

Wolfgang Beywl & Miranda Odermatt

Luise – ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht

Lehrpersonen unterrichten und untersuchen
integriert, sichtbar und effektiv

.....

Beiträge zur Schulentwicklung

Ulrich Steffens, Peter Posch (Hrsg.)

Lehrerprofessionalität und Schulqualität

Grundlagen der Qualität von Schule 4



WAXMANN

Ulrich Steffens,
Peter Posch (Hrsg.)

Lehrerprofessionalität und Schulqualität

Grundlagen der
Qualität von Schule 4

Beiträge zur Schulentwicklung.
2019, 468 Seiten, br., 47,90 €,
ISBN 978-3-8309-4115-6
E-Book: 42,99 €,
ISBN 978-3-8309-9115-1

Waxmann Verlag GmbH



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

Wolfgang Beywl & Miranda Odermatt

Luise – ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht

Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv

1. Einführung

Der vorliegende Beitrag stellt „Luise“ als ein mit der Schulentwicklung verbundenes Verfahren der datenbasierten Unterrichtsentwicklung vor. Das Akronym Luise steht für *„Lehrpersonen unterrichten und untersuchen integriert, sichtbar und effektiv“*. Unterricht mit Luise führt ‚automatisch‘ zu Daten. Deren Auswertung und Interpretation sowie Schlussfolgerungen werden möglichst gemeinsam von Lehrkraft und Lernenden erbracht. Seit 2013 setzen über 800 Lehrkräfte in der Schweiz und Deutschland dieses Verfahren zur formativen Evaluation des Unterrichts um – vom Kindergarten bis in die Hochschule. Kapitel 2 stellt eine Verbindung zu den Befunden aus der Meta-Synthese von Hattie (2015) her: Demgemäß können formative Selbstevaluationsverfahren wie Luise den Unterricht verbessern und auf den Bedarf der Lernenden so anpassen, dass gute Lernfortschritte und -leistungen erreicht werden. Im Kapitel 3 wird das 5-Schritte-Verfahren vorgestellt, nach welchem Luise-Projekte geplant, umgesetzt und die Ergebnisse mit den Lernenden und im Kollegium reflektiert und diskutiert werden. Ein verdichtetes Fallbeispiel veranschaulicht das Vorgehen. Kapitel 4 schildert, wie Luise im Rahmen mehrteiliger Fortbildungen in Schulen eingeführt wird, und wie die Präsenz- und internetgestützten Elemente verknüpft sind. Kapitel 5 zur Luise-Begleitforschung referiert Hinweise darauf, dass Luise die didaktisch-methodische Professionalisierung der Lehrkräfte fördern und deren Selbstwirksamkeit stärken kann. Kapitel 6 diskutiert unter Rückgriff auf vorliegende Forschungsliteratur Gelingensbedingungen und Fallstricke, die bei der Umsetzung von Luise zu beachten sind. Im Anhang ist das Planungsraster für das Luise-Projekt abgedruckt.

2. Die von Hattie angestoßene Fokussierung auf die formative Unterrichtsevaluation

John Hattie – neuseeländischer Bildungsforscher, in den 2010er Jahren Professor an der University of Melbourne (Australien) – hat 2009 „Visible Learning“ veröffentlicht. Er ergänzt das Werk im Jahr 2012 um das Buch „Visible Learning for Teachers“. Zu diesen beiden Büchern hat Hattie damals über 900 Metaanalysen – überwiegend im englischsprachigen Raum – zu Einflussfaktoren auf schulisches Lernen und Lernresultate ausgewertet. Ende 2018 berichtet Hattie über mehr als 250 Einflussfaktoren, basierend auf 1.500 Metaanalysen, die über 90.000 Studien mit geschätzt rund 300 Millionen Lernenden zusammenfassen (vgl. Beywl & Zierer, 2018). Die Studie beansprucht, eine umfassende Grundlage für die Beantwortung der wichtigsten Frage der Bildungsforschung zu schaffen: Was führt zu hohem Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern?

In den Vordergrund stellt Hattie folgenden Befund: Unterrichtsnahe datengestützte Rückmeldeverfahren wie Feedback und formative Evaluation zählen zu den wirksamsten Möglichkeiten, Unterricht zu stabilisieren und zu verbessern, sodass gute Lernfortschritte und -leistungen erreicht werden. Eine versierte Lehrkraft nutzt die verfügbaren Informationen zu Lernvoraussetzungen, Lernstand, Lernprozessen und Lernresultaten der Schülerinnen und Schüler für die datenbasierte Gestaltung von möglichst lernförderlichen Lehr- und Lernarrangements.

2.1 Bedeutung der Lehrkraft und ihrer Selbstevaluation

„Lehrkräfte gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen.“ (Hattie, 2014, S. 21)

Diese Aussage ist einer von Hatties sechs Wegweisern für Exzellenz im Bildungsbereich. Das Handeln der Lehrkraft ist dafür zentral, besonders dann, wenn sie aus durch Daten basierten Erfolgen und Misserfolgen ihres Unterrichts *lernt*. Lehrkräfte, die sich in die Perspektive der Schülerinnen und Schüler versetzen, haben beachtlichen Einfluss auf deren Lernleistungen (vgl. Hattie, 2015, S. 27, 29f.). Die Lehrkraft zeigt sich als Vorbild, indem sie offen ist für neue Erfahrungen und nachvollziehbar aus Fehlern lernt. Eine wirkungsorientierte Lehrkraft fordert Rückmeldungen von den Schülerinnen und Schülern ein und zieht daraus Schlüsse für ihr zukünftiges Unterrichten. Dies wirkt sich wie Einsatz, Klarheit und Engagement der Lehrkraft förderlich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus (vgl. Hattie, 2015, S. 43).

Als „Evaluatorinnen und Regisseurinnen“ (Hattie, 2014, S. 20) wollen Lehrkräfte das Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler durch eine große Bandbreite von vermittelten Lernstrategien anreichern und unterstützen. Hierfür sollten sich die Lehrkräfte fortlaufend selbst evaluieren und für den Erfolg ihrer Arbeit einstehen. Dabei tragen sie aus empirisch verlässlichen Quellen Belege zu ihrem Unterricht zusammen, um mit den Schülerinnen und Schülern und im Kollegium tatsachenbasierte Diskussionen über die nächsten Schritte führen zu können (Hattie, 2014, S. 21f.).

2.2 Formative Evaluation des Unterrichts

Die *formative Evaluation des Unterrichts* bezeichnet ein systematisches Vorgehen, mit dem die Lehrkraft das Erreichen ihrer selbst gesetzten Unterrichtsziele überprüft. Hattie regt an, dass Lehrkräfte ihren Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Erreichung von Lernintentionen und der festgelegten Erfolgskriterien empirisch erfassen und die gewonnenen Daten interpretieren (vgl. Hattie, 2014, S. 164). Dies kann auf verschiedenen Wegen geschehen, z.B. durch die Nutzung von Aufgabendatenbanken/Vergleichsarbeiten (Koch, 2011; Gross Ophoff, 2013; Beywl & Hattie, 2017), durch Lesson- oder Learning-Studies (Altrichter, Posch & Spann, 2018; Oberthaler & Beywl, 2019; s.a. Posch, 2019, im vorliegenden Band) oder durch kollegiale Hospitationen (Buhren, 2016). Mithilfe von systematisch erhobenen Rückmeldungen zieht die Lehrkraft sowohl Rückschlüsse auf die Lernaktivitäten und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler als auch auf ihr eigenes Unterrichten. Die erhobenen Daten verbessern die Informationsbasis bezüglich Lernausgangslage, Lernhandeln und Lernresultaten der Schülerinnen und Schüler. Dies ermöglicht eine evidenzbasierte Weiterentwicklung des Unterrichts (vgl. Hattie, 2015, S. 215; Fuchs & Fuchs, 1986, S. 200).

3. Was ist Luise?

Luise ist eine Spielart formativer Unterrichtsevaluation, die eine besonders enge Verbindung zum Unterrichtshandeln eingeht. Das Luise-Verfahren hat seine Wurzeln in den 1990er Jahren. Ein erster Prototyp wurde als „Selbstevaluation in der Sozialen Arbeit“ entwickelt. Bereits zu Beginn war die Verbindung von Praxis- und Untersuchungshandeln charakteristisch (Heiner, 1988). Das Verfahren konnte sich in der Sozialen Arbeit – zumindest in der von Heiner entwickelten „Reinform“ – nicht etablieren (Sturzenhecker & Von Spiegel, 2009). Hingegen gelang es mit einer ersten Vereinfachung (Reduktion auf acht Planungsschritte) und der Festlegung des „Regel-Startpunkts“ eines Selbstevaluationsprojekts bei der „Knacknuss“ (siehe Kap. 2.1), ein für hochschuldidaktische Fortbildungen tragfähiges Verfahren zu entwickeln (Beywl, Bestvater & Friedrich, 2011). Ab ca. 2013 begann die Übertragung in den Schulbereich (Härrri, 2015) mit derzeit über 800 umgesetzten Projekten (Stand Mai 2019).¹

Lehrende bearbeiten bei Luise eine eigene didaktisch-pädagogische „Knacknuss“, eine wiederkehrende Herausforderung, aus ihrem Unterricht. Während drei aufeinanderfolgenden Präsenz-Workshops und per E-Mail werden die Lehrkräfte von erfahrenen Luise-Coachs kollegial beraten und begleitet (vgl. detailliert Kap. 5). Die Lehrkräfte zielen mit ihrem Luise-Projekt in aller Regel auf eine Mehrzahl von Lernenden, z.B. eine Schulklasse oder kleinere, nach bestimmten Kriterien zusammengesetzte Gruppen von Schülerinnen und Schülern (Faustregel: fünf oder mehr). Es kommt auch vor, dass z.B. schulische Förderlehrkräfte die Luise-Systematik auf ein-

¹ Annahmen, weshalb die Ausbreitung im Schulbereich gelungen ist, formulieren Bestvater und Beywl (2015) in ihrem Artikel „Gelingensbedingungen der Selbstevaluation“.

zelne oder sehr wenige Lernende anwenden. Die Dauer der (schriftlich) *geplanten* Projekte liegt oft zwischen vier und acht Wochen. Luise-Selbstevaluation ist nicht als ein durchlaufend dominantes Unterrichtsmuster gedacht, sondern für einen kleinen Teil der jährlichen Unterrichtsstunden, z. B. 2 % bis 3 %. Bei fortschreitender Vertrautheit mit dem Ansatz können es auch mehr und kürzere luise-artige Interventions-Untersuchungsbündel sein, die beiläufig, spontan und ohne vorgängige schriftliche Planung umgesetzt werden.

3.1 Das 5-Schritte-Verfahren

Das Unterrichtsentwicklungs-Verfahren Luise wird über fünf Schritte geplant, durchgeführt und ausgewertet. Die Abbildung 1 veranschaulicht die Schrittfolge.

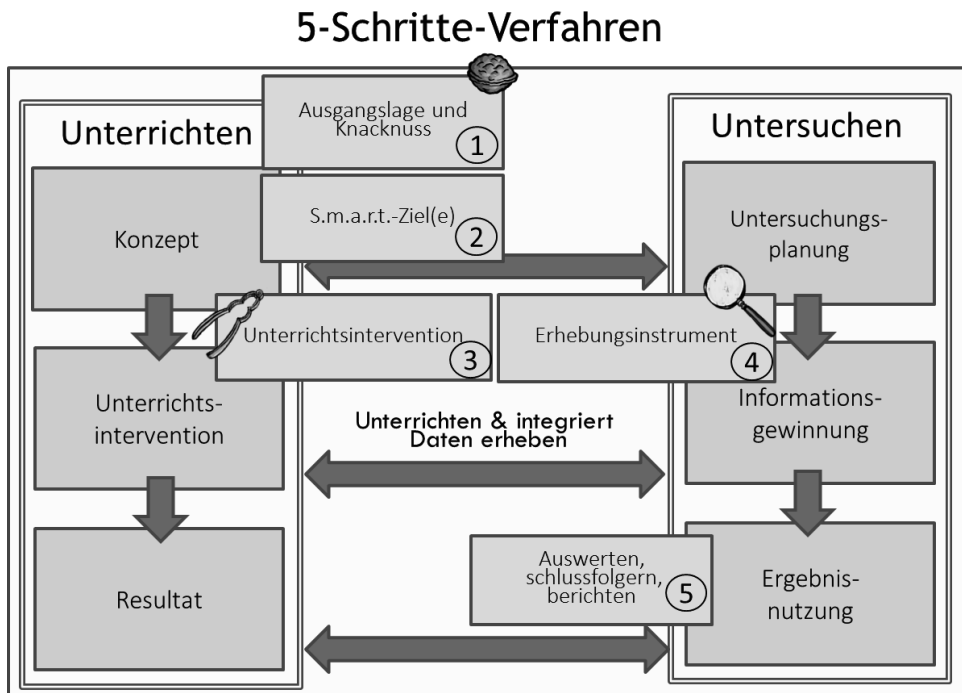


Abbildung 1: Das 5-Schritte-Verfahren von Luise

1. Startpunkt sind pädagogische oder didaktische Knacknüsse, auf die die jeweilige Lehrkraft in ihrem alltäglichen Unterricht immer wieder stößt. Diese Situationen belasten die Lehrkraft, da sie unter anderem den Lehr- und Lernerfolg schmälern. Knacknüsse blockieren den Unterricht, verzögern oder erschweren das Lernen. Durch Coachs und kollegial begleitet wird eine fokussierte Knacknuss für die Weiterverfolgung ausgewählt. Außerdem werden Annahmen formuliert, die Erklärungen für das Entstehen der harten Nüsse liefern. Diese Annahmen können auch helfen, im Schritt 3 geeignete Unterrichtsinterventionen zu finden und wer-

den im Rahmen der Interpretationen der Untersuchungsergebnisse (Schritt 5) bestätigt, verworfen, erweitert oder ergänzt. Die pädagogisch-didaktischen Knacknüsse fallen auf verschiedenen Bildungsstufen ähnlich aus. Häufige Beispiele sind fehlende Beteiligung am mündlichen Unterricht, zu wenig aktiv genutzte Lernzeit, unvollständige Bearbeitung der (Haus-)Aufgaben, geringe Selbstständigkeit.

2. Im zweiten Schritt nimmt die Lehrkraft gedanklich vorweg, wie der von ihr gewünschte künftige Zustand im Unterricht oder bei den Schülerinnen und Schülern genau aussehen soll. Das Ergebnis dieser Antizipation ist ein s.m.a.r.t.-formuliertes Ziel (spezifisch, messbar, attraktiv und akzeptabel, realistisch, terminiert). Die Zielformulierung lässt erkennen, auf welchen *spezifischen* Aspekt des Unterrichts das Vorhaben abzielt. Die angestrebten Zustände sind so beschrieben, dass auch für Außenstehende, z. B. die Coachs, nachvollziehbar ist, was genau gelöst werden soll. Mit der operationalen, in der Regel quantifizierenden Beschreibung des Ziels (oft mit Schwellenwerten/Kriterienpunkten verbunden) wird die „Messbarkeit“ des Zielzustandes angebahnt. D. h., es wird ein Brückenkopf zu den noch zu entwickelnden Erhebungsinstrumenten (Schritt 4) gebaut. *Attraktivität* und *Akzeptabilität* des Zieles bezeichnen einen weiteren Checkpunkt. Er fordert, eine Verbindung zu übergeordneten Prinzipien oder Richtzielen, z. B. solchen aus Lehrplänen oder Leitbildern von Schulen (die Verbindung zwischen Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung wird hier thematisiert). *Realistisch* meint, dass das Ziel unter gegebenen Ausgangs- und Rahmenbedingungen sowie mit verfügbaren Ressourcen und Methoden prinzipiell erreichbar ist. *Terminiert* schließlich meint, dass der Zeitpunkt angegeben ist, zu dem das Ziel erreicht sein, und zu dem seine Erreichung empirisch überprüft werden soll. Die mit der Selbstevaluation verfolgten s.m.a.r.t.-Detailziele befinden sich vor allem auf den nachfolgenden drei Ebenen:
 - a) Startbedingungen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Vorbereitetsein auf den Unterricht)
 - b) Lernhandeln der Schülerinnen und Schüler (z. B. Beteiligung im Unterricht; s. dazu Kap. 3.2)
 - c) Lernresultate der Schülerinnen und Schüler (z. B. (über-) fachliche Kompetenzen)
3. Im dritten Schritt wird festgelegt, welche Interventionen eingesetzt werden sollen, um die gesetzten Ziele zu erreichen. Die Interventionen sind so zu konzipieren, dass die präzise formulierten Ziele mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht werden. Dabei handelt es sich um zusätzlich oder verändert/verstärkt einzusetzende Unterrichtsmethoden, Sozial- und Lernformen, Medien und Materialien oder andere Elemente von Lernarrangements. Diese Interventionen werden oft über einen Zeitraum von vier bis acht Wochen mehrfach umgesetzt, teilweise über eine ganze Unterrichtsstunde oder eine Doppelstunde hinweg, oder auch für deutlich kürzere Zeitabschnitte (z. B. 10 Minuten pro Unterrichtsstunde). In aller Regel beginnt die Umsetzung mit einem informierenden Unterrichtseinstieg. Hier erläutert die Lehrkraft ihre Intentionen (deutlich allgemeiner formuliert als ein s.m.a.r.t.-Ziel), begründet diese (eine schülergerechte Formulierung der Knacknuss) und gibt ei-

nen groben Ausblick auf das geplante Vorgehen. Meist spielen dabei Visualisierungselemente eine wichtige Rolle, die mit den ebenfalls vorgestellten Datenerhebungsinstrumenten eingeführt werden.

4. Im vierten Schritt geht es um die Konzeption des Datenerhebungsinstruments. Dieses soll erfassen, welche Zielzustände, -arten oder -niveaus, ausgelöst durch die Interventionen, tatsächlich auftreten. Optimalerweise sind die Erhebungen so angelegt, dass Daten im Unterrichtsverlauf („integriert“) mit entstehen. Wenn immer möglich sollen die Lernenden selbst die Daten erzeugen oder erheben.

Je nach Bildungsstufe, Klassengröße, Fach, s.m.a.r.t-Ziel oder Art der Intervention kommen Dutzende verschiedener Erhebungsinstrumente bzw. Datenarten in Frage, z. B.: Duplo-Türme; auf Schnüren aufgereichte Kastanien; Standzylinder zum Füllen mit verschiedenfarbigen Holzkugeln; transparente Kärtchendisplays; Zeitangaben auf Stopp- oder Schachuhr-Apps; Dezibel-Werte von Schallpegelmessern; Haftzettel oder Mini-Whiteboards mit Fragen an die Lehrkraft oder Begründungen; Aufgabenstrahl zum Stand der Aufgabebearbeitung usw. In der neueren Literatur zum formativen Assessment finden sich viele Anregungen hierfür (Wiliam, 2011). Im Optimalfall zeigen die Instrumente direkt Zusammenfassungen (Aggregationen) von Einzeldaten. Wenn jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler zunächst in Einzelarbeit Daten festhält (z. B. eine Selbsteinschätzung mit Smileys und Kurzkomentar vornimmt), ist zu überlegen, wie diese Daten noch während des Unterrichts aggregiert werden können. Dies kann für quantitative Daten durch die Übertragung auf ein Plakat (oder auch die Nutzung einer digitalen Umfragesoftware) mit Sofortvisualisierung erfolgen. Für qualitative Textdaten kann dies analog durch gemeinsames/arbeitssteiliges Sortieren geschehen, z. B. von Kärtchen nach Kategorien oder digital in Form einer Schlagwortwolke (mit der freien Internet-Anwendung *Wordle*). Wenn angemessen und möglich, erfolgt das Datensammeln anonym. Wenn das Klassenklima sehr fehlerfreundlich ist, kann dies auch mit Namensangabe erfolgen. Dies vereinfacht es, differenzierende und individualisierende Lernmöglichkeiten anzuschließen.

Zu bevorzugen sind Methoden, die *integriert*, also zeitgleich mit dem Unterrichten eingesetzt werden. Hingegen sollten *additive* Erhebungsinstrumente, wie z. B. extern erstellte Fragebögen, nur dann eingesetzt werden, wenn keine integrierten zu (er-)finden sind. Additive Instrumente erfordern viel zusätzliche Ressourcen wie Zeit und eventuell weitere Personen für das Erheben bzw. Auswerten und Interpretieren. Standardisierte fixfertige Instrumente kommen selten in Frage, nämlich dann, wenn sie exakt zum jeweiligen Luuise-Projekt passen. Ergebnisse können oft mittels Digitalfotos festgehalten werden, die auch für den abschließenden fünften Schritt verwendbar sind.

5. Der fünfte Schritt umfasst die vertiefte Auswertung der Daten, z. B. Beschreibung und Bewertung ihres Verlaufs über mehrere Unterrichtsstunden. Datenverteilungen werden zuerst *beschrieben* (Verteilungen, Häufungen, Ausreißer usw.) und nachfolgend *bewertet*, bestenfalls gemeinsam durch Lehrkraft und Klasse. Beantwortet wird dabei vor allem, in welchem Ausmaß die gesetzten Ziele (Schritt 2) erreicht wurden. Unter Bezug auf die Annahmen (Schritt 1) kann sodann erörtert werden, inwiefern die (tatsächlich wie geplant?) umgesetzten Interventionen zur

Zielerreichung beigetragen haben, ob sie bei erneutem Auftauchen der Knacknuss beibehalten oder verändert werden sollen. Die Lernenden steuern in dieser Ergebnis-Diskussion wenn möglich eigene Erklärungen bei bzw. machen Vorschläge für neue bzw. weitere Interventionen/Maßnahmen. Während die Beteiligung der Lernenden bei der Datenerhebung (Schritt 4) die Lehrkraft bei der Untersuchungsarbeit entlastet, kann das gemeinsame Interpretieren und Schlussfolgern eine höhere Selbstverpflichtung auslösen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, und auch selbstständigeres Lernen fördern.

3.2 Das Besondere des Luise-Verfahrens

Luise ist gegenüber anderen unterrichtsbezogenen Settings wie Intervention, Supervision und kollegialer Hospitation zum einen stärker vorwärtsgerichtet, zum anderen wird Reflexion für die Beteiligten durch die Bezugnahme auf eine gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern erstellte Datengrundlage verbindlicher (Beywl & Odermatt, 2016).

Die Abbildung des 5-Schritte-Verfahrens verdeutlicht den Anspruch, die beiden Stränge Unterrichten und Untersuchen logisch und zeitlich weitgehend zu parallelisieren. Gegenüber Aktionsforschung, Lesson Study oder kollegialer Hospitation erfolgen bei Luise Unterrichtsintervention (Schritt 3) und Informationsgewinnung (Schritt 4) möglichst *integriert*. Entscheidend dafür ist das Datenerhebungsinstrument. Es ist wenn möglich so zu konzipieren, dass es ...

- während der Unterrichtszeit eingesetzt werden kann;
- für die Schülerinnen und Schüler leicht verständlich und augenscheinlich relevant ist;
- Lernen in Bezug auf fachliche bzw. überfachliche Kompetenzen ermöglicht;
- mit Werten und Ethik des Unterrichts übereinstimmt (z. B.: nicht stigmatisierend/angstauslösend);
- deutlich mit formativer Absicht verbunden erkennbar ist, also keinen Bezug zum Notengeben hat;
- von der Lehrkraft (gemeinsam mit Lernenden) in der Unterrichtszeit ausgewertet werden kann.

Idealerweise lässt sich jede dieser Anforderungen realisieren, in jedem Fall sind sie steter Orientierungspunkt für die Konzeption eines Erhebungsinstruments. Dann geht durch das Untersuchen keine Unterrichts- und Lernzeit verloren. Bis auf die Planung finden alle Luise-Aktivitäten während des Unterrichts statt. Die zusätzliche zeitliche Belastung der Lehrkraft soll minimiert werden.

Wie Luise in der Praxis umgesetzt wird, veranschaulicht das folgende Beispiel. Wichtig ist zu beachten, dass dieses nicht „repräsentativ“ für alle oder die Mehrzahl der Luise-Projekte ist. Im Prinzip ist jedes davon ein Unikat, denn es wird von einer einmaligen Lehrkraft für eine einmalige Klasse in einer einzigartigen sozialen und zeitlichen Situation initiiert.

3.3 Luuise konkret: Wie schaffe ich es, dass sich die Lernenden im Englischunterricht häufiger melden?

Azar Attar Palestrina, Englischlehrerin an der Berufsfachschule Basel, hat dieses Luuise-Projekt durchgeführt. Es zeigt die individuelle Lösung der Lehrkraft für ihre besondere Unterrichtsknacknuss, die sie mit ihrer fachdidaktischen Expertise und basierend auf ihren pädagogischen Grundüberzeugungen entwickelt hat.

Mehr Wortmeldungen im Englischunterricht

Die Knacknuss ist wie folgt formuliert: Die angehenden Detailhandelsfachleute sprechen im Unterricht viel zu selten Englisch. Sie wenden die erworbenen Sprachstrukturen kaum an, obwohl sie häufige Sprechgelegenheiten erhalten und von der Lehrkraft dazu ermutigt werden. Als Ziel mit Kriterienpunkt für ein erfolgreiches Luuise-Projekt formuliert die Lehrerin, dass sich jeweils bis zum Ende einer Doppelstunde mindestens 80% der Anwesenden mit mindestens einem Beitrag in der Zielsprache im Plenum oder in Gruppenarbeiten beteiligen.

Eine Intervention, die zugleich Erhebungsinstrument ist, soll die Lernenden motivieren, sich im Unterricht öfter mit inhaltvollen Beiträgen in englischer Sprache zu beteiligen. Diese Intervention entwickelt die Lehrerin im Tandem mit einem Kollegen, der das gleiche Projekt in seiner Klasse durchführt. Die Lehrerin informiert die Lerngruppe, dass sie sich in den folgenden vier Doppellektionen (Phase 1) vergewissern will, wie gut es möglichst vielen von ihnen gelingt, Englisch zu sprechen. Auf einem Plakat wird fortlaufend notiert, wie oft, von wem und wie qualifiziert Wortmeldungen geäußert werden. Die Wortmeldungen werden über die gesamte Erhebungsphase fortlaufend darauf abgebildet (Abb. 2).



Abbildung 2: Erfassung der Englisch-Wortmeldungen mit Haftzetteln

Bei ihrer Einführung in das Projekt erinnert die Lehrerin daran, dass das aktive Sprechen in der Zielsprache für einen erfolgreichen Bildungsabschluss und darüber hinaus für die spätere Berufslaufbahn relevant sei. In den vergangenen Wochen habe sie festgestellt, dass die Mehrheit der Lernenden an Klassendiskussionen in Englisch nicht aktiv, durch Wortbeiträge, teilnimmt. Das auf das Ziel breiter Beteiligung ausgerichtete Vorgehen, das sie kurz schildert, will sie in den kommenden vier Doppellektionen mit der Klasse ausprobieren. Dazu würden Ergebnisse je Doppellektion auf Plakaten visualisiert. Die Beiträge der Lernenden in dieser Zeit flössen nicht in die Benotung ein.

Die Lehrkraft zieht fünf unterschiedliche Varianten zur Datenerhebung in Betracht: (1) im Plenum durch die Lehrkraft, (2) durch die einzelnen Lernenden selbst, (3) in Gruppenarbeiten durch einen Peer, (4) selbstverantwortet oder (5) von einem Peer für die gesamte Klasse. Sie entscheidet sich für die Varianten 3 und 5. Die Plakate werden fotografiert. Die entstandenen Daten werden abschließend durch zwei Lernende in Prozente umgerechnet, in eine Tabelle übertragen und für alle visualisiert.

In der ersten Projektphase wird das anspruchsvolle Ziel, dass sich mindestens 80 % der Klasse in der Zielsprache beteiligen, nur einmal während vier Doppellektionen erreicht. Erst im Verlauf der zweiten Phase kann das hoch gesteckte Ziel von 80 % erreicht werden (in der dritten Doppellektion nur annähernd mit 72 % und in der vierten wird das Ziel mit 87 % übertroffen). Vor allem die Erhebungen durch Peers in Gruppenarbeiten erleben viele Lernende in diesem Projekt als anregend.

Übers Lernen sprechen

Die Lehrkraft resümiert wie folgt: Der Dialog zwischen der Klasse und der Lehrkraft über mögliche Lösungen, Unterstützungen und die eigenen Sprechbeiträge werde intensiviert. Lernende fühlten sich durch die erhöhte Aufmerksamkeit der Lehrkraft, die sich ihrem Lernzuwachs in einem notenfreien Rahmen widmet, bestärkt, wie sie in der Schlussdiskussion mitteilten. Die Kombination von Intervention und Erhebung habe die Beteiligung der Lernenden am Unterricht deutlich erhöht und ihre Qualität gefördert. Sowohl Einzelne als auch die gesamte Klasse hätten eine positive Dynamik entwickelt. Zeitweise sei eine deutlich kompetitive Stimmung spürbar gewesen, die sich positiv auf die Beteiligten übertragen habe. Lernende hielten fest, dass sie sich beim Sprechen motivierter und selbstsicherer fühlten.

4. Luise, ein vollsituiertes Fortbildungsformat – wirksam und praxisnah

Nachfolgend wird das Fortbildungsformat zur Einführung von Luise erläutert und anschließend geschildert, wie Luise als schulinternes Fortbildungsangebot die Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützen kann.

Forschungen zeigen, dass Lehrerfortbildungen besonders wirksam sind, wenn sie Input-, Erprobungs-, Reflexions- und Feedbackphasen enthalten (Lipowsky & Rzejak, 2015a). Eine Luuise-Fortbildung enthält alle diese Phasen und verschränkt sie sowohl zeitlich als auch inhaltlich. Dadurch können die teilnehmenden Lehrkräfte ihre Handlungskompetenzen erweitern sowie die Planung und Realisation des laufenden bzw. anstehenden Unterrichts datenbasiert voranbringen. Strukturierte Phasen von Untersuchung – Erprobung – Reflexion – Input, kombiniert mit konkreten Lehrsituationen („volle Situiertheit“), versprechen gesicherte Praxistransfers und verbesserte Lernresultate (Wyss, Beywl, Pirani & Knecht, 2017). Starke Fokussierung und zeitliche Überschaubarkeit eines Luuise-Projekts ermöglichen Lehrkräften exemplarisch, die Wirkfähigkeit des eigenen Unterrichtens empirisch zu überprüfen. Dies ist eine für viele Luuise-Teilnehmende befriedigende und entlastende Erfahrung, welche die eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken kann (Odermatt, 2016). Nachfolgend werden die Phasen eines Luuise-Zyklus dargestellt und erläutert (Abb. 3).



Abbildung 3: Ablauf des modular aufgebauten Luuise-Verfahrens

Im Erstgespräch planen Schulleitung und Luuise-Coach (vgl. Kap. 6) gemeinsam, wie Luuise in die Schul- und Qualitätsentwicklung sowie die Fortbildungstermine in die Jahresplanung eingebettet werden können. Durch die Terminierung von zwei schulinternen Fortbildungsanlässen und eines abschließenden Präsentationsanlasses sichert die Schulleitung die zeitlichen und personellen Ressourcen.

Beim Informationsanlass wird das gesamte Kollegium über das Verfahren und den Ablauf der Fortbildung informiert. Lehrkräfte können sich anschließend für bzw. gegen eine Teilnahme entscheiden. Die freiwillige Teilnahme ist ein erleichternder Gelingensfaktor, wobei bei günstiger Schulkultur, besonders bei kleinen Schulen, auch davon abgewichen werden kann. Pro Luuise-Zyklus können (bei zwei anwesenden Luuise-Coachs) aufgrund des stark individualisierten Charakters optimal zwölf, maximal 16 Lehrkräfte teilnehmen (wobei in letzterem Fall mehrere Tandem-Projekte wie im Fallbeispiel in Kapitel 3.2 erforderlich sind).

Der Luuise-Zyklus startet einige Wochen später mit einem Fortbildungstag, an welchem die Lehrkräfte ihre Luuise-Projekte entlang des 5-Schritte-Verfahrens planen. Die kollegiale Beratung sowie die Unterstützung durch die Luuise-Coachs während dieses Tages ermöglichen ein produktives und effizientes Vorgehen. Das auszufüllende strukturierte Planungsraster (siehe Anhang) führt die Lehrkraft durch die Planungsschritte. Am Ende des Tages verfügt jede Lehrkraft über eine differenzierte schriftliche Unterrichtsplanung. Diese wird wenn erforderlich in einer ca. einstündigen Nacharbeit finalisiert und den Coachs im Nachgang als Datei zugeschickt. Diese kommentieren sie per E-Mail, worauf sie nochmals überarbeitet, meist jedoch nicht erneut eingesandt wird.

Anschließend führt die Lehrkraft ihr Luuise-Projekt mit der Klasse selbstständig durch. Sie tauscht sich wenn möglich in einer Lerngemeinschaft (z. B. während der definierten Teamarbeitszeiten) darüber aus. Beim kürzeren Zwischenstopp – ein bis zwei Monate nach dem Fortbildungstag – präsentieren die einen Lehrkräfte der Fortbildungsgruppe den aktuellen Stand ihres Vorhabens und allenfalls erste Ergebnisse und Erfahrungen. Andere nehmen den letzten Feinschliff an ihrer Planung vor, um anschließend mit ihrer Klasse zu starten.

Der Luuise-Zyklus wird mit einem schulinternen Präsentationsanlass abgeschlossen, an welchem auch die Schulleitung sowie möglichst das Gesamtkollegium und die Luuise-Coachs teilnehmen. Zwei Formate haben sich hierfür bewährt: (1) „Fachtagung“ – mit kurzen Plenumsphasen und parallelen Präsentationsgruppen, in denen je zwei bis drei Luuise-Projekte nacheinander vorgestellt und diskutiert werden. (2) „Marktplatz“ – alle Projekte werden mit Plakaten und ausgelegten Materialien in einem großen Raum vorgestellt; die Stände können in Art einer Galerie besucht werden und es kann sich in Kleinstgruppen oder bilateral ausgetauscht werden. Da Luuise-Projekte Visualisierungen enthalten, muss hierfür kaum zusätzlich vorbereitet werden. Der Präsentationsanlass kann das organisationale Lernen unterstützen, indem Lehrkräfte von Lehrkräften lernen und vertieft und datenbasiert über Unterricht gesprochen wird.

Die diversen Fortbildungsanlässe und -phasen während eines Luuise-Zyklus ermöglichen es, Luuise als Unterrichtsentwicklungs-Projekt in die Schulentwicklung einzubinden. Dabei werden als Entwicklungsdimensionen berücksichtigt: (1) Personal: Werte, Normen, Wissen und Können bzw. Kompetenzen der/des Einzelnen, (2) Unterricht: Umsetzung dieser Werte usw. in Handlungen und (3) Organisation: Struktur zur Lenkung dieser Handlungen (Härri et al., 2016).

5. Ergebnisse der Begleitforschung zu Luuise

Luuise wird seit der Regeleinführung 2013 wissenschaftlich begleitet. Nachfolgend werden Ergebnisse der Begleitforschung vorgestellt sowie einige Studien zur Lehrerfortbildung angesprochen, die Hinweise auf die Wirkmechanismen von Luuise geben.

In einer 2016 durchgeführten Begleituntersuchung wurde danach gefragt, welchen Beitrag Luuise zur Stärkung der Selbstwirksamkeit teilnehmender Lehrkräfte leisten kann.² Odermatt (2016) führte hierfür sechs Fokusgruppen mit insgesamt 21 Luuise-Teilnehmenden durch. Die Befunde zeigen, dass Lehrkräfte, die mit Luuise arbei-

2 Eine repräsentative Studie zur Lehrerbelastungsforschung in der Schweiz zeigt auf, dass rund 40 % der Lehrkräfte hohe Burnout-Werte aufweisen und rund 20 % hohe Werte hinsichtlich Arbeitsüberforderung (Kunz Heim, Sandmeier & Krause, 2014). Im Umgang mit diesen Belastungen stellen personenbezogene sowie bedingungsbezogene Ressourcen eine zentrale Pufferfunktion dar, wobei der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1997) eine zentrale Rolle zukommt. Selbstwirksamkeit meint die eigene Überzeugung, neue oder schwierige Aufgaben mit Hilfe der eigenen Fähigkeiten erfolgreich bewältigen zu können. Verschiedene Forschungsbefunde belegen einen positiven Zusammenhang zwischen hoher Selbstwirksamkeit und Gesundheitsverhalten sowie Stressbewältigung von Lehrkräften (z. B. Abele & Candova, 2007; Krause, Schüpbach, Ulich & Wülser, 2007; Rothland, 2013).

ten, Vorgehensweisen entwickeln, um herausfordernde Belastungen im Unterricht zu bewältigen. Durch die unmittelbaren Erfahrungen, welche die Lehrkraft während der Umsetzung von Luuise gemeinsam mit der Klasse macht, kann die Lehrer-Selbstwirksamkeit gestärkt werden. Als besonders wirkföähig erweist sich die Visualisierung bzw. das Datenerhebungsinstrument. Nebst den Impulsen für gutes Klassenklima werden vor allem der hohe Handlungsspielraum und die im Luuise-Projekt erlebte Autonomie geschätzt. Nachfolgend einige Beispiele für Reflexionen, die im Nachgang zu Luuise-Projekten ausgelöst worden sind (vgl. Odermatt, 2016).

„Also zuerst dachte ich, oh, was muss ich da wohl alles bloß ausfüllen und wissen? Aber das Raster fand ich eben schon noch gut, weil man musste dann überlegen, im untersten von dem, was du machen möchtest, Gedanken darüber zu machen und wirklich so Schritt für Schritt. Und immer kam wieder etwas dazu, und plötzlich war es wie ein Ganzes, das Puzzle. Immer ein Teilchen, ein Teilchen, und das Raster fand ich eben schon noch gut. Weil sonst hätten wir nur gedacht, ja, wir wollen einfach das Ziel, und das soll es zuletzt geben, aber wie am besten kommt man zu diesem Ziel, hat mir bei diesem Raster schon recht geholfen.“ (FG1, B5, Z154)³

Empirische Belege als Referenz können Sicherheit und Entlastung ermöglichen:

„Endlich mal etwas so ganz sichtbar erreicht zu haben, und dass ich es merke, und die Kollegin, aber auch die Kinder. Das löst ein gutes Gefühl aus.“ (FG3, B6, Z75)

„Einfach so, weil ich es gut finde und weil ich es an mir selbst erfahren habe, dass es gut tut, wenn man das sichtbar macht.“ (FG1, B1, Z172)

Im Winter 2017 wurde die zweite Online-Luuise-Nachbefragung (nach einer ersten im Jahr 2015) mit insgesamt 217 Luuise-Lehrkräften (Rücklauf 64 %, N=379) durchgeführt (Strasser, Schmid & Beywl, 2019). Über die Hälfte der teilnehmenden Lehrkräfte unterrichtet seit 15 Jahren und mehr. Dies bekräftigt, dass Luuise insbesondere von erfahrenen Lehrkräften genutzt wird, um den eigenen Unterricht und bestehende Knacknüsse und Herausforderungen systematisch zu bearbeiten. Den Aufwand für ein Luuise-Projekt im Verhältnis zum Ertrag schätzen 65 % der Befragten als angemessen ein. Für 27 % ist der Aufwand eher zu hoch, für 7 % zu hoch. Über die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie die Luuise-Knacknuss gröößerenteils lösen konnten, 26 % stimmen dieser Aussage voll und ganz zu. Dass die Nutzung von Luuise die Zuversicht steigert, weitere schwierige Unterrichtsknacknüsse zu lösen, bestätigen 58 %; 26 % stimmen dieser Aussage voll und ganz zu. Dies unterstreicht, dass die Arbeit mit Luuise die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften steigern kann. Die Abbildung 4 stellt ausgewählte Ergebnisse der Befragung dar.

3 Kürzel in Klammern verweisen auf Fokusgruppe (FG), Aussage der Befragten (B) und auf die Zeilennummer im Transkript (Z).

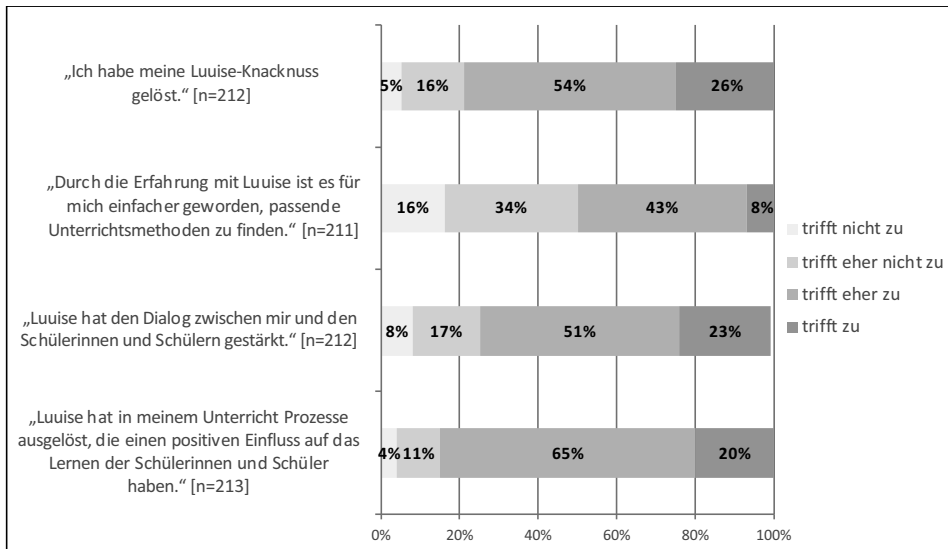


Abbildung 4: Ausgewählte Ergebnisse der Online-Befragung von Luise-Teilnehmenden (2017)

Dass durch Luise der Dialog zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gestärkt werden konnte, dem stimmen 23 % der Befragten zu, 51 % stimmen eher zu. Über zwei Drittel (65 %) bestätigen, dass die Arbeit mit Luise eher dazu beigetragen hat, dass im Unterricht Prozesse ausgelöst wurden, welche einen positiven Einfluss auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler haben; 20 % der Befragten stimmen dieser Aussage voll und ganz zu.

6. Gelingensbedingungen und Fallstricke

Luise kann nicht an allen Schulen gleichermaßen effizient und nachhaltig eingeführt werden. Aus der Kontrastierung mit den Bedingungen im Handlungsfeld der Sozialen Arbeit (s.o. Kap. 3 und Bestvater & Beywl, 2015) und des schweizerischen mit dem deutschen Schulsystem ergeben sich Hinweise auf begünstigende strukturelle Bedingungen.

Zunächst sei eine Selbstverständlichkeit expliziert, die vielen in Schulen Tätigen in Erinnerung gerufen sei: Mit „Schule“ ist ein räumlich, zeitlich und personell strukturiertes, organisationales Setting gegeben, das bei aller Unterschiedlichkeit tausender Schulen in einem Land bestimmte Ähnlichkeiten aufweist: Teils sogar gesetzlich vorgegebene Regeln und kulturell „vererbte“ Verhaltensaufforderungen setzen einen Rahmen, in dem Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ausgebildeten Lehrkräften an der Erreichung von Lernzielen oder der Entwicklung von Kompetenzen arbeiten. Diese „Grammatik der Schule“ (Tyack & Tobin, 1994) prägt den Alltag des Unterrichts, etwa die Zuteilung von Raum (z. B. derjenige der Lehrkraft oder derjenige der Klasse) oder von Zeit (z. B. Dauer der Unterrichtsstunden oder Aufteilung der Lehrerarbeitszeit auf Unterrichten, individuelles Coachen, Zusammenarbeit mit

Kolleginnen und Kollegen) oder von Klassenzusammensetzungen (oft jahrgangshomogen). Vielfach einerseits als aufzureißende „Zwangsjacke“ gesehen – insofern sie Veränderungen und Innovationen blockiert (Buhren & Rolf, 2012, S. 20) –, bietet diese Grammatik andererseits einen entlastenden und Sicherheit gebenden Handlungsrahmen für die Agierenden (vgl. Kühl, 2011, S. 100).

Nun entwickelt sich die Grammatik der Schule über die Zeit, wenngleich meist langsam. Diese Veränderungen verlaufen auch national unterschiedlich. So haben z. B. bei den Rahmenbedingungen und Strukturmerkmalen vieler Deutschschweizer (obligatorischer) Schulen Veränderungen stattgefunden, die es für Luuise als einen Ansatz schulweiter, dialogisch abgestimmter Unterrichtsentwicklung einfacher machen, in die Schule zu finden und sich dort auch auszubreiten. Einige wichtige Aspekte:⁴

- Lehrkräfte – in der Schweiz: „Lehrpersonen“ – sind keine Beamten, sondern Angestellte und damit im Rahmen des normalen Arbeitsrechts tätig. Gemäß Regelungen zur (Jahres-)Arbeitszeit (ca. 1.900 Arbeitsstunden) umfasst ihr „Berufsauftrag“ neben dem Unterrichten und dem Begleiten der Lernenden, Kommunikation mit Eltern, anderen Lehrkräften und der Schulleitung sowie pädagogische und organisatorisch-administrative Mitarbeit, u. a. auch einen Anteil zwischen 3 % und 10 % zur Qualitätsarbeit. Dieser ist umschreibbar mit Evaluieren und Reflektieren, eigene pädagogische und fachliche Weiterentwicklung sowie Teilnahme an Fortbildung (vgl. IDES, 2017).
- Schulleitungen sind hinsichtlich ihrer organisationalen Stellung nach diversen Verwaltungsreformen gestärkt (vgl. Stemmer, 2015). Sie sind öfter als ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen vom Unterricht freigestellt; sie stellen je nach Kanton (teils in Abstimmung mit der kommunalen Schulbehörde) selbstständig ein; sie haben die Fortbildungsplanung als zentralen Auftrag (vgl. Stuke, 2015) und können für deren Realisierung auf oft kantonal finanzierte, für Schule bzw. Gemeinde (teils) kostenlose Angebote zurückgreifen; sie verfügen (obligatorisch) über eine umfangreichere Führungsfortbildung und können (teilweise kostenlos) Coaching durch qualifizierte Beratungspersonen in Anspruch nehmen. Für Luuise-Coachs sind sie die zentrale Ansprechpersonen (vgl. Härrri, 2018). Mit ihnen können Vereinbarungen z. B. über die schulöffentliche Präsentation von Luuise-Projekten und über die Verstetigung von Luuise getroffen werden.⁵
- Unterrichtsteams stellen an vielen Schweizer Schulen ein reguläres Muster der pädagogischen Lehrerkooperation dar. Sie bestehen meist aus drei bis acht Lehrkräften aus mindestens zwei Klassen der gleichen Schule (oder aus mehreren benachbarten kleinen Schulen). Die Lehrkräfte arbeiten ein oder mehrere Schuljahre in fester Zusammensetzung (vgl. dazu und zum Folgenden Eschelmüller, 2013). Die

4 Die skizzierten Entwicklungen verlaufen in den 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen keinesfalls homogen. So investieren manche Kantone (etwa Graubünden) schon länger wenig in die Lehrerfortbildung, andere ziehen sich aufgrund verknappter Bildungsetats in Folge des Steuersenkungswettbewerbs zunehmend zurück (z. B. Luzern), schließlich beschränken solche, die bislang führend in der Schulentwicklung und Lehrerweiterbildung waren, die unterrichts-befreite Fortbildungszeit für Lehrkräfte (z. B. Aargau). Dennoch dürften die Rahmenbedingungen noch deutlich besser sein als in den meisten deutschen Bundesländern.

5 Wie dies gesteuert werden kann, ist detailliert im Luuise-Coaching-Handbuch für berufliche Schulen des Landes Baden-Württemberg dargelegt (Pirani & Beywl, 2018).

Schulleitung schafft die Rahmenbedingungen für die Teamarbeit, wirkt bei deren Zusammensetzung mit, sorgt für Verbindlichkeit der Treffen (oft in fixen Zeitfenstern in mehrwöchigem Abstand), vereinbart (möglichst schriftlich) Ziele, Themen, Dokumentation sowie Berichterstattung und sorgt für einen schulweiten (Wissens-) Austausch zwischen den Unterrichtsteams. Luuise-Projekte können diese „Gefäße“ der Unterrichtsteams für die Präsenzanteile der schulinternen Fortbildungen nutzen.

Wenn hingegen solche strukturellen Möglichkeiten an einer Schule erst mit der Einführung von Luuise geschaffen werden müssen, steigt der Aufwand erheblich an, und insbesondere die Verstetigung ist gefährdet.

Es ist wünschenswert, Luuise zusammen mit weiteren datenbasierten Verfahren in ein umfassendes schulisches Konzept des „Lehren und Lernen sichtbar machen“ zu implementieren.⁶ Dies ist Gegenstand eines gleichnamigen, von der Stiftung Mercator Schweiz geförderten dreijährigen Projektes, in dessen Rahmen sich Pilotschulen auf den Weg dahin machen.

Ein weiterer Fallstrick liegt auf der Ebene pädagogischer Wertvorstellungen und Prinzipien. Kritik an Luuise wird gelegentlich anlässlich von schulinternen Ergebnispräsentationen geäußert oder an ausformulierten schriftlichen Fallbeispielen.⁷ So erscheint der vorgestellte bzw. beschriebene Veränderungsprozess vielen als sehr einfach, wenn man die Darstellung einer Lehrkraft im Nachhinein hört oder liest. Der Erarbeitungsprozess zu diesem Unterrichtsvorhaben verschwindet hinter der Ergebnisdarstellung. Außerdem gilt: Was für die *eine* Lehrkraft eine ihr Berufsleben belastende Herausforderung bzw. zu bearbeitende Knacknuss ist, hat für die *andere* noch nie ein Problem dargestellt. Und: Wenn Fallbeispiele – aus dem konkreten schulischen Kontext herausgelöst – gelesen werden, ohne dass die konkrete Klasse mit ihren Schülerinnen und Schülern vor Augen ist, können sie Unverständnis oder gar Widerstand, bis hin zu starker Abwehr auslösen. So akzeptieren manche Leserinnen und Leser nicht, dass es in bestimmten Klassen erst einmal um die Sicherung der Startbedingungen geht, bevor überhaupt ein produktiver Lehr-Lernprozess beginnen kann. Andere stören sich daran, dass im Mittelpunkt eines konkreten Luuise-Projektes der Erwerb deklarativen Grundlagenwissens steht, und nicht schon das „eigentlich Wertvolle“, der Erwerb tiefen Wissens oder die Kompetenz zur Übertragung von Gelerntem auf neue Situationen.

Solchen ernst zu nehmenden kritischen Stellungnahmen halten wir in unseren Fortbildungen entgegen, dass Lernen ein fehlerfreundliches Klima voraussetzt, und dass dies gerade für das pädagogische Weiterlernen von Lehrkräften gilt. Formative Evaluation von Unterricht heißt Neues ausprobieren, sich von alten Mustern lösen,

6 Für nähere Hinweise zum Projekt „Lehren und Lernen sichtbar machen“ vgl. www.lernensichtbarmachen.net.

7 Daher enthalten die von uns frei zur Verfügung gestellten Broschüren keine Fallbeispiele mehr; diese können allerdings bei uns angefordert werden. Sie sind nicht zitierfähig und nur zum persönlichen Gebrauch bestimmt. Veröffentlichte Fallbeispiele: aus dem Hochschulbereich: fünf in Beywl, Bestvater & Friedrich (2011), ein weiteres in Wyss et al. (2017); aus der Sekundarstufe II das von Kathrin Pirani (2015); außerdem in den Nr. 9 bis 12/2019 der *Pädagogik*.

ein Risiko eingehen, auch Scheitern können – und eben nicht: eine perfekte Fassade von sich und seinem Unterricht inszenieren oder eine andere Lehrkraft summativ beurteilen, als mehr oder weniger exzellent.

Eng mit dieser Spannung verbunden sind pädagogische Wertkonflikte, die durch Luuise-Projekte aus einer Kultur des Schweigens über den eigenen Unterricht herausgehoben werden. „Darf“ man als Lehrkraft klare, operationale Ziele setzen, eng anleiten, auf Disziplin und aufgeräumte Lernsettings insistieren, auch einmal den Unterricht laufen lassen, symbolische individuelle oder kollektive Belohnungen für gute Mitarbeit vergeben, den Wettbewerb zwischen Teilgruppen in der Klasse anregen, u.v.m.? Und wie gilt dies für Lernende auf den verschiedenen Bildungstufen, vom Kindergarten hin in die Hochschule? Darf ich mit (beinahe) Erwachsenen spielerisch arbeiten, mit bunten Pappbechern oder Zufallsaufrufen durch Ziehen von Eisstielen oder Bastelhölzern mit den Namen aus einer Tüte?

Die schriftlichen Planungsraaster und die Datenerhebungsinstrumente machen in hohem Maße transparent, welche pädagogischen Prinzipien Lehrkräfte vertreten und welche Haltungen sie einnehmen. Damit machen sich Lehrkräfte kritisierbar, was für die Unterrichtsentwicklung sehr produktiv sein kann, soweit die Kritisierenden selbst sich als pädagogische Profis verhalten.

Luuise-Coachs sind in pädagogischen Konfliktsituationen besonders gefordert. Es wird von ihnen ein großes Maß an wacher Toleranz erwartet, was manche in der Coach-Fortbildung kaum aushalten, z. B. wenn sie eine Stigmatisierung von einzelnen Lernenden oder deren Ausschluss befürchten. Gelegentlich stoßen auch wir an Grenzen, z. B. wenn von Lehrkräften, die ein Luuise-Projekt planen, hingenommen wird oder sogar gefördert wird, dass Lernende Angst entwickeln. Dann argumentieren wir mit Forschungsergebnissen, etwa, dass Reduktion von Angst einen positiven Einfluss auf Lernergebnisse hat (Hattie, 2015, S. 59f.). Oft entwickelt sich im kollegialen Austausch der teilnehmenden Lehrergemeinschaft bereits eine fachliche Diskussion, die zur Korrektur von Annahmen oder gar Haltungsänderungen führen kann – eines der zentralen Ziele „hinter“ der formativen Evaluation des Unterrichts mit Luuise. Dieses durch Prinzipien der Erwachsenenbildung geprägte Vorgehen schließt daran an, dass Lehrerverhalten nur „durch Kooperation und in kleinen Schritten“ produktiv verändert werden kann, „dass eine Lehrkraft nur an einer sehr begrenzten Anzahl von Aspekten ihrer Verhaltensänderung arbeiten sollte“, und das bei hoher Wahlfreiheit (Steffens & Höfer, 2016, S. 103 im Anschluss an Wiliam, 2009). Das Luuise-Verfahren folgt mit seiner hohen Fokussierung auf eine mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit zu bearbeitende Ausgangs-„Knacknuss“ diesen Überlegungen.

Besonders erste Luuise-Projekte erreichen nur dann die in der Begleitforschung belegten hohen Erfolgsraten, wenn sie von Luuise-Coachs begleitet werden, welche über Erfahrungen damit verfügen, Datenerhebungsinstrumente auf den Unterricht und seine Ziele passgenau zuzuschneiden. Dieses Erfordernis einer externen Beratung wird in der Literatur immer wieder betont (z. B. Wiliam 2009; Lipowsky & Rzejak, 2015b). Die fachinhaltliche und fachdidaktische Expertise liegt bei den begleiteten Lehrkräften; oder es wird eine externe fachdidaktische Co-Begleitung herangezogen,

was allerdings fachhomogene Fortbildungsgruppen erfordert, was wiederum in überschaubar großen Kollegien schwer zu realisieren ist.

Es gibt immer wieder auch Lehrkräfte, die allein auf Basis der Lektüre der veröffentlichten Fortbildungsmaterialien ein erfolgreiches Luuise-Projekt planen und umsetzen. Selten dürfte dies jedoch gleich mehreren an einer Schule gelingen. Würden alle selbst organisierten Umsetzungen als „Luuise“-Projekt bezeichnet, wäre es schnell um Reputation und Glaubwürdigkeit des Ansatzes geschehen. Hier sind wir mit Andreas Gold (2015, S. 108), einem harten Kritiker von Hatties überschwänglichem Plädoyer für das formative Assessment einig: Formative Evaluation von Unterricht setzt voraus, dass Lehrkräfte mit einem Gerüst an Materialien und systematischen Vorgehensschritten ausgestattet werden. Wir ergänzen dies mit: und wenn erste Luuise-Projekte in einem verbindlichen kollegialen Rahmen sowie extern begleitet umgesetzt werden. Die Luuise-Fortbildung ist im Vergleich zu anderen, ähnlichen Vorgehensweisen (wie Lesson-/Learning-Studies, Lehrer-Praxis-Forschung oder kollegialer Hospitation), niedrig „dosierte“: Die reine Fortbildungszeit liegt unter zehn Stunden. Es ist relativ wenig zusätzlicher Aufwand über den Unterricht hinaus erforderlich. Im Gegenzug ist eine enge und verbindliche Begleitung bei der Einführung erforderlich, ansonsten ist die Wirkfähigkeit des Ansatzes gefährdet.

Um schlechter Praxis vorzubeugen, ist „Luuise“ als Wort-Bildmarke im deutschsprachigen Raum geschützt. Zertifizierte Luuise-Coachs durchlaufen eine Zertifizierung im Umfang von bis zu einigen hundert Stunden, je nachdem, wie viele didaktische, empirische und beraterische Kompetenzen sie mitbringen.⁸ Zertifizierte Luuise-Coachs haben selbst mindestens zwei von Externen begleitete Luuise-Projekte im eigenen Unterricht durchgeführt, haben dies in schriftlichen Arbeiten dokumentiert und reflektiert, haben ein eigenes Luuise-Fallbeispiel ausformuliert und stellen es fachöffentlich zur Verfügung, haben Beratungen von Luuise-Novizinnen und Novizen supervidiert begleitet. Sie nehmen mindestens alle zwei Jahre an einem Luuise-Austauschtreffen teil.⁹ Fortbildungen und Projekte außerhalb dieser Zertifizierungen bezeichnen wir als „Unterrichtsintegrierte Selbstevaluationen in Anlehnung an das Luuise-Verfahren“.

Es gibt erste Hinweise aus nachhaltig umsetzenden Schulen, dass die mit Luuise verbundene evidenzgestützte Denk- und Handlungsweise sich auf den „normalen Unterricht“ der teilnehmenden Lehrkräfte ausweitet und zu einem Bestandteil habitualisierten professionellen Lehrerhandelns wird. Wie weit dies auch die „Grammatik“, die Didaktiken, die Methodiken, die pädagogischen Werte und Haltungen in einer Schule als Ganzes nachhaltig beeinflusst, dafür ist es ebenso zu früh, eine empirisch erhärtete Aussage zu machen wie dazu, in welchem Ausmaß Luuise als Variante der formativen Evaluation des Unterrichts geeignet ist, auch die Lernzuwächse der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Letztlich sollte sich gelungene Unterrichts- wie Schulentwicklung

8 In der Schweiz sind ca. 15 Luuise-Coachs zertifiziert; in Baden-Württemberg werden bis Ende 2019 mehr als 60 Luuise-Coachs für berufsbildende Schulen zertifiziert sein, im Rahmen eines von Kultusministerium und Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen (Esslingen) aufgelegten Fortbildungsprogramms.

9 Dokumente zur 1. Luuise-Jahrestagung vom 13. Januar 2018 finden sich auf www.fhnw.ch/wbph-luuise.

„[...] daran erkennen lassen, dass in der späteren Kohorte (K2) die Schuleffektivität höher ist als in der früheren Kohorte (K1) – d.h. dass in K2 beispielsweise ein stärkerer Leistungszuwachs oder eine positivere Entwicklung des Wohlbefindens in der Schule festzustellen ist“ (Klieme, 2016, S. 57). Systematisch aufgebaute, empirisch belegte Schulqualität soll – um es noch eine Stufe zu heben – „[...] nicht nur die individuelle Entfaltung fördern, sondern zugleich dazu befähigen, verantwortlich Rechte und Pflichten in Staat und Gesellschaft wahrnehmen zu können“ (Ditton, 2016, S. 67). Luise könnte ein Beitrag sein auf dem Weg zu diesen großen wertvollen Zielen.

Literatur

- Abele, A. E & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107–118.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (5., grundlegend überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bestvater, H. & Beywl, W. (2015). Gelingensbedingungen der Selbstevaluation. In E. Bolay, A. Iser & M. Weinhardt (Hrsg.), *Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit* (S. 133–144). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Beywl, W., Bestvater, H. & Friedrich, V. (2011). *Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Münster: Waxmann.
- Beywl, W. & Hattie, J. (2017). Wir brauchen formatives Assessment mit Tests, die dem Lernen wirklich nützen. *Bildung Schweiz*, 161 (5), 22–23. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/y363sexr> [23.03.2019].
- Beywl, W. & Odermatt M. (2016). Luise – Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren eigenen Unterricht. *Journal für Schulentwicklung*, 20 (4), 33–39.
- Beywl, W. & Zierer, K. (2018). 10 Jahre Visible Learning – 10 Jahre Lernen sichtbar machen. *Pädagogik*, 70 (9), 36–41.
- Buhren, C. G. (2016). Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und professionelle Lerngemeinschaften. In J. Berkemeyer, N. Berkemeyer & F. Meetz (Hrsg.), *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (S. 160–184). Weinheim: Beltz Juventa.
- Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Ditton, H. (2016). Schulqualität unter der Perspektive von Systemstrukturen und Bildungsverläufen. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 65–94). Münster: Waxmann.
- Eschelmüller, M. (2013). Unterrichtsentwicklung in Unterrichtsteams in integrativen Schulen. In R. Werning (Hrsg.), *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 125–148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional children*, 53 (3), 199–208.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Gross Ophoff, J. (2013). *Lernstandserhebungen: Reflexion und Nutzung*. Münster: Waxmann.
- Härri, R. (2015). Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung – Wenn Lehrpersonen zu Selbstevaluatoren werden und Unterrichtserfolge sichtbar machen. *Erziehung & Unterricht*, 166, (1–2), 156–163.
- Härri, R. (2018). Wie kann die Interne Evaluation für die konkrete Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar(er) gemacht werden? *Schulverwaltung*, 29 (2), 51–53.
- Härri, R., Odermatt, M. & weitere Mitarbeitende der Professur Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung (2016). *Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Luise. Wenn Lehrpersonen ihren Unterricht untersuchen und Lernerfolge sichtbar machen*. Liestal: BKS. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/y5bf7jvp> [23.03.2019].
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge
- Hattie, J. A. C. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. A. C. (2015). *Lernen sichtbar machen* (3., erweiterte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heiner, M. (1988). *Selbstevaluation in der sozialen Arbeit. Fallbeispiele zur Dokumentation und Reflexion beruflichen Handelns*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- IDES, Information Dokumentation Erziehung Schweiz (2017). *Berufsauftrag für Lehrpersonen der obligatorischen Schule: – rechtliche Grundlagen*. Bern: EDK. Verfügbar unter https://edudoc.ch/record/127929/files/Berufsauftrag_Lehrpersonen_2017.pdf [23.03.2019].
- Klieme, E. (2016). Schulqualität, Schuleffektivität und Schulentwicklung – Welche Erkenntnisse eröffnet empirische Forschung? In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule 1* (S. 45–64). Münster: Waxmann.
- Koch, Ursula (2011). *Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnisrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten*. Münster: Waxmann.
- Krause, A., Schüpbach, H., Ulich, E. & Wülser, M. (Hrsg.). (2007). *Arbeitsort Schule: Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen – eine sehr kurze Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A. & Krause, A. (2014). Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 280–295.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015a). Das Lernen von Lehrpersonen und Schüler/-innen im Fokus. Was zeichnet wirksame Lehrerfortbildungen aus? In A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Was wirklich wirkt!? Effektive Lernprozesse und Strukturen in Lehrerfortbildung und Schulentwicklung* (forum Lehrerfortbildung, Heft 46, S. 11–49). Loccum: Evangelische Akademie.
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2015b). Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & R. Stengl-Jörns (Hrsg.), *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties Visible Learning* (S. 144–160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oberthaler, U. & Beywl, W. (Hrsg.). (2019). Lesson Study [Themenheft]. *Weiterbildung*, 29 (3).
- Odermatt, M. (2016). *Empirische Erhebung über die Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit durch das schulinterne und individualisierte Weiterbildungsangebot Luise*.

- Oltens: Hochschule für Angewandte Psychologie. Verfügbar unter <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/23770> [23.03.2019].
- Pirani, K. (2015). LUUISE-Projekt „Lernende zur selbständigen Repetitionsarbeit anleiten“. *Gymnasium Helveticum*, 69 (2), 14–16.
- Pirani, K. & Beywl, W. (2018). *Luise Coaching-Handbuch*. Unveröffentlicht. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Posch, P. (2019). Lesson Studies und Learning Studies. In U. Steffens & P. Posch (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4* (S. 189–212). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 2–20). Wiesbaden: Springer.
- Steffens, U. & Höfer, D. (2016). *Lernen nach Hattie. Wie gelingt guter Unterricht?* Weinheim: Beltz.
- Stemmer Obrist, G. (2014). *Schule führen. Wie Schulleiterinnen und Schulleiter erfolgreich sein und woran sie scheitern können*. Bern: Haupt.
- Strasser, J., Schmid, P. & Beywl, W. (2018). 2. *Lehrpersonen-Nachbefragung zu Luise. Ergebnisse der Online-Befragung mit 217 Luise-Teilnehmenden*. Windisch: IWB PH FHNW.
- Stuke, T. (2015). *Mit Werten führen? Weiterbildungsmanagement zwischen externen Ansprüchen und individuellen Vorstellungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sturzenhecker, B. & Spiegel, H. von (2009). Was hindert und fördert Selbstevaluation und Wirkungsreflexion in der Kinder- und Jugendarbeit? In W. Lindner (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit wirkt. Aktuelle und ausgewählte Evaluationsergebnisse der Kinder- und Jugendarbeit* (S. 309–321). Wiesbaden: VS Verlag.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453–479.
- Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: Why, what and how?* London: University of London, Institute of Education.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree.
- Wyss, M., Beywl, W., Pirani, K. & Knecht, D. (2017). „Die eigene Lehre untersuchen“ – ein Erfolgsfaktor? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 157–174. Verfügbar unter <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1003> [23.03.2019].

Internetressourcen

- Luise-Website an der Pädagogischen Hochschule FHNW: www.fhnw.ch/wbph-luise.
 Download Luise-Broschüre mit ausführlicher Beschreibung des Verfahrens, Version Basel-Land: www.luise.bl.ch.
 „Lernen sichtbar machen“ Website mit Informationen zu Hattie-Studien und Praxisberichten: www.lernensichtbarmachen.net.
 Informationen zum „Lehren und Lernen sichtbar machen – Pilotschulprojekt“: www.lernensichtbarmachen.ch/llsm/.

Anhang

Planungsraster für das Luise-Projekt Wichtig: Die Beschreibung soll für Dritte nachvollziehbar sein!	
Thema Kurze, prägnante Bezeichnung, die Ziel und Intervention verbindet. (z.B. „Aktives Begriffslernen mit der Insel“)	
Name(n)	<input type="checkbox"/> Einzelprojekt <input type="checkbox"/> Tandemprojekt
1. Ausgangslage und Knacknuss bestimmen	
Die Knacknuss (das zu lösende Problem) Oft etwas, was mich schon immer ärgert und was ich dringend lösen will. Eventuell eine harte „pädagogische Nuss“, die ich knacken will.	
Die Problemauslöser Meine Annahmen/Vermutungen, durch welche Faktoren die Knacknuss bedingt ist.	
Die Energiequelle Worin besteht der Gewinn, wenn das Luise-Projekt gelingt – für die Schülerinnen und Schüler (SuS), für mich als Lehrperson, für die Schule?	
2. S.m.a.r.t.-Ziel(e) formulieren	
Wie soll am Schluss des Luise-Projekts der gewünschte Zustand aussehen? Formulierung von 1–3 Zielen. Weisen die Ziele die s.m.a.r.t.-Eigenschaften auf (spezifisch, messbar, akzeptabel und attraktiv, realistisch und terminiert)?	
Die beabsichtigte Veränderung zielt auf: (mehrere Kreuze möglich)	<input type="checkbox"/> Die Haltung/ den Unterricht der Lehrperson <input type="checkbox"/> Startbedingungen des Lernens/des Unterrichts <input type="checkbox"/> Das Lernhandeln der SuS vor/im/nach dem Unterricht <input type="checkbox"/> Die Lernresultate (Wissen, Können) der SuS
Bezug zum Qualitätsleitbild der Schule Welche Q-Leitsätze und/oder Indikatoren stützen das Luise-Projekt? (Begründung für das „akzeptabel“ in s.m.a.r.t.)	

3. Zielorientierte Unterrichtsintervention planen		
Beschreibung der Intervention/Unterrichtsmethode , mit der das formulierte Ziel erreicht werden soll <ul style="list-style-type: none"> - Elemente/Bausteine der Intervention/Unterrichtsmethode - Wie ist die Schrittabfolge? - Was sagt/tut die Lehrperson? - Was machen die SuS? - Welche Medien/Materialien werden eingesetzt? 		
4. Erhebungsinstrument entwickeln und Untersuchung planen		
Wie und mit welchem Instrument erhebe ich Daten, insbesondere zur Zielerreichung? (möglichst überschneidend/identisch mit 3.)		
Was wird bei wem und zu welchem Zeitpunkt erhoben ?		
Wann erfolgt die Datenauswertung ?	<input type="checkbox"/> in den Unterricht integriert <input type="checkbox"/> nachfolgend Anmerkung:	
Wer (Lehrperson, SuS, gemeinsam) wertet wie die Daten aus und interpretiert sie?		
Wie erfolgt die Visualisierung der Ergebnisse (z. B. mit Fotos, Diagrammen, Tabellen)?		
5. Berichterstattung und Reflexion planen		
Wie halte ich Ergebnisse, Interpretationen, SuS-Reaktionen und Schlussfolgerungen fest , dass sich Lernende, Eltern, Kollegium usw. darüber informieren können?		
Wie halte ich meine persönliche Reflexion über das durchgeführte Luise-Projekt fest?		
Zeit- und Arbeitsplanung		
Welche Termine, Zeiten, Arbeitsschritte, Verantwortlichkeiten lege ich fest (in der Planung, Umsetzung und Datenauswertung/-interpretation)?	Termine/Zeiten	Arbeitsschritte/Verantwortlichkeiten

Mit folgenden Angaben können wir dich in der E-Mailberatung optimal unterstützen:			
Schule	Mailadresse		
Lerngemeinschaft mit			
Wann startet die Umsetzung des Luise-Projekts im Unterricht (Datum)?*			
Wann endet sie (Datum)?			
Meine Funktion		<input type="checkbox"/> Klassenlehrperson	<input type="checkbox"/> Fachlehrperson <input type="checkbox"/> Sonstige:
Klassenstufe			
Anzahl Schülerinnen und Schüler		total: __ (davon weiblich: __, männlich: __)	
Fach, Wochenlektionen, Inhalt			
Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler			
Lernziel(e) der Unterrichtseinheit ggf. weitere Angaben (z. B. besondere Lehr-/Lernformen)			

* Zu beachten: Zwischen Einsenden des Planungsrasters und Beginn des Projekts sollten mindestens zwei Wochen liegen.