den LehrerInnen wurde deutlich, dass sich hinsichtlich dieses Schülers eine gewisse Resignation eingestellt hat, da Versuche der Besserung und auch Unterstützungen nicht den gewünschten Effekt erbracht haben.

Die letzte Kategorie bezieht sich auf den Profit, welchen die SchülerInnen aus der angebotenen individuellen Förderung ziehen.

Tab. 14 Kategorie: Profit aus der individuellen Förderung

Kategorie	I1(S)	I2(S)	I3(S)	I4(S)
Kategorie: Profit aus der individuellen Förderung				
K1: Ja, ich Profitiere aus der individuellen Förderung, sie hilft, dass ich im Unterricht besser die Inhalte verstehe	x	x	x	
K2: Ja, ich Profitiere aus der individuellen Förderung, sie hilft, dass ich Bewerbungen besser schreiben kann und später bessere Chancen habe				x

Positiv anzumerken ist, dass alle befragten SchülerInnen der Ansicht waren, dass sie von der angebotenen individuellen Förderung profitieren können. Drei der Befragten äußerten, dass ihnen die individuelle Förderung hilft, um Unterrichtsinhalte besser verstehen zu können und dass sie in Folge dessen in der Lage seien, weitere Aufgaben zu lösen. Ein Schüler bezog die individuelle Förderung mehr auf seine zukünftige Perspektive, indem er davon

18 Bezüglich dieses Schülers konnte ich im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen diese Aussage bestätigen.

ausgeht, dass die individuelle Förderung hilfreich bei dem Verfassen zukünftiger Bewerbungsschreiben sei.

5.5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurde untersucht, inwieweit in der Jahrgangsstufe neun eine individuelle Förderung erfolgt. Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurden Interviews mit LehrerInnen und SchülerInnen geführt. Für die Hälfte der Lehrkräfte bedeutet eine individuelle Förderung das Bereitstellen von Aufgaben unterschiedlicher Qualität, um die SchülerInnen bestmöglich fördern zu können. In den Fächern Deutsch, Mathematik erfolgt eine individuelle Förderung, im Fach Chemie ist dies, laut Lehrkraft, aufgrund der geringen Unterrichtszeit nur teilweise möglich und im Fach WAT kann in Folge des Praktikums keine individuelle Förderung erfolgen. Bei der Form der individuellen Förderung wird deutlich, dass drei der befragten Lehrkräfte aufgrund der Differenzierung der Klassen in A- und B-Kurs den SchülerInnen unterschiedlich schwere Aufgaben erteilen. Nur eine Lehrkraft lässt den SchülerInnen zusätzliche Betreuung bei der Lösung von Aufgaben zukommen. Bezüglich des Profits der SchülerInnen zeigt sich, dass dieser nach Aussagen der Lehrkräfte vor allem in einer besseren Bewertung der schwächeren SchülerInnen liegt.

Die SchülerInnen sind der Meinung, dass sie teilweise eine Unterstützung bzw. individuelle Förderung im Unterricht erhalten. Des Weiteren ergab die Untersuchung, dass nicht jedem/jeder SchülerIn gleichermaßen eine individuelle Förderung zugutekommt. Es zeigt sich, dass SchülerInnen von individueller Förderung profitieren können, beispielsweise wenn sie den Unterrichtsstoff besser verstehen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die LehrerInnen und SchülerInnen unterschiedliche Vorstellungen von individueller Förderung haben. Für die LehrerInnen sind die Rahmenbedingungen, um SchülerInnen individuell zu fördern, von besonderer Wichtigkeit: „Zeitknappheit“ oder ein „Praktikum“ werden als Gründe für eine nicht stattfindende Förderung herangezogen. Um differenziertere Ergebnisse zu erhalten, wäre es sinnvoll, die Befragung im Rahmen einer größeren Stichprobe erneut durchzuführen. Außerdem erscheint eine Diskussion im Kollegium über Vorstellungen individueller Förderung angebracht, um ein einheitliches Verständnis unter den LehrerInnen zu erzeugen. Im Anhang findet sich eine Stundenkonzeption nach der Vorlage von Benjamin Apelojg (2011). Die Stundenkonzeption hat das Ziel Schüler in unterschiedlichen Kompetenzbereichen individuell zu fördern.

5.6 Anhang: Stundenentwurf und Arbeitsblätter

Meine kompetenzorientierte Stunde!

- Überlegen Sie zuerst, welche Kompetenzen laut Lehrplan gefördert werden sollen oder welcher Kompetenzerwerb Ihnen persönlich wichtig ist!

> **Kompetenzorientiertes Stundenziel für Klasse 9**
>
> Die SchülerInnen entwickeln ihre Fähigkeiten in einem von ihnen selbst festgelegten Kompetenzbereich weiter und werden dabei individuell gefördert. Dabei stehen die Bereiche: Analysekompetenz, Schreibkompetenz, Kreativität und Diskussionskompetenz zur Auswahl.

- Überprüfen Sie anhand der folgenden Fragen, ob Ihr Ziel kompetenzorientiert ist:

Können Sie alle Fragen mit ja beantworten?

- Jetzt entwickeln Sie Aufgabenstellungen, mit denen Sie ihr Stundenziel erreichen wollen. Die Aufgaben sollten dazu dienen die verschiedenen Kompetenzniveaus zu ermitteln und zu fördern!

➢ Ihre Aufgabenstellungen lauten:

Aufgabe	Kompetenz stufe
In welchen der vorgegebenen Kompetenzbereiche haltet ihr euch für sehr gut und in welchen wollt ihr noch besser werden? Füllt das Arbeitsblatt aus und holt euch danach die Meinung eures Sitznachbarn ein.	1
Jeder von euch hat Stärken und möchte sich in einigen Bereichen verbessern. Ich habe zu jedem Kompetenzbereich eine Aufgabe formuliert. Setzt euch an den Tisch wo ihr noch was lernen wollt und lest euch die Aufgabe durch und bearbeitet sie erst mal alleine. Kreativität: Überlege dir wie das Haus der Zukunft aussehen könnte. Fertige dazu eine Mindmap an (20 Minuten). Schreibkompetenz: Schreibe eine Kurzgeschichte zu einem Thema deiner Wahl auf (20 Minuten). Diskussionskompetenz: Du bist gegen oder für Atomkraftwerke. Schreibe deine Argumente auf (20 Minuten). Analysekompetenz: Analysiere die vorliegende Karikatur und schreibe deine Meinung auf (20 Minuten).	2
Kreativität: Stellt euch gegenseitig euer Haus der Zukunft vor und entwickelt gemeinsam eine große Mindmap. Schreibkompetenz: Lest euch gegenseitig eure Kurzgeschichte vor, dann tauscht sie mit dem Nachbarn und macht Vorschläge, wie man den Text verbessern könnte (Rechtschreibung/ Formulierung). Diskussionskompetenz: Führt mit eurem Nachbarn ein Streitgespräch zum Thema „Atomausstieg ja/nein“. Analysekompetenz: Stellt euch gegenseitig eure Interpretation vor und findet eine gemeinsame Lösung.	3
Reflektiert in der Gruppe, was ist gut gelaufen, wo wollt ihr euch noch verbessern und vermerkt dies auf euren Arbeitsblättern.	4
Bildet einen Stuhlkreis. Jede Gruppe stellt kurz ihre Ergebnisse vor und diskutiert gemeinsam darüber wo man besser geworden ist und wo man sich noch verbessern möchte.	4

Zeitlicher Ablauf	Ziel	Methoden	Schüler-Lehrer-Aktion	Material
Einstieg	Interesse wecken! Den Arbeits-ablauf deutlich machen! Die Ziele ver-deutlichen	Pantomime/ Gegenstände/Spiel/ Vortrag/ Kartenabfrage/ Diskussion/ Konfrontation usw..	Gruppengespräche/ Einzelarbeit/ Partnerarbeit/ Kettengespräche/ Streitgespräch/ Aufgaben stellen/ Anregen/ Entwickeln usw.	Tafelbild/ Karten/ Tusche/ Knete/ Kreide/ Texte/ Internet/ Alltagsgegen-stände usw.
Erarbeitung/ Vertiefung/ Festigung	An Kompeten-zen und Teil-zielen arbeiten	Einzel/Partner/Gruppen Präsentation/Rollenspiel/ Dialog/ Fernsehshow/ Film/Announce/Planspie l/ WG/Experiment/Mind-Map	Üben/ Bewerten/ Systematisieren / Vertiefen/ Wiederholen	Bücher/ Flipchart/ Papier/ Kostüme usw.

Schluss	Offene Fragen klären Zielerreichung überprüfen	Präsentation/Diskussion	s.o.	Laptop/ Beamer/

Ihr persönlicher Ablaufplan/ Vorschlag

Zeitlicher Ablauf	**Ziel**	**Methoden**	**L-S**	**Material**
Einstieg 11.00-11.10	Interesse wecken	Frontal	Ich bin in einigen Dingen sehr gut und in anderen nicht. Lehrer gibt ein Beispiel und fragt dann: Wo seid ihr gut und wo wollt ihr besser werden? Danach führt der Lehrer in das Stundenthema ein: individuelles Fördern	Tafelbild: die vier Kompetenz-bereiche: Kreativität/ Analysefähig-keit/ Schreiben/ Diskussion
Erarbeitung/ Vertiefung/ Festigung 11.10-11.25 11.30- 11.50 Pause bis 12.05 12.05-12.30	Die Schüler erken-nen ihre eigenen Stärken und woran sie noch arbeiten wollen Die Schüler bauen ihre Fähigkeiten im gewählten Kompe-tenzbereich aus Die Schüler reflek-tieren gemeinsam ihre Ergebnisse und verbessern ihre Lösungsvor-schläge	Arbeitsblatt ausfüllen und mit Partner austauschen Arbeiten an den Gruppentischen Arbeiten an den Gruppentischen	Lehrer teilt Arbeitsblatt aus Lehrer bespricht kurz die Aufgabenstellungen Lehrer unterstützt bei Fragen	Arbeitsblatt Aufgaben-blätter
Schluss 12.30-12.50	Gemeinsames Feedback	Großer Stuhlkreis	Stellt euer gemeinsa-mes Ergebnis kurz vor: Was ist gut gelaufen? Wo wollt ihr noch besser werden?	

Arbeitsblatt Stärken-Schwächen-Analyse

	Stärke Ich bin gut weil…	Schwäche Ich möchte noch besser werden weil…	Feedback vom Nachbarn Ich finde du…	Nach der Übung Ich bin besser geworden in…	Nach der Übung Ich möchte noch besser werden in…
Diskussionskompetenz					
Analysekompetenz					
Schreibkompetenz					
Kreativität					

Literatur

Apelojg, Benjamin (2011): Hilfestellung zur kompetenzorientierten Stundenkonzeption, (auf Anfrage)

Mayring, Phillip (2002): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Trautmann, M./ Wischer, B. (2007): Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über innere Differenzierung? In: Pädagogik, Heft 12. S. 45

Elektronische Quellen

Aschemann, Birgit (2011): Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen (Internet) http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf (Zugriff am:10.07.12)

Beschluss der Schulkonferenz: Unser Schulprogramm (Internet) http://www.schule-grossbeeren.de/texte/seite.php?id=22234 (Zugriff am: 05.06.12)

Mayring, Philipp (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum qualitative Sozialforschung. (Internet) http://www.qualitative-research.net/fqs/ (Zugriff am: 01.09.2011)

Sissy Musshoff

6 Interaktion und Zusammenarbeit von SchülerInnen – die Methoden Rollenspiel und Experiment im Vergleich

Abstract

The individual learning process of each student can be promoted through mutual learning between students. For this there are different methods in each particular subject. At the same time the cooperation also helps to develop competence – specific for development of the social competence. The cooperation between students is relevant for future life because of increasing work demands. The study of research question concerns the cooperation between students of class 9/3 at Goethe-Gymnasium Nauen. The study compares the mutual learning between the method of the experiment and the method of the role play in the subjects of Chemistry and the school case Economy-Work-Technology.

Zusammenfassung

Der individuelle Lernprozess jedes einzelnen Schülers/ jeder einzelnen Schülerin kann durch gemeinsames Lernen zwischen den SchülerInnen gefördert werden. Hierzu stehen unterschiedliche Methoden in den jeweiligen Unterrichtsfächern zur Verfügung. Gleichzeitig trägt die Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen auch zur Kompetenzentwicklung – konkret zur Entwicklung der sozialen Kompetenz – bei. Soziale Kompetenzen in der Form von Teamfähigkeit werden aufgrund gestiegener beruflicher Anforderungen für die Zukunft immer wichtiger. Die Untersuchung befasst sich mit der Zusammenarbeit der SchülerInnen der Klasse 9/3 des Goethe-Gymnasiums Nauen. Verglichen wurde die Zusammenarbeit bei der Methode des Experimentierens und der Methode des Rollenspiels bzw. bei den beiden Unterrichtsfächern Chemie und dem Fach Wirtschaft-Arbeit-Technik.

6.1 Schulisches Umfeld

Das Goethe-Gymnasium Nauen befindet sich in einer ruhigen Stadtrandlage. Es handelt sich um ein denkmalgeschütztes Schulhaus. Das Schulgebäude wurde 1916 vom bedeutenden Werkbund-Architekten Max Taut erbaut. Seitdem findet hier ohne Unterbrechung gymnasiale Bildung statt. Zu DDR-Zeiten wurde diese Schule in die Erweiterte Oberschule „Georgie Dimitroff“ umbenannt. Am 12. März 1992 erfolgte dann wieder die Namensgebung „Goethe-Gymnasium“.

Das Goethe-Gymnasium befindet sich in einer öffentlichen Trägerschaft. Der Einzugsbereich umfasst 50 Ortschaften. Die Schule bezeichnet sich als sogenannte Flächenschule.

Im Schuljahr 2009/10 lernten am Goethe-Gymnasium insgesamt 627 SchülerInnen, davon 334 Mädchen (ca. 53,3%) und 293 Jungen (ca. 46,7%). Die Klassengröße beträgt in der Regel 28 SchülerInnen. Es gibt jedoch auch zwei Klassen mit 30 SchülerInnen. Die Jahrgangsstufen sieben, neun und zehn sind vierzügig. Die achte Jahrgangstufe ist dreizügig.

Der Lernprozess der SchülerInnen wird aktuell durch 43 LehrerInnen (26 Lehrerinnen, 17 Lehrer) und zwei Referendare unterstützt. Das Goethe-Gymnasium betreut regelmäßig Praktikanten im Praxissemester des Masterstudiengangs.

Neben den Klassenräumen verfügt das Goethe-Gymnasium Nauen über diverse Fachräume, unter anderem für die Bereiche Musik, Chemie, Informatik, Biologie, Physik, Erdkunde, Kunst, Englisch, Französisch, Darstellendes Spiel und WAT. Vor allem der Raum für das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel und der WAT-Fachraum sowie die acht Klassenräume des Ergänzungsbaus sind technisch sehr gut ausgestattet. Jeder Raum im Ergänzungsbau ist mit einem fest installierten Beamer ausgestattet. Des Weiteren verfügt die Schule über ein modernes Medienkabinett, eine Aula, eine Cafeteria, eine Turnhalle sowie einen Schulhof, der auch als Kleinsportanlage genutzt wird. Für die Klassenräume, die sich nicht im Ergänzungsbau befinden, stehen transportable Beamer und Overhead-Projektoren zur Verfügung.

Auch außerhalb des Unterrichts bietet das Goethe-Gymnasium eine Vielzahl von Aktivitäten an. Es gibt einen Schulchor, Darstellendes Spiel, Arbeitsgemeinschaften sowie Sprachreisen nach Frankreich, Großbritannien und Spanien.

Laut dem Schulprogramm des Goethe-Gymnasium hat die gymnasiale Bildung „eine lange und erfolgreiche Tradition. Zu den ältesten Prinzipien unserer Schule gehört insbesondere die Offenheit gegenüber reformerischen Gedanken. Im Sinn unseres Namensgebers betrachten wir die Entwicklung und Ausprägung vielseitiger Interessen bei jungen Menschen als eine unserer wichtigsten Aufgaben“ (GGN 2008, S. 6). Die Schule sieht ihre lange Tradition als Verpflichtung und Herausforderung der täglichen Arbeit an.

Die LehrerInnen verfolgen folgende Startegie: „Ziel unserer Ausbildung ist die allseitige Entwicklung einer gebildeten Persönlichkeit. Bildung wie wir sie verstehen, soll den Schülern in gleichen Maßen methodische, soziale und personale Kompetenzen vermitteln, damit sie den vielfältigen Anforderungen einer modernen, sich rasch verändernden, hochtechnisierten, demokratischen und leistungsorientierten Gesellschaft gewachsen sind. Dazu gehört auch, dass sie sich als Teil einer solidarischen Gemeinschaft begreifen, der sie sich verbunden und verpflichtet fühlen“ (GGN 2008, S. 7).

Seit 2008 trägt die Schule den Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ und sie ist auch weiterhin bemüht, inhaltsbezogene Projekte zu initiieren.

6.2 Problem- und Fragestellung

Die Anforderungen an BerufseinsteigerInnen sind in den letzten Jahren stetig gestiegen. Dazu gehört neben der fachlichen und persönlichen Kompetenz, die die zukünftigen BerufseinsteigerInnen haben sollen, auch die soziale Kompetenz. Ein Aspekt sozialer Kompetenz ist die Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen. Neben der beruflichen Zukunftsbedeutung der Zusammenarbeit zwischen den SchülerInnen besteht auch ein konkreter Gegenwartsbezug: Ich erhoffe mir, dass gemeinsames Lernen in Gruppen zur Weiterentwicklung der sozialen Fähigkeiten der SchülerInnen führt.

Eine Abkehr vom Frontalunterricht und hin zu gruppenbezogenen Aufgaben sollen die Zusammenarbeit zwischen den SchülerInnen fördern. Weiterhin erhoffe ich mir, dass die SchülerInnen dadurch motiviert, animiert und aktiviert werden, sich neuen Inhalten zu öffnen bzw. theoretisch erworbene Kenntnisse anzuwenden. Im Rahmen meines Unterrichts möchte ich das Erleben der Zusammenarbeit aus Sicht der SchülerInnen näher untersuchen. Dafür habe ich mir zum einen die Methode des Rollenspiels und zum anderen eine Gruppenarbeit im Fach Chemie ausgesucht. Um die Zusammenarbeit der SchülerInnen in Gruppen zu untersuchen, habe ich folgende Fragestellung bearbeitet:

> Wie arbeiten die SchülerInnen der Klasse 9/3 des Goethe-Gymnasiums Nauen im Fach WAT beim Rollenspiel und im Fach Chemie beim Projekttag „Tag der Naturwissenschaften“ zusammen?

6.3 Methodenentscheidung/methodisches Vorgehen

Mein Ziel ist es zu erforschen, wie die SchülerInnen der Klasse 9/3 des Goethe-Gymnasiums Nauen bei der Ausübung verschiedener Methoden – konkret beim Rollenspiel und beim Projekttag – zusammenarbeiten und ob sie diese Möglichkeit für ihre persönliche Weiterentwicklung nutzen. Ich habe mich auf die Klasse 9/3 beschränkt, weil es mir während des Praxissemesters ermöglicht wurde, diese Klasse auch außerhalb des normalen Fachunterrichtes zu begleiten und zu beobachten. Die Methode des Rollenspiels sowie der Projekttag im Unterrichtsfach Chemie bieten SchülerInnen die Möglichkeit zu einer intensiven Zusammenarbeit, bei der SchülerInnen direkt miteinander kooperieren müssen.

Mithilfe des Rollenspiels sollen die SchülerInnen die im Unterricht theoretisch behandelten Aspekte zum Thema Arbeitslosigkeit praktisch anwenden. Der Projekttag trägt den Namen „Tag der Naturwissenschaften“ und findet in der Klasse 9/3 am letzten Schultag vor den Weihnachtsferien statt. Im Mittelpunkt des Projekttages steht das Experimentieren.

Dabei sollen die SchülerInnen die Experimentieranordnung, die Beobachtungen und die Ergebnisse des beobachteten Experimentes selbstständig in angemessener Form protokollieren. Die SchülerInnen wenden neben den fachlichen Inhalten des Unterrichtsfaches Chemie ihr Wissen aus Biologie und Physik fächerübergreifend an.

Nach den Auswertungen des Rollenspiels und des Projekttages möchte ich versuchen, Schlussfolgerungen zu ziehen und gegebenenfalls einen Vergleich zwischen den beiden Methoden und den beiden Fächern im Bereich der Zusammenarbeit der SchülerInnen der Klasse 9/3 anzustellen. Mir ist auch von vorn herein klar, dass die Schlussfolgerungen im Bereich der Interaktion zwischen den Fächern und Methoden sehr schwierig, da es sich nicht um die gleiche angewandte Methode handelt. Um die Zusammenarbeit der SchülerInnen zu untersuchen, habe ich mich zu einer Befragung entschlossen.

Der von mir entwickelte Fragebogen zum Thema Interaktion/Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen (WAT-Rollenspiel Arbeitslosigkeit und Chemie-Experimente beim Projekttag) ist in drei Teile untergliedert. Im ersten Teil geht es um *allgemeine Angaben*. Hierbei ist es mir wichtig zu erfahren, wie sich die SchülerInnen zum Zeitpunkt des Ausfüllens des Fragebogens fühlten. Außerdem interessiert mich in diesem Teil, wie sich die SchülerInnen in der Klasse 9/3 akzeptiert und integriert fühlen. Das ist meines Erachtens wichtig, um Rückschlüsse bzgl. der Zusammenarbeit der SchülerInnen untereinander ziehen zu können.

Der zweite Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit dem *Rollenspiel zum Thema Arbeitslosigkeit*. Dieser Teil ist wiederum in zwei Aspekte – *Gruppenfindung* und *Gruppenarbeitsphase* – gegliedert. Beim Aspekt *Gruppenfindung* soll festgestellt werden, wie die jeweiligen Gruppenzusammensetzungen entstanden sind. Dabei geht es um die Anzahl der Gruppenmitglieder, um Tendenzen hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung – also: Sind die Gruppen gemischte Gruppen? Gibt es reine Mädchen- bzw. Jungengruppen? Abschließend möchte ich herausfinden, ob Gruppenleiter bestimmt wurden. Beim Aspekt *Gruppenarbeitsphase* möchte ich erfahren, wie die Themen gefunden wurden und ob es in der Gruppe eine Arbeitsteilung hinsichtlich der Ideenfindung und der Umsetzung gab. Natürlich ist hier nicht außer Acht zu lassen, ob Konflikte in der Gruppe entstanden sind und wie diese bewältigt wurden. Außerdem sollen Kommunikationsformen untersucht werden: Wurde nur verbal kommuniziert oder wurden auch Mimik und Gestik eingesetzt? Des Weiteren wollte ich erfahren, ob den SchülerInnen die Erarbeitung des Rollenspiels Spaß gemacht hat und warum. Nicht zu vergessen ist die Frage nach den Veränderungsvorschlägen bezüglich der Zusammenarbeit der Gruppe.

Der Fragenteil zum *Experimentieren beim Projekttag: Tag der Naturwissenschaften* (siehe Anhang) ist bis auf kleine Abweichungen mit dem Fragen zum Rollenspiel identisch. Bei den Fragen zum Experimentieren stehen die Durchführung der Experimente und die Arbeitsteilung beim Saubermachen des Arbeitsplatzes bzw. der Geräte im Mittelpunkt. Um Vergleichsmöglichkeiten zwischen den beiden Fächern und den beiden Methoden schaffen zu können, habe ich auch gefragt, ob Konflikte innerhalb der Gruppe entstanden sind und wie diese dann gelöst wurden.

Tab. 1 Methodisches Vorgehen im Überblick

Vorgehensweise	**Material**
Begriffsdefinition Interaktion	Literaturrecherche
Vorbereitung und Durchführung des Rollenspiels/ des Projekttages	Aufgabenstellungen; Experimentieranleitungen (in Zusammenarbeit mit der Chemie-Kollegin)
Entwickeln eines Fragebogens für die SchülerInnen der Klasse 9/3	PC
Ausgeben des Fragebogens an die SchülerInnen	Fragebogen
Auswerten der Fragebögen: eventuell Vergleich der Fächer WAT-Chemie: fachspezifische Merkmale bzw. methodenspezifische Merkmale bzgl. Interaktion?	PC, ausgefüllte Fragebögen
Unterrichtshospitationen in den Fächern Chemie und WAT sowie PB und Biologie in der Klasse 9/3	Hospitationsprotokolle
Unterrichtsentwürfe für das Fach WAT in der Klasse 9/3	Unterrichtsentwürfe

„Übersetzt man den englischen Terminus *interaction* wörtlich ins Deutsche, bedeutet Interaktion *zwischenmenschliches Handeln* oder auch *Handeln zwischen Menschen*. Dabei ist nicht nur das realisierte aktuelle Handeln gemeint, sondern ebenso (und vor allem) die Beziehungsstruktur, die solches Handeln ermöglicht“ (Retter 2000, S. 16).

„Der Begriff *Interaktion* kann ein soziales Zuordnungsverhältnis bzw. die wechselseitigen Beziehungen von Mitgliedern einer – durchaus auch großen! – Gruppe in einem allgemeinen Sinne kennzeichnen, ohne daß dabei der Austausch bzw. das Verstehenwollen von Mit-

teilungen im Vordergrund stehen muß. […] Im Begriff *Interaktion* ist nicht in jedem Fall wechselseitiges Austauschen von Mitteilungen unter dem Horizont des Verstehens vorausgesetzt, wohl aber ein wechselseitiger Bezug der Aktoren, die […] auch miteinander kommunizieren können“ (Retter 2000, S. 16).

Der Begriff *Interaktion* ist also durch die „wechselseitige Beeinflussung des Handelns mindestens zweier Personen“ (Nolda 2000, S. 9) gekennzeichnet. Unter der *Schüler-Schüler-Interaktion* versteht man demnach die „wechselseitige Beeinflussung des Handelns mindestens zweier“ (Nolda 2000, S. 9) SchülerInnen.

SchülerInnen-SchülerInnen-Interaktion entsteht nach meiner Auffassung dann, wenn mindestens zwei SchülerInnen durch eine Partnerarbeit bzw. eine Gruppenarbeit über die unterschiedlichsten Methoden, beispielsweise Rollenspiel, Projekttag etc., in Kontakt treten, verbal bzw. auch nonverbal miteinander kommunizieren. Das heißt also, dass die SchülerInnen bei der Kommunikation sowohl auf die sprachliche Kommunikation als auch auf die Körpersprache über Mimik und Gestik zurückgreifen.

David M. Noer unterscheidet zwischen vier unterschiedlichen Lernstrategien: Denktyp, Fühltyp, handelnder Typ und Typ, der gern mit anderen Menschen zusammenarbeitet (vgl. Riebisch et al. 2010, S. 15). Der vierte Typ „Zusammenarbeiten mit anderen“ spielt in SchülerInnen-SchülerInnen-Interaktionsphasen eine wichtige Rolle. Dieser Typ wird im konkreten Fall bei der Erarbeitung und Durchführung des Rollenspiels sowie bei der Durchführung der Experimente bedient. Dieser Typus ist durch „das Vertrauen in die Informationen und die Unterstützung durch andere“ (Riebisch et al. 2010, S. 16) geprägt. Die SchülerInnen machen ihre Entscheidung von den MitschülerInnen abhängig – sie müssen sie nicht allein verantworten. Außerdem sind diese SchülerInnen „davon überzeugt, dass Zusammenarbeit der bessere Weg zu einem optimalen und zufriedenstellenden Ergebnis ist“ (Riebisch et al. 2010, S. 16).

6.4 Auswertung der Daten und Darstellung der Ergebnisse

Es haben insgesamt 25 SchülerInnen der Klasse 9/3 den Fragebogen beantwortet. Davon sind 13 Jungen und 12 Mädchen. Das Alter der Schüler/Innen lag zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 14 und 15 Jahren[1].

Die SchülerInnen sollten auf einer Skala von 0 (schlecht) bis 2 (sehr gut) angeben, wie sie sich in der Klasse akzeptiert und integriert fühlen.

Hinsichtlich der von den SchülerInnen empfundenen Akzeptanz in der Klasse 9/3 ergab sich folgendes Ergebnis:

Tab. 2 Akzeptanz innerhalb der Klasse

	Sehr gut (2)	**Gut (1,5)**	**Mittel (1)**
Gesamte Klasse	17	3	5
Jungen	9	1	3
Mädchen	8	2	2

1 Bis auf eine Schülerin hatten alle SchülerInnen eine positive Grundstimmung zur Zeit der Bearbeitung des Fragebogens.

Die Ergebnisse zeigen, dass der überwiegende Teil der Klasse (17 der 25 SchülerInnen) sich vollkommen bzw. sehr gut akzeptiert fühlt. Es gibt keinen Schüler/keine Schülerin, der/die sich gar nicht akzeptiert fühlt. Die empfundene Integration innerhalb der Klasse ergab ein sehr ähnliches Bild:

Tab. 3 Integration innerhalb der Klasse

	Sehr gut (2)	**Gut (1,5)**	**Mittel (1)**
gesamte Klasse	17	2	6
Jungen	9	1	3
Mädchen	8	1	3

Es fühlen sich 17 der 25 SchülerInnen sehr gut in der Klasse integriert. Es fällt auf, dass es nicht einen Schüler/eine Schülerin gibt, der/die sich gar nicht integriert fühlt.

Schlussfolgernd aus der Auswertung des ersten Teils des Fragebogens und aus meiner persönlichen Erfahrung im Umgang mit den SchülerInnen kann ich festhalten, dass in der Klasse 9/3 ein gutes Klassenverhältnis existiert. Es herrscht ein respektvoller Umgang miteinander, der durch eine hohe gegenseitige Akzeptanz in der Klasse geprägt wird. Der respektvolle Umgang miteinander schafft zum einen eine angenehme Lernatmosphäre und zum anderen eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit. In der Klasse gibt es keine Außenseiter – jeder kann mit jedem umgehen und zusammenarbeiten.

Im Folgenden möchte ich mit der Auswertung zu den zwei Methoden „Rollenspiel“ und „Experimentieren in Gruppen“ fortfahren. Wann immer es Vergleichspunkte zwischen den beiden Methoden gibt, versuche ich diese aufzugreifen.

Ich beginne mit dem Aspekt der Gruppenfindung. Sowohl bei dem Projekttag als auch beim Rollenspiel habe ich die Gruppenbildung den SchülerInnen überlassen. Insgesamt gab es sieben Gruppen, die jeweils ein Rollenspiel erarbeiten und durchführen sollten. Es haben sich gemischte Gruppen sowie reine Mädchen- und Jungengruppen gebildet. Insgesamt gab es vier gemischte Gruppen. Darüber hinaus existierten noch zwei reine Mädchengruppen und eine Jungengruppe.

Die Gruppen setzen sich beim Projekttag „Tag der Naturwissenschaften“ hinsichtlich des Geschlechts anders zusammen. So ist festzustellen, dass es keinerlei gemischte Gruppen gab. Es gab ausschließlich sechs reine Mädchengruppen und sechs reine Jungengruppen. Im Auswertungsgespräch waren die SchülerInnen der Meinung, dass im Fach Chemie „etwas passieren könnte und da verlässt man sich dann lieber auf den gleichgeschlechtlichen Partner“.

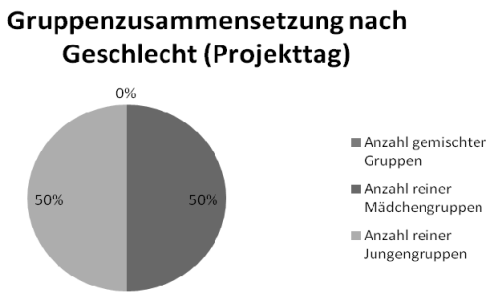


Abb. 1 Gruppenzusammensetzung nach Geschlecht (Rollenspiel)

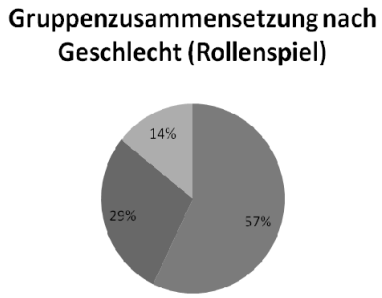


Abb. 2 Gruppenzusammensetzung nach Geschlecht (Projekttag)

Aus den Abbildungen wird erkenntlich, dass die Gruppenzusammensetzung hinsichtlich des Geschlechts Unterschiede beim Rollenspiel (WAT) und beim Projekttag (Chemie) aufweist.

Die Gruppen haben sich beim Rollenspiel folgendermaßen gefunden: 23 SchülerInnen gaben an, dass sie ihre Gruppe gemeinsam gefunden haben. Zwei SchülerInnen gaben an, dass sie/er selbst die Gruppe festgelegt haben.

Tab. 4 Gruppenfindung

Auswahlkriterium	Anzahl der SchülerInnen Rollenspiel	Anzahl der SchülerInnen Projekttag
Lehrer	0	0
ich	2	1
Wir selbst	23	24

Die Antworten der SchülerInnen hinsichtlich der Gruppenfindung bezogen auf den Projekttag zeigen auch, dass kein Schüler/keine Schülerin einer bestimmten Gruppe durch die Lehrkraft zugewiesen werden musste. 24 SchülerInnen gaben an, dass sich die Gruppen selbst gefunden haben. Nur ein Schüler/eine Schülerin gab an, dass er/sie die Gruppe festgelegt habe.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die Interaktionspartner eigenständig gefunden haben – sowohl beim Rollenspiel als auch beim Projekttag. Es wird weiterhin deutlich, dass jeder Schüler/jede Schülerin sofort Anschluss an die Gruppe gefunden hat. Die Lehrkraft musste nicht eingreifen und die „übrig gebliebenen“ SchülerInnen einer Gruppe zuweisen. Dies ist meiner Meinung nach eine wichtige Grundlage für eine anregende und gelingende Zusammenarbeit von SchülerInnen.[2]

2 Bei der Frage, ob die SchülerInnen immer in dieser Gruppenkonstellation arbeiten, traten unterschiedliche Feststellungen auf. Einige SchülerInnen waren der Meinung, dass sie immer so zusammenarbeiten. Vergleicht man aber die gefundenen Gruppenmitglieder des Rollenspiels mit denen des Projekttages, so hätte jeder Schüler/ jede Schülerin „nein“ antworten müssen. Es gab in keinem Fall die gleiche Gruppenkonstellation. Dieses Ergebnis kann daraus resultieren, dass entweder die SchülerInnen nicht genau genug gelesen haben oder dass

Bei der Begründung zur Wahl der Gruppenmitglieder gab es die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse. Hierbei waren Mehrfachnennungen durch die SchülerInnen möglich. Fast alle SchülerInnen haben diese Option auch wahrgenommen.

Bei der Auswahl der Gruppenmitglieder (Rollenspiel) waren bestehende Freundschaften das Hauptauswahlkriterium – dies gaben 24 SchülerInnen an. Als weiteren wichtigen Grund nannten die SchülerInnen, dass sie sich aufeinander verlassen können – dies gaben 17 SchülerInnen an. Außerdem spielt eine Rolle, dass die SchülerInnen in der selbst gewählten Zusammensetzung viele gute Ideen haben – dies bestätigten 16 SchülerInnen.

Ich finde es bemerkenswert, dass nur ein Schüler/eine Schülerin angekreuzt hat, dass er/sie sich ausruhen kann und die anderen seine/ihre Arbeit mit erledigen. Dies zeigt, dass jeder seine Leistung bringen will und dass sich jeder Schüler/jede Schülerin bemüht, in Interaktion mit den Gruppenmitgliedern zu treten.

Tab. 5 Begründung der Wahl der Gruppenmitglieder

Begründung	**Anzahl der SchülerInnen Rollenspiel**	**Anzahl der SchülerInnen Projekttag**
…weil wir Freunde sind	24	23
…weil wir schon öfter so zusammengearbeitet haben	11	20
…weil ich weiß, dass ich mich auf diese Mitschüler verlassen kann	17	17
…weil ich weiß, dass diese Mitschüler meine Arbeit mit erledigen	1	1
…weil mich die Mitschüler der anderen Gruppen nicht mögen	0	0
…weil wir viele gute Ideen haben[3]	16	-
…weil wir das gleiche Interesse haben – Experimente fachlich korrekt durchzuführen[4]	–	12

Auch bei der Auswahl der Interaktionspartner beim Projekttag zeigt sich, dass sich die Gruppen v.a. aus dem Grund zusammengesetzt haben, weil die SchülerInnen Freunde sind – dies gaben 23 SchülerInnen an. Das Argument wird aber – im Gegensatz zum Rollenspiel – gleich vom Argument, weil die SchülerInnen schon öfter so zusammengearbeitet haben (20SchülerInnen), gefolgt. Auch die Begründung des sich „Verlassen können“ auf die MitschülerInnen steht hierbei im Mittelpunkt – dies kreuzten 17 SchülerInnen an.

Die Auswertung zur Begründung der Wahl der Interaktionspartner zeigt, dass vorrangig Freunde in den eigenständig gewählten Gruppen interagieren. Dennoch gibt es hierbei zwischen WAT (Rollenspiel) und Chemie (Projekttag) Unterschiede. Beim Projekttag steht v. a. das Argument – weil wir schon öfter so zusammengearbeitet haben – im Mittelpunkt. Ich denke, hierdurch sind fächerspezifische Merkmale erkennbar. Beim Projekttag arbeiteten u. a. die Sitznachbarn der Chemiestunden zusammen. Die Gruppen des Projekttages waren in der Regel Zweiergruppen. Im Fach Chemie können in der Regel auch nur zwei, maximal drei SchülerInnen zusammenarbeiten – beispielsweise beim Experimentieren.

---

die Frage zu ungenau formuliert war. Wahrscheinlich hätte ich das „immer“ noch genauer definieren müssen, zum Beispiel „in allen Fächern“ bzw. „immer in WAT“ oder „immer in Chemie“ etc.

3 Antwortmöglichkeit ausschließlich zum Fragebogenteil Rollenspiel

4 Antwortmöglichkeit ausschließlich zum Fragebogenteil Projekttag

Des Weiteren ist auch festzuhalten, dass die SchülerInnen nicht irgendeine Gruppe wählen, weil er/sie von den SchülerInnen der anderen Gruppen nicht gemocht werden. Hiermit wird wieder bestätigt, dass in der Klasse ein gutes Klassenklima herrscht, in dem sich alle SchülerInnen wohl fühlen – was sich wiederum positiv auf die Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen auswirkt.

Abschließend wurde gefragt, ob die Gruppen einen Gruppenleiter bestimmt haben. Dies ist für mich deshalb wichtig, weil es Unterschiede bei der Gestaltung der Zusammenarbeit gibt, wenn ein Gruppenleiter bestimmt wurde. Auch hierbei gab es unterschiedliche Meinungen. Bei dieser Frage enthielt sich ein Schüler/ eine Schülerin. Sechs SchülerInnen waren der Meinung, dass sie in ihrer Gruppe einen Gruppenleiter zur Erarbeitung und Durchführung des Rollenspiels gewählt haben. 22 SchülerInnen gaben an, dass sie keinen Gruppenleiter gewählt haben.

Beim Projekttag machten zwei SchülerInnen keine Angabe zur Wahl eines Gruppenleiters. 22 SchülerInnen gaben an, dass sie keinen Gruppenleiter gewählt haben. Ein Schüler/eine Schülerin war der Meinung, dass seine/ ihre Gruppe einen Gruppenleiter gewählt hat.

Nun komme ich zur Auswertung des zweiten Aspekts, nämlich der Gruppenarbeitsphase.

Die Idee für das konkrete Thema des Rollenspiels wurde meist durch ein Gruppenmitglied gefunden – dies gaben 18 SchülerInnen an. Aber auch die Methode Brainstorming kam bei der Findung des konkreten Themas bei drei SchülerInnen zum Einsatz. Weitere drei SchülerInnen gaben an, das Thema über die Diskussion bzw. einen kleinen „Denkanstoß“ seitens der Lehrkraft gefunden zu haben.

Für die Zusammenarbeit der SchülerInnen untereinander ist die Arbeitsteilung ein wichtiger Indikator. Die SchülerInnen wurden nur befragt, ob sie die Arbeitsteilung als gut, mittel oder schlecht empfunden haben.

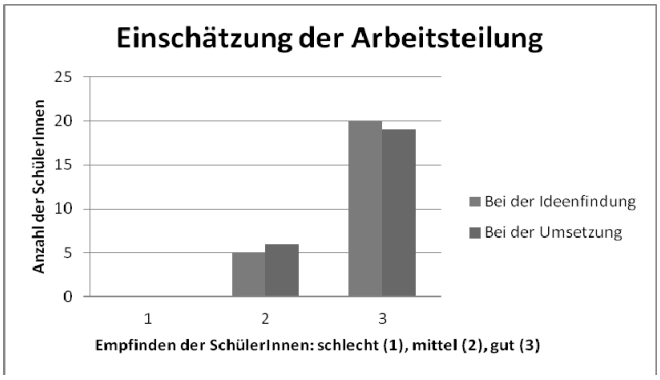


Abb. 3 Einschätzung der Arbeitsteilung (Rollenspiel)

Die Abbildung zeigt die Einschätzung der Arbeitsteilung bei der Ideenfindung und bei der Umsetzung des Rollenspiels. Hieraus wird ersichtlich, dass sich die SchülerInnen sowohl bei der Ideenfindung als auch bei der Umsetzung die Arbeit gut aufgeteilt haben. Es gibt keinen Schüler/keine Schülerin, der/die die Arbeitsteilung als schlecht einschätzt.

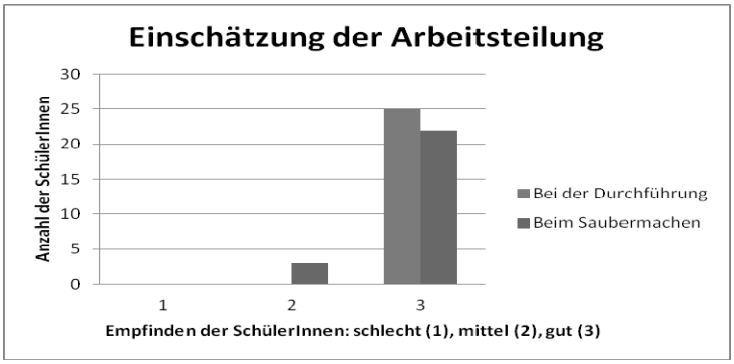


Abb. 4 Einschätzung der Arbeitsteilung (Projekttag)

Bemerkenswert ist, dass alle 25 SchülerInnen die Arbeitsteilung bei der Durchführung der Experimente als gut einschätzen. Darüber hinaus schätzten 22 SchülerInnen auch die Arbeitsteilung beim Saubermachen als gut ein.

Das Einschätzen der Arbeitsteilung durch die SchülerInnen ist ein guter Parameter, um abwägen zu können, wie die Interaktion innerhalb der Gruppen ablief. Keine/r der SchülerInnen schätzte die Arbeitsteilung als schlecht ein. Die meisten SchülerInnen gaben an, dass sie die Arbeitsteilung als gut einschätzen. Das untermauert meine Beobachtungen: In der Klasse herrscht ein gutes Klassenklima, das u.a. durch einen sehr respektvollen Umgang miteinander gekennzeichnet ist.

Zur Zusammenarbeit gehört natürlich auch der Umgang mit auftretenden Konflikten. Dabei wollte ich herausfinden, ob Konflikte aufgetreten sind und wie auf diese reagiert wurde.

Beim Rollenspiel – so gaben 17 SchülerInnen an – sind in den Gruppen keine Konflikte entstanden. Acht SchülerInnen sind der Meinung, dass während der Erarbeitungsphase Konflikte entstanden sind, wobei sieben angaben, dass die Konflikte durch Diskussionen beseitigt wurden. Ein Schüler/eine Schülerin gab an, dass sich die Gruppenmitglieder während der Konfliktbewältigung angebrüllt haben.

In Bezug auf den Projekttag gaben 23 SchülerInnen an, dass keine Konflikte entstanden sind. Zwei SchülerInnen waren der Meinung, dass sie ihre Konflikte über das Diskutieren gelöst haben.

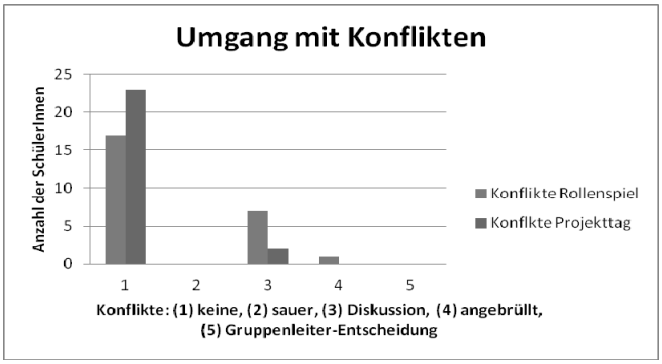


Abb. 5 Umgang mit Konflikten – Rollenspiel vs. Projekttag

Die Abbildung zeigt die Konfliktbewältigung beim Rollenspiel im Vergleich zum Projekttag. Bei den meisten Gruppen sind gar keine Konflikte entstanden. In den Fällen, bei denen Konflikte aufgetreten sind, konnten die SchülerInnen die Konflikte durch gemeinsames Diskutieren lösen. Bemerkenswert ist, dass niemand sauer geworden ist, wenn Konflikte entstanden sind – die SchülerInnen agieren auf einer respektvollen und angenehmen Ebene miteinander.

Bei der Auswertung zum Aspekt Umgang mit Konflikten kann man meiner Meinung nach methodenspezifische Unterschiede ausmachen. Beim Projekttag sind so gut wie keine Konflikte entstanden. Die Arbeitsanweisung erfolgte nach einer konkret vorgegebenen Experimentieranleitung – das heißt, die Aufgaben und Arbeitsschritte wurden eindeutig formuliert. Beim Rollenspiel war die Aufgabe grob vorgegeben. Die SchülerInnen sollten selbstständig Ideen für ihr Rollenspiel entwickeln. Hierbei kann es häufiger zu Konflikten kommen, da die SchülerInnen nicht 1:1 eine Anleitung abarbeiten können. Nachdem ich nach der Kommunikation zwischen den SchülerInnen gefragt hatte, wollte ich erfahren, was ihnen am Rollenspiel bzw. am Projekttag Spaß gemacht bzw. was ihnen keinen Spaß gemacht hat. Auch hierbei waren Mehrfachnennungen möglich. Die Ergebnisse für das Rollenspiel sehen wie folgt aus:

	Anzahl der SchülerInnen
…ich die Gruppe selber wählen durfte.	15
…ich meine Klassenkameraden einmal aus einer anderen Sicht kennengelernt habe.	2
…das Rollenspiel eine willkommene Auflockerung des Unterrichts war.	21
…wir bei der Erarbeitung über viele Seiten der Problemstellung diskutieren konnten.	3
…das Rahmenthema viele Problemlösungen ermöglicht hat.	1
sonstiges	6

Tab. 6: Mir hat die Erarbeitung und Durchführung des Rollenspiels Spaß gemacht, weil…

Die Tabelle zeigt, dass das Rollenspiel v.a. deshalb Spaß gemacht hat, weil es eine willkommene Auflockerung des Unterrichts war – dies gaben 21 SchülerInnen an. Weiterhin sorgte das Selbst-Wählen der Gruppen für Spaß bei der Erarbeitung und Durchführung des Rollenspiels. Sechs SchülerInnen nannten auch noch weitere Gründe. Zum einen war das Rollenspiel „mal was anderes, abwechslungsreich“ bzw. „es hat einfach Spaß gemacht“. Zum anderen hat „das Material sammeln“ viel Freude bereitet. Weiterhin „hat die Erarbeitung Spaß gemacht“ und „auch die Aufführung hat Spaß gemacht“. Ein/e weitere SchülerIn gab an, dass „mir Rollenspiele an sich auch Spaß machen und mir das liegt“. Drei SchülerInnen gaben an, dass sie bei der Erarbeitung über viele Seiten der Problemlösung diskutieren konnten. Zwei SchülerInnen fanden es spannend ihre MitschülerInnen einmal aus einer anderen Sicht kennenzulernen. Immerhin ein/e SchülerIn fand es gut, dass das Rahmenthema viele Problemlösungen ermöglicht hat.

Alle SchülerInnen haben angegeben, dass ihnen die Erarbeitung und Durchführung des Rollenspiels Spaß gemacht hat. Dennoch gab es zwei „kleine“ Einschränkungen. Zum einen hat das Rollenspiel keinen Spaß gemacht, weil „es etwas mit Unterricht zu tun hatte“. Zum anderen hat das Rollenspiel keinen Spaß gemacht, weil die Erarbeitung „zeitaufwendig“ war.

	Anzahl der SchülerInnen
…ich die Gruppe selber wählen durfte.	20
…ich meine Klassenkameraden einmal aus einer anderen Sicht kennengelernt habe.	0
…die Experimente des Projekttages eine willkommene Auflockerung des Unterrichts waren.	22
…mich die Experimente weitergebracht haben, da die theoretisch erarbeiteten Kenntnisse mit der Praxis unterlegt wurden.	13
sonstiges	8

Tabelle 7: Mir hat die Durchführung der Experimente des Projekttages Spaß gemacht, weil…

Genau wie beim Rollenspiel sehen die SchülerInnen den Projekttag als eine willkommene Auflockerung des Unterrichts an – das gaben 22 SchülerInnen an. Außerdem steht für die SchülerInnen – genauso wie beim Rollenspiel – an zweiter Stelle, dass sie ihre Gruppe selbst wählen durften. Das kreuzten 20 SchülerInnen an. Darüber hinaus betrachteten 13 SchülerInnen die Experimente als positiv, weil sie sie weitergebracht haben, denn die theoretisch erarbeiteten Kenntnisse wurden mit Praxis unterlegt. Des Weiteren nannten die SchülerInnen noch weitere Gründe, die man in zwei Gruppen einordnen kann. Zum einen war der Projekttag deshalb gelungen, weil die Experimente entweder „gut gewählt und interessant waren sowie Spaß gemacht haben“ oder „bestimmte Experimente einfach gut gefallen“ haben (Herstellen von Silber- und Goldmünzen; Elefantenzahnpasta). Zum anderen kann man die sonstigen Angaben in die Gruppe „Vergnügen“ einordnen, weil an diesem Tag für die Klasse 9/3 kein Unterricht stattfand bzw. „weil es ein toller Tag so kurz vor den Ferien war.“ Keiner der SchülerInnen gab an, dass sie ihre MitschülerInnen aus einer anderen Sicht kennengelernt haben. Den Grund dafür sehe ich darin, dass Schülerexperimente relativ häufig im Unterricht stattfinden und jeder jeden dabei kennt.

Auch hier ist festzuhalten, dass der Projekttag jedem/ jeder SchülerIn Spaß gemacht hat. Zwei SchülerInnen gaben aber auch hier Einschränkungen an. Ein Grund, warum der Projekttag keinen Spaß gemacht hat, lag an dem Fach Chemie und der andere Grund lag darin, „weil man viel sauber machen musste“.

Abschließend wollte ich sowohl für das Rollenspiel als auch für den Projekttag erfahren, was die SchülerInnen beim nächsten Mal bei der Zusammenarbeit der Gruppe verändern würden. Für das Rollenspiel gaben 12 SchülerInnen, also 48% an, dass sie beim nächsten Mal nichts verändern würden. 13 SchülerInnen, also 52% haben konkrete Veränderungsvorschläge.

Die Gründe, warum 13 SchülerInnen bei der nächsten Gruppenzusammenarbeit zum Rollenspiel Veränderungen vornehmen würden, lassen sich in die vier Rubriken Redeanteile, Strukturierung der Arbeit, Interaktion (Rollenverteilung) und Gruppenzusammensetzung zusammenfassen.

Beim nächsten Mal würden die SchülerInnen darauf achten, dass alle Gruppenmitglieder in etwa den gleichen Redeanteil bekommen.

Weiterhin würden sie die Aufgaben von Anfang an klarer verteilen, sich besser vorbereiten – nicht so viel improvisieren, die Arbeitszeiten besser planen und die Arbeit an sich klarer strukturieren. Die folgende Begründung fasst dies zusammen: „Wir sollten strukturierter und

zielgerichteter arbeiten und nicht so oft lachen bzw. uns nicht durch andere Themen wie Freizeit, Fernsehprogramm o.ä. ablenken lassen."

Nicht zu vergessen ist die Interaktion untereinander. Die SchülerInnen nehmen sich vor, noch besser aufeinander einzugehen. Das zeigt auch die Meinung, dass „sich der eine oder andere noch ein bisschen besser hätte einbringen sollen". Hierbei steht v.a. die Rollenverteilung im Mittelpunkt. Des Weiteren sehen die SchülerInnen Verbesserungsmöglichkeiten, wenn sie sich öfters treffen (auch außerhalb des Unterrichts) bzw. ernsthafter kommunizieren würden.

Auch die Gruppenzusammensetzung bildet ein Kriterium, das bei der nächsten Zusammenarbeit noch verbessert werden könnte. Ein Schüler der reinen Jungengruppe ist der Meinung, dass man beim nächsten Mal mindestens ein Mädchen mit in die Gruppe aufnehmen sollte. Ein/e SchülerIn sieht eine Möglichkeit der Verbesserung, andere Gruppenmitglieder zu wählen.

Im Vergleich zum Rollenspiel gaben 22 SchülerInnen an, dass sie bei der nächsten Zusammenarbeit innerhalb ihrer Gruppe nichts verändern würden. Lediglich drei SchülerInnen würden beim nächsten Mal bezüglich der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe etwas verändern. Sie nehmen sich vor, sowohl die Arbeit besser zu teilen als auch die Zeit besser einzuteilen, so dass mehr geschafft werden kann: „Wir probieren schneller und gründlicher zu arbeiten".

6.4.1 Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

- gute Zusammenarbeit während der Gruppenarbeitsphase (Grundlage: hohe Akzeptanz/ Integration aller SchülerInnen in Klasse)
- viele Sinne (Hören, Sehen) der SchülerInnen angesprochen
- Weiterentwicklung der SchülerInnen: Sozial-, Sach-, Methodenkompetenz und personale Kompetenz
- Wahl der Interaktionspartner beruht auf Freundschaften, Verlass, wiederholte Zusammenarbeit
- Gruppeninteraktionen ohne Wahl eines Gruppenleiters
- gute Arbeitsteilung (alle treten in Interaktion)
- Vielzahl von Interaktionsräumen (Methoden) werden genutzt: Brainstorming, Diskussion
- Spaß in den Erarbeitungs- und Durchführungsphasen bedeutet hohe Motivation

6.5 Methodenspezifische Ergebnisse (Rollenspiel vs. Projekttag)

- unterschiedliche Gruppenzusammensetzung
  - Rollenspiel: gemischte Gruppen, reine Mädchen- und Jungengruppen
  - Projekttag: ausschließlich reine Mädchen- und Jungengruppen
- Konfliktentstehung/-bewältigung
  - Rollenspiel: mehr Konflikte entstanden als beim Projekttag ➔ SchülerInnen müssen selbstständig Arbeitsanweisungen finden; Lösung der Konflikte durch Diskussion
  - Projekttag: kaum Konflikte entstanden ➔ klare Experimentieranleitungen

– Verbesserungsvorschläge der SchülerInnen für nächste Zusammenarbeit
    - Rollenspiel: viele Verbesserungsvorschläge ➔ v.a. Redeanteil-Verteilung, Strukturierung der Arbeit, Rollenverteilung (Interaktion), Gruppenzusammensetzung
    - Projekttag: kaum Verbesserungsvorschläge ➔ Interaktionsabläufe automatisiert; Methode findet im Unterricht oftmals Anwendung

6.6 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Abschließend möchte ich zusammenfassen, wie die SchülerInnen der Klasse 9/3 beim Rollenspiel im Fach WAT und beim Projekttag „Tag der Naturwissenschaften" im Fach Chemie zusammengearbeitet haben.

Insgesamt herrscht in der Klasse eine sehr gute Zusammenarbeit. Die Auswertung der Fragebögen deckt sich auch mit meinen persönlichen (außer-)unterrichtlichen Beobachtungen. Die SchülerInnen nehmen das Angebot zur gemeinsamen Zusammenarbeit – vorrangig auf der Basis der Anwendung des gelernten Wissens und nicht um Freizeitaktivitäten auszutauschen – an. Dies ist vor allem am respektvollen Umgang miteinander, an der gegenseitigen Anerkennung und Hilfe sowie an der hohen Akzeptanz und Integration aller SchülerInnen in der Klasse erkennbar. Es wird niemand von den SchülerInnen ausgegrenzt. Dies ist für mich ein wichtiger Faktor zum Gelingen der Zusammenarbeit zwischen den SchülerInnen. Es ist aber zu bedenken, dass sich kein Schüler/keine Schülerin eingestehen würde, dass er/sie nicht von seinen/ihren MitschülerInnen gemocht wird.

Das selbstständige Finden der Gruppenmitglieder ist für mich ein weiterer wichtiger Faktor für eine anregende und gelingende Zusammenarbeit. Ich erkenne, dass der Wille, nämlich in Interaktion mit den Partnern treten zu wollen, bei allen SchülerInnen vorhanden ist. Jeder möchte sich in die Gruppenleistung einbringen.

Selbstkritisch möchte ich bezüglich der Frage nach der Begründung zur Wahl der Gruppenmitglieder anmerken, dass nicht jeder Schüler/jede Schülerin offen zugibt, dass die anderen seine/ihre Arbeit mitmachen. Bei dieser Frage wäre eine zusätzliche offene Antwortmöglichkeit gut gewesen.

Auffällig bei der Gruppenarbeit der SchülerInnen der Klasse 9/3 ist, dass kein Gruppenleiter explizit gewählt wurde. Ich interpretiere es so, dass die SchülerInnen es nicht als unbedingt notwendig erachten, einen „Gruppenchef" zu haben, da alles auf eine Gruppenentscheidung hinausläuft. Alle Entscheidungen werden ausdiskutiert.

Es sind nur selten Konflikte innerhalb der Gruppen entstanden. Dies lässt schlussfolgern, dass ein schnelles Verständigen auf eine gemeinsame Lösung stattgefunden hat. Die SchülerInnen „Funken auf einer Wellenlänge" – sie finden die Ideen der Gruppenmitglieder gut und übernehmen sie gleich, ohne große Diskussionen. Sind Konflikte entstanden, so werden sie in der Regel durch Diskussion gelöst – manchmal brüllen sich die SchülerInnen an, um den Konflikt zu lösen. Bei den Schülerexperimenten des Projekttages sind kaum Konflikte entstanden. Meiner Meinung nach liegt es vor allem daran, weil die Experimentieranleitungen klare Arbeitsanweisungen enthielten. Im Gegensatz dazu kam es beim Rollenspiel häufiger zu Konflikten. Dies liegt meines Erachtens vor allem daran, dass die SchülerInnen ihre Arbeitsanweisungen selbstständig finden mussten – hierbei spielten ihre eigenen Ideen eine große Rolle, nur der grobe Orientierungsrahmen wurde von mir vorgegeben.

Meines Erachtens ist es auch wichtig, dass die SchülerInnen Spaß während der Gruppenarbeit bzw. in ihren Zusammenarbeitsphasen hatten. Die SchülerInnen hatten deshalb Spaß am Rollenspiel und am Projekttag, weil sie ihn als Auflockerung des Unterrichts empfunden haben. Des Weiteren fanden sie es auch gut, dass sie ihre Interaktionspartner selbstständig wählen konnten. Im Rahmen des Rollenspiels hatten die SchülerInnen Spaß an der Diskussion, an dem Entwickeln eigener Ideen sowie am Kennenlernen der MitschülerInnen aus einer anderen Perspektive. Im Unterschied dazu machten den SchülerInnen beim Projekttag die Experimente sowie die Verbindung von Theorie und Praxis großen Spaß.

Grundsätzlich wird deutlich, dass methodenspezifische Unterschiede hinsichtlich der Zusammenarbeit zu erkennen sind. Bei der Methode „Schülerexperiment" beim Projekttag kann man feststellen, dass sich die Arbeitsabläufe zwischen den SchülerInnen automatisiert haben. Zum einen liegt das daran, weil im Chemieunterricht viele Schülerexperimente durchgeführt werden. Die SchülerInnen kommen also permanent in Kontakt mit dieser Methode. Zum anderen sehe ich einen Grund darin, dass die Interaktionspartner des Projekttages größtenteils auch Sitznachbarn, also Interaktionspartner im Unterricht sind.

Ich habe mich bei der Forschungsfrage für die Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen entschieden, weil ich es wichtig finde, dass die SchülerInnen in Interaktion miteinander treten. Das Üben und Anwenden der Zusammenarbeit zwischen ihnen erachte ich als positiv, weil es viele Vorteile für die SchülerInnen bringt. Zum einen steigen die beruflichen Anforderungen der Menschen immer weiter an. Die SchülerInnen werden somit auf das Leben vorbereitet. Zum anderen sehe ich in der Zusammenarbeit zwischen ihnen eine große Chance für das gemeinsame Lernen. Die SchülerInnen sind motivierter, weil sie mit ihren Freunden gemeinsam lernen können. Durch den Einsatz verschiedener Methoden (Rollenspiel, Schülerexperiment, etc.) werden den SchülerInnen mehr Möglichkeiten aufgezeigt, das theoretisch erworbene Wissen auch praktisch anzuwenden. Die Folge: Die SchülerInnen lernen mehr und werden besser auf das Leben vorbereitet. In den durchgeführten Phasen der Zusammenarbeit wurden viele Sinne (Hören, Sehen,…) der SchülerInnen angesprochen. Weiterhin haben sich die SchülerInnen in ihren Kompetenzen – Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz sowie personale Kompetenz – weiterentwickelt. Das Messen dieser Kompetenzweiterentwicklung fällt schwer. Größtenteils beruht die Einschätzung auf meinem subjektiven Empfinden. Die Steigerung im Bereich Sachkompetenz der SchülerInnen konnte ich durch die Durchführung einer Leistungskontrolle vor und nach dem Rollenspiel ermitteln. Der erste Test hatte einen Notendurchschnitt von 2,96. Die zweite Leistungskontrolle hatte den Notendurchschnitt von 2,33.

Für die Zusammenarbeit zwischen den SchülerInnen steht eine Vielzahl von Methoden zur Verfügung. Diese – im konkreten Fall das Rollenspiel und das Experimentieren beim Projekttag – eignen sich gut, den Lernprozess der SchülerInnen durch das gemeinsame Lernen zu unterstützen. Letztendlich bedeutet das für meine Arbeit als Lehrerin, dass ich sowohl das Rollenspiel als auch das Experimentieren beim Projekttag nach dem Abwägen der aktuellen Klassensituation genauso einsetzen würde. Bei meiner zukünftigen Arbeit als Lehrerin möchte ich den SchülerInnen häufig die Möglichkeit geben, in Gruppen zusammenzuarbeiten. Mithilfe der Auswertung der Befragung und meiner Beobachtungen kann ich erkennen, dass die Zusammenarbeit zwischen den SchülerInnen viele Vorteile bringt – die SchülerInnen wirken motivierter und aktiver.

6.6.1 Fragebogen zum Thema Interaktion/Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen

(WAT-Rollenspiel Arbeitslosigkeit und Chemie-Experimente beim Projekttag)

Allgemeine Angaben:

Alter: _____ Geschlecht: _____ Klasse: _____

☞ Wie fühlst du dich? Gib deinen Gefühlszustand mit einem Smiley an. _____

Schätze deine Akzeptanz und Integration durch die Mitschüler deiner Klasse auf einer Skala von 0 bis 2 ein, wobei 2 vollkommen akzeptiert und vollkommen integriert bedeutet.

☞ Wie fühlst du dich in der Klasse akzeptiert? _____

☞ Wie fühlst du dich durch deine Mitschüler in der Klasse integriert? _____

Rollenspiel:

Finden der Gruppen

☞ Wie viele Gruppenmitglieder hatte deine Gruppe? _____

☞ Wie viele Mädchen umfasste die Gruppe? _____

☞ Wie viele Jungen umfasste die Gruppe? _____

☞ Wie hat sich deine Gruppe gefunden? Wer hat die Gruppenzusammensetzung festgelegt? Kreuze an (nur *ein* Kreuz).

☐	Der Lehrer
☐	ich
☐	Wir selbst

☞ Arbeitet ihr immer in dieser Gruppenkonstellation zusammen? ja/ nein

☞ Wenn du deine Gruppenmitglieder frei wählen konntest, warum hast du dich für diese entschieden? Kreuze an (Mehrfachnennungen möglich).

	…weil wir Freunde sind.
	…weil wir schon öfter so zusammengearbeitet haben.
	…weil ich weiß, dass ich mich auf diese Mitschüler verlassen kann.
	…weil ich weiß, dass diese Mitschüler meine Arbeit mit erledigen.
	…weil mich die Mitschüler der anderen Gruppen nicht mögen.
	…weil wir viele gute Ideen haben.

☞ Habt ihr intern einen Gruppenleiter bestimmt? ja/ nein

Erarbeitung in den Gruppen

☞ Wie wurde das Thema in deiner Gruppe gefunden?

	Brainstorming
	Mindmap
	ein Gruppenmitglied hatte die Idee
	weder noch (eigene Angabe):

☞ Schätze die Arbeitsteilung deiner Gruppe ein. Kreuze an (jeweils nur <u>ein</u> Kreuz):

	schlecht, weil ich alles alleine machen musste.
	mittel, da sich einige aus der Gruppe sehr zurückgehalten haben.
	gut, denn jedes Gruppenmitglied hat seine Ideen eingebracht.

a.) bei der Ideenfindung

b.) bei der Umsetzung

	schlecht, weil ich alles alleine machen musste.
	mittel, da sich einige aus der Gruppe sehr zurückgehalten haben.
	gut, denn jedes Gruppenmitglied hat sich am Rollenspiel beteiligt.

☞ Wenn Konflikte entstanden sind, wie habt ihr darauf reagiert?

	Es sind keine Konflikte entstanden.
	Wir waren sauer aufeinander und hätten am liebsten alles hingeworfen.
	Wir haben es ausdiskutiert bzw. abgestimmt.
	Wir haben uns angebrüllt.
	Der Gruppenleiter hat entschieden.

☞ Habt ihr euch in der Gruppe außer der Sprache auch der Mimik und Gestik bedient?

	Wir haben nur gesprochen.
	Wir haben auch Mimik und Gestik eingesetzt.

☞ Was hat dir Spaß gemacht? Mir hat die Erarbeitung und Durchführung des Rollenspiels Spaß gemacht, weil

	…ich die Gruppe selber wählen durfte.
	…ich meine Klassenkameraden einmal aus einer anderen Sicht kennengelernt habe.
	…das Rollenspiel eine willkommene Auflockerung des Unterrichts war
	…wir bei der Erarbeitung über viele Seiten der Problemstellung diskutieren konnten
	…das Rahmenthema viele Problemlösungen ermöglicht hat
	Weitere Gründe:

☞ Das Rollenspiel hat keinen Spaß gemacht, weil

_____
_____
_____
_____

☞ Was würdet ihr/ würdest du beim nächsten Mal bei der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe verändern?

_____

Literatur

Duden (2008): Wirtschaft-Arbeit-Technik (Lehrbuch Brandenburg). SI. Lehrbuch Brandenburg. Duden Paetec Schulbuchverlag.

GGN (Goethe-Gymnasium Nauen) (2008): Schulprogramm.

Retter, Hein (2000). Studienbuch Pädagogische Kommunikation. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt

Riebisch, Roswitha. Luszczynski, Hubert (2010): Typendiagnose – ein Schlüssel zur individuellen Förderung. Schöningh.

7 Zu den Herausgebern

Fichten, Wolfgang, Dr. apl. Prof. Leiter der „Forschungswerkstatt Schule und LehrerInnenbildung“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

- *Arbeitsschwerpunkte:* Pädagogische Psychologie, Schul- und Unterrichtsforschung, Wissensschaftstransfer und Evaluation.
- *Kontakt:* E-Mail: forschungswerkstatt@uni-oldenburg.de
- *Website:* http://www.uni-oldenburg.de/forschungswerkstatt

Apelojg, Benjamin, Dr. rer. pol. Vertretungsprofessor „ökonomische Bildung und ihre Didaktik“ an der Universität Magdeburg

- *Arbeitsschwerpunkte:* Erforschung von Lehrpersönlichkeiten,
  Bedeutung von Emotionen für die Qualität von Unterricht, Entwicklung von didaktischem Unterrichtsmaterial für die ökonomische Bildung
- *Kontakt:* E-Mail: benjamin.apelojg@ovgu.de od. benjamin.apeloig@web.de
- *Website:* http://www.ibbp.uni-magdeburg.de/ueberblick/lehrstuehle/oekonomische_bildung_und_ihre_didaktik