

Luuise

L ehrpersonen
u nterrichten und
u ntersuchen
i ntegriert,
s ichtbar und
e ffektiv



Schul- und Unterrichtsentwicklung mit Luuise

Wenn Lehrpersonen ihren Unterricht untersuchen und Lernerfolge sichtbar machen

Impressum

Herausgeber Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft
Rheinstrasse 31, 4410 Liestal

Autorenteam Roland Härrli und Miranda Odermatt
unter Mitarbeit von
Wolfgang Beywl, Helena Follmer, Kathrin Pirani, Philipp Schmid
Professur für Bildungsmanagement sowie Schule- und Personalentwicklung
Institut Weiterbildung und Beratung
Pädagogische Hochschule FHNW
luuise.ph@fhnw.ch



Titelillustration Jam Jopp

Liestal, 2016
2., korrigierte Auflage 2017

Anmerkung

Diese Broschüre basiert auf den Arbeiten des Luise-Entwicklungsteams an der Professur Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung des Instituts Weiterbildung und Beratung an der Pädagogischen Hochschule FHNW (Campus Brugg-Windisch, Schweiz). Auf Vorarbeiten ist im Literaturverzeichnis hingewiesen. Für die redaktionelle Aufarbeitung zeichnen Roland Härrli und Miranda Odermatt verantwortlich.

Vorwort

In seinen Bemühungen um gute Qualität in den Schulen setzt der Kanton Basel-Landschaft vermehrt auf die Stärkung der Qualitätssicherung und -entwicklung in den Schulen vor Ort. Die Stärkung der internen Evaluation und damit einhergehend die Stärkung der Selbstevaluation des Unterrichts durch die Lehrerinnen und Lehrer sind dabei wichtige Elemente.

Die vorliegende Broschüre rückt bewusst den Unterricht – in den jeweils geltenden Strukturen – und das Handeln der Lehrerinnen und Lehrer ins Zentrum:

Sie haben eigene, mächtige Theorien darüber, was am besten funktioniert. Es gilt, auch Bewährtes kritisch zu prüfen und auszuprobieren, welche Innovationen das Lernen der Schülerinnen und Schüler womöglich besser voran bringen (Hattie, 2015, S. 3, 296). Im Rahmen von Luise werden Lehrerinnen und Lehrer angesprochen als professionelle Fachpersonen, die sich kritisch und konstruktiv, selbstbewusst mit ihrem Wirken auseinandersetzen. Luise bietet dafür einen professionellen Weg an: Zunächst hinterfragen sich die Lehrerinnen und Lehrer selbst, wo sie einen Bedarf sehen. Darauf passend entwickeln sie Interventionen für den Unterricht und gleichzeitig ein Setting, das den Erfolg der Intervention für alle Beteiligten sichtbar macht.

Luises Weg zielt weder auf die grossen Würfe noch auf strukturelle Umwälzungen. Vielmehr zielt Luise darauf, Veränderungen im eigenen Einflussbereich systematisch Schritt für Schritt anzugehen und hilft, den Blickwinkel zu verändern: Weg von den übergeordneten strukturellen Veränderungen hin zu den kleinen Veränderungen, die unmittelbar im Schulzimmer geschehen. Durch das Sichtbarmachen erleben Lernende wie Lehrende direkt, dass sie etwas bewirken können, dass sie bedeutsam sind. Aus der Gehirnforschung wissen wir: Dies sind entscheidende Faktoren für Motivation – bei Lernenden und Lehrenden.

Wir würden uns freuen, wenn Sie sich von Luise und den Ideen in dieser Broschüre inspirieren lassen. Wir laden Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer ein, sich in Ihrem Einflussbereich gemeinsam mit Ihrer Schule auf diesen Weg zu begeben.

Urs Zinniker

Leiter ad interim

Amt für Volksschulen

Bildungs- Kultur- und Sportdirektion Basel-Landschaft

Geleitwort

Diese Broschüre bietet eine Einführung in Luise. Dies ist ein erprobter Ansatz zur Entwicklung und Evaluation des Unterrichts. Aufbauend auf Vorgängerversionen¹ aus zwei Jahrzehnten hat unser Team dieses Modell der Selbstevaluation zur „Schulreife“ gebracht. Etwa 300 Lehrpersonen haben es seit 2012 in ihrem Unterricht umgesetzt. Sie haben ihre Luise-Projekte in ihrer Schule und auch in anderen präsentiert, uns zahlreiche Rückmeldungen gegeben und uns bei der Weiterentwicklung der Begleitmaterialien unterstützt. So konnte das Verfahren immer besser an die Erfordernisse der alltäglichen Praxis angepasst werden. Dies ist wesentlich eine Leistung der aktiven Luise-Lehrpersonen², die wir durch Weiterbildungen und Beratungen nach Kräften unterstützen.

Die Präsentationen und Berichte der Lehrpersonen zeigen, dass sich Luise lohnt. So können wiederkehrende Herausforderungen des Unterrichts angegangen werden. Dabei wird eine präzise Planung eines Unterrichtprojektes mit einer genauen Untersuchung der Zielerreichung kombiniert. Das Engagement für das eigene Fach und die Leidenschaft für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen können so gestärkt werden. Sich der eigenen Wirksamkeit zu vergewissern und Freude über eigene Erfolge zu empfinden – auch das wird durch Luise gefördert.

Luise-Projekte streben nach Lernzuwachs für möglichst alle Schülerinnen und Schüler. Dabei nehmen sie wann immer möglich Bezug zu unterschiedlichen Lernausgangslagen und suchen nach Möglichkeiten der Binnendifferenzierung. Sie werden angetrieben durch die Überzeugung, dass Lernen etwas Wertvolles ist. Die sich immer wieder stellenden Hindernisse können durch gemeinsame Anstrengungen von Lehrenden und Lernenden aus dem Weg geräumt werden. Gegenseitige Wahrnehmungen können erweitert, und auf beiden Seiten kann das für guten Unterricht dienliche Verhaltensrepertoire erweitert werden.

Die Begleitforschung³ zeigt auf: Luise fördert die Entlastung, die Berufszufriedenheit, die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lehrenden und ihren Dialog mit den Lernenden. In diesen Gesprächen über den Unterricht geben die Lehrpersonen zu erkennen, dass auch sie am eigenen Lernen interessiert sind. Dieses Modellverhalten regt viele Schülerinnen und Schüler an. Das mit Luise ermöglichte gemeinsame Gespräch über den Unterricht wird von ihnen als ein Ernstnehmen ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten geschätzt. Dies stabilisiert das Arbeitsbündnis zwischen Lehrenden und Lernenden, das für gelingenden Unterricht so wichtig ist.

Die Entwicklung des Luise-Modells an der Pädagogischen Hochschule FHNW und dessen Umset-

1 Vgl. Bestvater/Beywl, 2015; Beywl/Bestvater/Friedrich, 2011; Beywl/Heiner/Spreyermann, 1999; Beywl/Schepp-Winter, 2000.

2 Besonders zu Dank verpflichtet sind wir denjenigen, die Fallbeispiele verfasst haben - siehe dazu die Hinweise in Abschnitt 4.3. Diese Umsetzungsbeispiele gewähren Einblick in die Unterrichtspraxis mit Luise. Die Fallgebenden haben manche Stunde investiert, um zusammen mit den Teammitgliedern die Beschreibungen für ein breites Lesepublikum verständlich und nachvollziehbar zu gestalten. Textfassungen von Fallbeispielen können bei uns angefordert werden.

3 Vgl. Beywl/Odermatt, 2016; Beywl/Odermatt/Schmid, 2015; Odermatt, 2016; Odermatt/Beywl, 2015

zung in den Schulen gingen stets Hand in Hand. In der Zusammenarbeit wurde darauf geachtet, dass für beide Seiten ein möglichst unmittelbarer Nutzen entstehen kann. Gegenseitiger Austausch und beidseitiges Lernen prägen die gemeinsame Arbeit von Luuise-Coachs und begleiteten Lehrpersonen. Luuise als Weiterbildungsformat nimmt die Ressourcen, Interessen und Bedürfnisse der teilnehmenden Lehrpersonen zum Ausgangs- und Referenzpunkt für Begleitung und Beratung. Luuise ist damit ein Beispiel für die Personalisierung der Weiterbildung – als Vorbild und Spiegel eines differenzierten Unterrichts.

Bildungsbehörden und Schulleitungen haben unsere Arbeit teils über mehrere Jahre hinweg unterstützt. Ihnen sei an dieser Stelle gedankt. Diese Rahmenbedingungen haben ermöglicht, die Potenziale von Unterrichtspraxis, Weiterbildung und Beratung sowie Unterrichtsexpertise so zu bündeln, dass etwas Neues konzipiert und erprobt werden konnte. So konnte die Wirkfähigkeit des Weiterbildungs- und Beratungsformats Luuise sichergestellt werden.

Mit dieser Broschüre liegt den Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Basel-Landschaft das Resultat einer Arbeit vor, die von vielen gemeinsam geleistet worden ist. Es ist zu wünschen, dass sie für die Lehrpersonen und schliesslich auch für die von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schüler nachhaltig Nutzen stiftet.

Wolfgang Beywl
Leiter Professur Bildungsmanagement sowie Schul- und Personalentwicklung
Institut Weiterbildung und Beratung
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	I
Geleitwort	II
Abbildungsverzeichnis	V
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis	VII
1 Einleitung	1
1.1 Untersuchen von Unterricht als Berufsauftrag von Lehrpersonen	1
1.2 Zwei Ansätze der datenbasierten Unterrichtsentwicklung	1
2 Aktualität des Themas – John Hattie und sein Werk „Visible Learning“	3
2.1 Bedeutung der Lehrperson	4
2.2 Wechselseitige Rückmeldungen	4
3 Luuise als Verfahren zur unterrichtsintegrierten Selbstevaluation	6
3.1 Unterrichtsintegrierte Selbstevaluation – eine formale Definition	6
3.2 Verortung von Luuise und Bezug zum kantonalen Qualitätsmanagement.....	6
3.3 Luuise als erweiterte Unterrichtsreflexion	9
3.4 Luuise als Verfahren zur systematischen Erhebung von Daten auf Unterrichtsebene	10
4 Das Weiterbildungs- und Beratungsangebot Luuise	12
4.1 Beratung der Schulleitung	13
4.2 Weiterbildung der Lehrpersonen	14
4.3 Umsetzung in der Praxis.....	18
5 Taschenset unterrichtsintegrierte Erhebungsinstrumente	20
5.1 Lebendiger Fragebogen	20
5.2 Ampelfeedback	23
5.3 Mini-Whiteboards	25
5.4 Einschätzungsskala (eindimensionale Punktabfrage).....	27
5.5 Plakat mit Matrixfrage	31
5.6 Gegenstände sammeln oder aufreihen	32
Literaturverzeichnis	35
Anhang	37

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Luise als erweiterte Unterrichtsreflexion	9
Abbildung 2: Das 5-Schritte-Modell von Luise	10
Abbildung 3: Modular aufgebautes Weiterbildungs- und Beratungsangebot Luise im Überblick.....	12
Abbildung 4: Der Zyklus von Luise	15
Abbildung 5: Raster zur systematischen Auswahl der Knacknuss	17
Abbildung 6: Räumliche Aufstellung der Schülerinnen und Schüler	20
Abbildung 7: Antwortmöglichkeiten auf Blätterstapeln	21
Abbildung 8: Beispiel Einschätzungsskala.....	27
Abbildung 9: Zweidimensionale Punkteabfrage	28
Abbildung 10: Mehrdimensionale Punkteabfrage (Einschätzungsstern)	29
Abbildung 11: Klassenauswertung (Einschätzungsstern).....	30
Abbildung 12: Beispiel Kugeln sammeln	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verortung von Luuise in Qualitätsmanagement-Modellen im Bildungsraum Nordwestschweiz	8
Tabelle 2: Übersicht Fallbeispiele	18
Tabelle 3: Beispiel für ein Plakat zu einer Matrix-Frage	31

Abkürzungsverzeichnis

IWB	Institut Weiterbildung und Beratung, PH FHNW
LP	Lehrperson
PH FHNW	Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz
s.m.a.r.t.	Spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert
SL	Schulleitung
SuS	Schülerinnen und Schüler
WB	Weiterbildung

1 Einleitung

1.1 Untersuchen von Unterricht als Berufsauftrag von Lehrpersonen

Gemäss dem Berufsleitbild des Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrervereins (LCH, 2008) sind Lehrpersonen im Kernauftrag „Fachpersonen für das Lehren und Lernen“. Aus diesem Selbstverständnis heraus verabschiedeten die Delegierten an der LCH-Delegiertenversammlung vom 16. Juni 2012 in St. Gallen ein Positionspapier „Qualität zur Stärkung der Profession“. Darin wird gefordert, dass der Support für selbstgesteuerte Entwicklungen, für die Interpretation von Evaluationsdaten und für die Umsetzung von eigenen Zielen auszubauen sei. Dies findet sich auch in der rechtlich fixierten Handreichung für Schulleitungen und Schulräte des Kantons Basel-Landschaft⁴: „Gemäss § 2 Vo Berufsauftrag setzt sich die Arbeit einer Lehrperson aus den fünf nachfolgend (nicht abschliessend) beschriebenen Bereichen zusammen. [...] Bereich B: Vor- und Nachbereiten des Unterrichts [...] Evaluation und Qualitätsfeedback von eigenem Unterricht“.

Lehrpersonen werden angeregt, ihren Unterricht periodisch im Hinblick auf die Wirksamkeit ihres Unterrichtshandelns zu untersuchen. Sie sollen die dazu systematisch erhobenen Daten auswerten, interpretieren und entsprechende Massnahmen zur Unterrichtsentwicklung einleiten. Wie sie dies im konkreten Fall tun, ist eine Frage des Professionsverständnisses von Lehrpersonen. Helmke (2012) nennt vier grundlegende Schlüsselkompetenzen für das Unterrichten, welche professionelle Lehrpersonen auszeichnen. Neben der didaktischen Kompetenz, der Klassenführungs- und der Fachkompetenz ist es die diagnostische Kompetenz. Deren Anwendung erfordert eine gesicherte Datengrundlage und nicht bloss subjektive Einschätzungen. Nimmt man die zentralen Befunde von Hattie (2014/2015) zu den Lehr- und Lernstrategien hinzu, so kristallisiert sich neben den vier oben genannten Schlüsselkompetenzen eine zusätzliche Dimension heraus. Diese kann als Evaluationskompetenz bezeichnet werden. Dies führt zu einem erweiterten Rollenverständnis für Lehrpersonen als Evaluatorinnen und Evaluatoren ihres eigenen unterrichtlichen Handelns.

1.2 Zwei Ansätze der datenbasierten Unterrichtsentwicklung

Mit einer in den letzten Jahren verstärkten wirkungsorientierten Steuerung des Bildungssystems finden vermehrt standardisierte Leistungstests, sogenannte Checks⁵, Eingang in die Schule. Es werden dabei viermal in sieben Schuljahren Daten zu Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler erhoben. Dabei werden die Erhebungsinstrumente von externen Fachleuten entwickelt, die auch die erhobenen Daten auswerten. Anschliessend an den jeweiligen Check soll die Lehrperson die Ergebnisse interpretieren. Die Ergebnisse sollen sowohl Basis für eine Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler zu ihren Lernleistungen und -fortschritten sein als auch der Lehrperson Anregungen für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts geben.

4 siehe Berufsauftrag und Arbeitszeit der Lehrpersonen - Handreichungen (August 2011). Link: <http://www.avs.bl.ch/index.php?id=259> (Abrufdatum: 9.2.2017).

5 Standardisierte Leistungstests an der Volksschule in den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn.

Untersuchungen belegen (Koch, 2011; Rückmann, 2016; Tresch, 2007;), dass viele Lehrkräfte stark herausgefordert sind, solche Daten für die Gestaltung des eigenen Unterrichtshandelns zu nutzen. Doch dies ist wichtig, um die Effektivität des Unterrichts – speziell bezogen auch auf den Zuwachs von Leistungen der Schülerinnen und Schüler – zu steigern (evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung, Hattie, 2014/2015).

Datenerhebungsinstrumente für unterrichtsbezogene Evaluationen können auch durch Interne – die Lehrpersonen selber – erstellt werden. Diese sind *passgenau*, da sie von der jeweiligen Fragestellung der einzelnen Lehrpersonen zu ihrem Unterricht ausgehen. Evaluationsgegenstand sind hier zielorientierte Unterrichtsinterventionen, die zur Lösung einer didaktischen Knacknuss⁶ führen sollen. Die Nutzung der Ergebnisse für den eigenen Unterricht wird von Anfang an in der Untersuchungsplanung mitgedacht. Optimal eignen sich unterrichtsintegrierte Datenerhebungsinstrumente, die gleichzeitig mit dem Unterrichten eingesetzt werden und damit besonders wenig Zusatzaufwand erfordern. In der *Lehrpersonen-Selbstevaluation* wird die Lehrperson zur *Selbstevaluatorin ihres eigenen Unterrichts*.

Damit Lehrende zu Lernenden werden, die Genaueres über ihren Unterricht erfahren und gleichzeitig das *Lernen sichtbar machen*, wird die Wirkung des eigenen Unterrichtshandelns im Fokus von Untersuchungen gestellt (Hattie, 2014/2015).

6 „Didaktische Knacknüsse sind die wiederkehrenden Situationen im Unterricht, welche die Lehrperson stören, sie am Lehrerfolg zweifeln lassen, die den Unterricht oder Lernprozess blockieren, verzögern, erschweren etc., und von der sich die Lehrpersonen vorstellen kann, sie mit gezielten Interventionen ‚aufzubrechen‘.“ (Beywl, 2011, S. 37).

2 Aktualität des Themas – John Hattie und sein Werk „Visible Learning“

John Hattie – neuseeländischer Bildungsforscher, heute Professor an der University of Melbourne (Australien) – hat 2009 „Visible Learning“⁷ herausgebracht. Ergänzt wurde das Werk im Jahr 2012 um das Buch „Visible Learning for Teachers“⁸. Zu diesen beiden Büchern hat Hattie über 900 Meta-Analysen (basierend auf über 52'000 Studien mit geschätzt rund 240 Millionen Lernenden⁹) im englischsprachigen Raum zu Einflussfaktoren auf schulisches Lernen und Lernresultate untersucht und ausgewertet. Die Studie nimmt für sich in Anspruch, die wichtigste Frage der Bildungsforschung umfassend zu beantworten: Was führt zu Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler?

Die Studie belegt: 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. Die zentrale Bedeutung *evaluationsorientierten Handelns* ist daran abzulesen, dass die verschiedenen datengestützten Rückmeldeverfahren in den ersten zehn Rängen in Hatties Faktorenliste zu finden sind – *Feedback* mit der Effektstärke $d = .75$ ¹⁰ und *formative Evaluation des Unterrichts* mit $d = .70$. Ein entsprechendes Handeln der Lehrperson ist darauf ausgerichtet, alle verfügbaren Informationen zu nutzen, die Auskunft über Lerndispositionen, Lernstand, Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler liefern – dies im Hinblick auf die Gestaltung von lernförderlichen Lehr- und Lernarrangements.

„Wenn Lehren und Lernen sichtbar sind, dann ist die Wahrscheinlichkeit grösser, dass die Lernenden höhere Leistungen erbringen“ (Beywl/Zierer, 2014, S. 20).

Diese prägnante Aussage fasst das wichtigste Argument von John Hatties „Visible Learning“ zusammen. Den Lehrpersonen kommt eine zentrale Rolle als „Evaluator und Regisseur“ (Hattie, 2014, S. 20) zu. Sie sollen das Wissen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler durch eine grosse Bandbreite von Lernstrategien anreichern und unterstützen. Zu diesem Zweck sollen sich die Lehrpersonen fortlaufend selbst evaluieren und für den Erfolg ihrer Arbeit einstehen. Hattie appelliert an die Lehrpersonen sicherzustellen, „dass sie sich der Wirksamkeit ihres Handelns bewusst sind“.¹¹ Die Lehrpersonen müssten nicht nur wissen, *was* sie unterrichten wollen, sondern auch, *wie* sie ihren Unterricht organisieren und strukturieren, um den Besonderheiten der jeweiligen Unterrichtsstunde und ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Hattie rät den Lehrpersonen, vermehrt Rückmeldungen über die Wirksamkeit von Lehr- und Lernprozessen einzuholen. Dabei sollen

7 2015: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer.

8 2014: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer.

9 Vgl. dazu auch Beywl/Zierer, 2014, S. 12.

10 Hattie extrahierte zunächst 138, dann 150, neuerlich 195 (vgl. Anm. 15) Faktoren aus weit über 1'000 Meta-Analysen. Die Faktoren nehmen in unterschiedlichem Ausmass (ausgedrückt durch statistisch berechnete Effektstärken) Einfluss auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern. Der durchschnittliche Effekt aller Einflussgrössen, die Hattie untersuchte, beträgt ca. $d = .40$. Faktoren, welche über diesem durchschnittlichen Umschlagspunkt von $d = .40$ liegen, weisen auf einen mittleren bis starken Effekt auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern hin.

11 „Zurück zum Kerngeschäft. Der neuseeländische Forscher John Hattie hat ermittelt, was Schüler erfolgreich macht – und was nicht. Sein Befund muss übereifrige Reformer stoppen: Auf den Unterricht kommt es an.“ Artikel von Jan Friedmann im Spiegel 16/2013, S. 40.

aus vertretbaren und empirisch verlässlichen Quellen Belege zusammengetragen werden, um mit den Schülerinnen und Schülern und im Kollegium Diskussionen über die Befunde anzuregen (Hattie, 2014, S. 21 f.).

Im Folgenden werden die Bedeutung der Lehrperson und die Relevanz wechselseitiger Rückmeldungen – darunter die Faktoren *Feedback* sowie *formative Evaluation des Unterrichts* – detailliert vorgestellt, da sie im Zusammenhang mit Luise¹² relevant sind.

2.1 Bedeutung der Lehrperson

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

Diese Aussage ist zugleich einer von Hatties sechs Wegweisern für Exzellenz im Bildungsbereich.¹³ Dem Handeln der Lehrperson kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, indem sie aus Erfolg und Misserfolg ihrer Unterrichtsinterventionen lernt. Lehrpersonen, die sich in die Rolle der Schülerinnen und Schüler versetzen können, haben einen grossen Einfluss auf Erhöhung von deren Lernleistungen (vgl. Hattie, 2015, S. 27, 29 f.). Zudem handelt die Lehrperson als Vorbild, indem sie offen für neue Erfahrungen ist und aus ihren Fehlern lernt. Eine wirkungsvolle Lehrperson fordert Rückmeldungen von den Schülerinnen und Schülern ein und zieht daraus Schlüsse für ihr zukünftiges Handeln. Einsatz, Klarheit und Engagement der Lehrperson wirken sich zudem förderlich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler aus (vgl. Hattie, 2015, S. 43).

2.2 Wechselseitige Rückmeldungen

„Lehrpersonen müssen Wege finden, Lernende einzubeziehen und zu motivieren [...] und ständig Feedback darüber einzufordern, wie effektiv ihr Unterrichten für alle Lernenden ist“ (Hattie, 2015, S. 192).

Wechselseitige Rückmeldungen¹⁴ umfassen sowohl das *Feedback* der Lehrperson an die Schülerinnen und Schüler als auch deren *Feedback* an die Lehrperson. Durch die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht erhält die Lehrperson wichtige Auskünfte über die Wirksamkeit ihres Handelns. Wenn Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrpersonen in den Dialog über Erlebtes, Eindrücke und Erfahrungen treten, dann können Lehren und Lernen aufeinander abgestimmt und Unterrichtsinterventionen wirksamer werden (vgl. Hattie, 2015, S. 206).

Die *formative Evaluation des Unterrichts*¹⁵ stellt eine Form der Rückmeldung dar, mit welcher die Lehrperson die Wirksamkeit von Unterrichtsinterventionen in Bezug auf das Erreichen der gesetzten

12 Akronym für „Lehrpersonen untersuchen und unterrichten integriert, sichtbar und effektiv“.

13 Die Wegweiser sind Schlussfolgerungen auf Grundlage der Erkenntnisse der Meta-Analyse von Hattie 2009.

14 Der Begriff bezeichnet eine Subdomäne in der Domäne Unterricht. Darin zusammengefasst sind die folgenden acht Faktoren: Feedback, formative Evaluation des Unterrichts, Fragenstellen, Klassendiskussion, Reaktion auf Intervention – RTI, Taktung von Leistungstests, Test-Training/-Coaching.

15 Mit einer Effektstärke von $d = .68$ rangiert der Faktor "[formative Evaluation des Unterrichts](#)" unter den ersten zehn von ca. 95 Unterrichtsfaktoren in [John Hatties neuester Rangliste von 2015](#). In diesem unterrichtsnahen Evaluationsansatz wird der Lehrperson durch die Lernenden indirekt oder direkt Rückmeldung in Bezug auf ihren Unterricht gegeben. Auf Basis der er-

Ziele überprüft. Hattie fordert ein, dass Lehrpersonen ihren Einfluss auf die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der beabsichtigten Lernintentionen und der festgelegten Erfolgskriterien interpretieren (vgl. Hattie, 2014, S. 164). Mithilfe von systematisch erhobenen Rückmeldungen zieht die Lehrperson sowohl Rückschlüsse auf ihren eigenen Unterricht als auch auf die Lernaktivitäten und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Die erhobenen Daten verbessern die Informationsbasis bezüglich Lernausgangslage, Lernhandeln und Lernresultaten der Schülerinnen und Schüler. Dies bildet die Grundlage für eine evidenzbasierte Weiterentwicklung des Unterrichts (vgl. Hattie, 2015, S. 215).

hobenen Daten kann die Lehrperson ihren Unterricht systematisch weiterentwickeln (Hattie, 2013, S. 215; Fuchs/Fuchs, 1986, S. 200). Luise als Spielart dieses Faktors wird somit ein hohes Potenzial zugewiesen, gute Lernresultate auszulösen.

3 Luise als Verfahren zur unterrichtsintegrierten Selbstevaluation

Im Folgenden werden Luise und das ihr zugrundeliegende Verfahren detailliert vorgestellt sowie im Qualitätsmanagement verortet. Zudem wird Luise als eine erweiterte Form der Unterrichtsreflexion dargestellt.

3.1 Unterrichtsintegrierte Selbstevaluation – eine formale Definition

Der Begriff beschreibt eine besondere, im Projekt Luise entwickelte Art der Selbstevaluation. Die von den Lehrpersonen geplanten und durchgeführten Datenerhebungen finden zeitgleich mit dem Unterrichten statt. Sie sind konzeptionell mit den Interventionen¹⁶ verbunden, mit denen die Lehrperson die gesetzten Detailziele erreichen will. Wenn immer möglich, sollen auch die Datenauswertung und die Interpretation der Ergebnisse in den Unterricht integriert werden und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erfolgen. Damit stellt diese Evaluationsart eine dialoggesteuerte Evaluation auf der Mikroebene des unterrichtlichen Handelns dar.

Bei den Zielgruppen einer unterrichtsintegrierten Selbstevaluation handelt es sich immer um Personenmehrheiten, z. B. eine bis mehrere Schulklassen oder kleinere, nach bestimmten Kriterien zusammengesetzte Gruppen von Schülerinnen und Schülern (Faustregel: fünf oder mehr Schülerinnen und Schüler). Unterrichtsintegrierte Selbstevaluationen sind projektförmig angelegt, d. h., sie haben festgelegte Start- und Endzeitpunkte. Die Dauer von *schriftlich geplanten* Selbstevaluationsprojekten liegt oft zwischen vier und zwölf Wochen, wobei *beiläufige* (also nicht detailliert und schriftlich geplante) Selbstevaluationen auch kürzer ausfallen können. Selbstevaluation ist nicht als anteilmäßig dominantes Unterrichtsmuster gedacht, sondern bezieht sich auf einen kleinen Teil der jährlichen Unterrichtsstunden, z. B. auf ca. 5 % der jährlichen Unterrichtszeit.

Die mit der Selbstevaluation verfolgten Detailziele können sich vor allem auf den nachfolgenden drei Ebenen befinden:¹⁷

- Startbedingungen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Vorbereitetsein auf den Unterricht)
- Lernhandeln der Schülerinnen und Schüler (z. B. Beteiligung im Unterricht)
- Lernresultate der Schülerinnen und Schüler (z. B. fachliche Kompetenzen)

3.2 Verortung von Luise und Bezug zum kantonalen Qualitätsmanagement

Unter dem Begriff der Selbstevaluation werden in anderen Publikationen auch Untersuchungen von schulischen Prozessen auf der Ebene der ganzen Schule verstanden. Diese werden auch als In-house-Evaluationen bezeichnet. Bei Luise handelt es sich hingegen um eine Selbstevaluation bei der Lehrperson bzw. bei Lehrpersonen und ihrem Unterricht. Die im Rahmen von Luise-Projekten

16 Interventionen ist ein Sammelbegriff in diesem Text. Er umfasst Unterrichtsmethoden wie z. B. Frontalunterricht, Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Werkstatt- bzw. Stationenarbeit, das Stellen von Aufgaben u. v. m. unter Nutzung verschiedenster Lehr- und Lernmittel. Im Konzept von Luise werden diese Interventionen von der Lehrperson vorweg gedacht, vorbereitet, eingeführt und arrangiert.

17 Als theoretisches Modell steht hinter dieser Ebenen-Gliederung das Koproduktionsmodell des Lernens oder das „Angebots-Nutzungsmodell unterrichtlicher Wirkungen“ von Andreas Helmke, 2014, S. 69-102.

von Lehrpersonen erworbene und/oder erweiterte Evaluationskompetenz kann auch im Rahmen von Inhouse-Evaluationen auf der Ebene Schule von Nutzen sein.

Sowohl Luise als auch andere datengestützte Verfahren (z. B. Checks) zur Evaluation von Unterricht sind im Rahmen des schulischen Qualitätsmanagements in ein Gesamtkonzept der evaluationsbasierten Schul- und Unterrichtsentwicklung einzubetten. Dazu gehört auch die Thematisierung in eingerichteten Teamarbeitsgefässen, im Weiterbildungsmanagement oder in anderen Massnahmen der Personalentwicklung.

Tabelle 1 veranschaulicht die Verortung von Luise in einer Auswahl an gängigen Qualitätsmanagement-Modellen im Bildungsraum Nordwestschweiz.¹⁸ Modellunabhängig basiert nachhaltige Schulentwicklung auf den drei nachfolgenden Entwicklungsdimensionen. Dabei soll die Unterteilung nicht zu einer additiven Vorgehensweise verleiten. Vielmehr soll die Dynamik in und zwischen den einzelnen Entwicklungsdimensionen sowohl erkannt als auch genutzt werden.

- Personal (PE): Werte, Normen, Wissen und Können des Einzelnen
- Unterricht (UE): Umsetzung dieser Werte usw. in Handlungen
- Organisation (OE): Struktur zur Lenkung dieser Handlungen

Luise als schulinterne Weiterbildung und Beratung unterstützt diese vernetzte Ausrichtung auf die drei Entwicklungsdimensionen, indem

- sie die Lehrpersonen im Luise-Verfahren weiterbildet und den Aufbau resp. die Weiterentwicklung von Evaluationskompetenz fördert;
- die Luise-Projekte in der Unterrichtspraxis mit den Schülerinnen und Schülern umgesetzt und ausgewertet werden;
- die Luise-Ergebnisse und die gewonnenen Erkenntnisse dem Kollegium an schulinternen Präsentationsanlässen zur Verfügung gestellt werden.

18 Vgl. dazu auch die beiden Zusammenstellungen „Qualitätsmanagement: Modelle und Normen im Bildungsbereich“ der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK); [Link](#) (Abrufdatum: 9.2.2017): http://edudoc.ch/record/37510/files/Q_Label.pdf, und „Zur Einordnung von Q-Labels im Bildungsbereich“ (Keller, 2012).

Tabelle 1: Verortung von Luise in Qualitätsmanagement-Modellen im Bildungsraum Nordwestschweiz

Modell	Bemerkungen	Verortung
Q2E¹⁹	Die Bezeichnung Q2E steht für „Qualität durch Evaluation und Entwicklung“. Q2E ist ein Orientierungsmodell für Aufbau und Umsetzung eines Qualitätsmanagements an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Es definiert entlang sechs Feldern die Anforderungen an ein wirkfähiges System zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (unter Berücksichtigung der Eigenheiten von Bildungsorganisationen und Bildungsprozessen).	Feld 2: Individualfeedback und persönliche Qualitätsentwicklung
FQS²⁰	FQS legt den Schwerpunkt auf die Selbstevaluation der Schulen durch die Lehrerinnen und Lehrer. Die Qualitätsstandards und die zu evaluierenden Bereiche werden durch die Lehrpersonen selbst festgelegt.	Die Selbstevaluation beteiligt die Betroffenen und ist systematisch geplant.
Rahmenkonzept Qualitätsmanagement Basel Stadt²¹	Es dient den Schulen als Orientierung für das Qualitätsmanagement und erklärt Schulen, Schulleitungen und Kollegien zu Hauptakteuren von Schulentwicklung. Initiative und Identifikation sollen gefördert und Gestaltungsfreiräume genutzt werden. Das Rahmenkonzept umfasst elf praxisnahe QM-Elemente . Die Elemente sind den drei Ebenen Mitarbeitende, Schulen und Departement zugeordnet.	Element 1: Individualfeedback Element 2: Teamarbeit
Rahmenkonzept Qualitätsmanagement Solothurn²²	Das Konzept soll sicherstellen, dass sich alle Personen, welche die Schule mittragen, mit den Zielen und Werten ihrer Arbeit, mit ihrem Auftrag und mit den an sie gestellten Erwartungen auseinandersetzen und ihre Arbeit regelmässig überprüfen und gezielt weiterentwickeln. Es richtet sich fokussiert auf die Wirkungen des Qualitätsmanagements und schreibt den Schulen für Entwicklung und Sicherung Handlungsspielraum, aber auch Verantwortung zu. Es umfasst vier Elemente (je zwei mit Fokus Unterricht und Schule).	Element 1 Individualfeedback
Bewertungsraster zum schulischen Qualitätsmanagement²³	Das Bewertungsraster ist ein zentrales Instrument der externen Schulevaluation, um die Qualität schulischer Prozesse zu evaluieren. Es dient aber auch der Schule für Standortbestimmungen. Dazu ist es in zehn Dimensionen mit jeweils vier Bewertungsstufen eingeteilt (Defizitstufe, elementare und fortgeschrittene Entwicklungsstufe, Exzellenzstufe), die wiederum Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen.	Dimension 4: Kollegiales Feedback und unterrichtsbezogene Q-Gruppenaktivitäten Dimension 8: evaluationsbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung

Unabhängig vom jeweils kantonsspezifischen Qualitätsmanagement-Modell ist Luise als Variante zu anderen Feedback-Formen wie Hospitation, kollegiale Beratung (Intervision) oder themenorientierte Lerngruppe (Unterrichtsteams mit einem Entwicklungsvorhaben) zu sehen.

19 Link: <http://www.q2e.ch> (Abrufdatum: 9.2.2017).

20 Link: <http://www.sieb.ch/fqs> (Abrufdatum: 9.2.2017)

21 Link: <https://www.edubs.ch/schulentwicklung/gm> (Abrufdatum: 9.2.2017)

22 Siehe Rahmenkonzept; Link: <https://www.so.ch/verwaltung/departement-fuer-bildung-und-kultur/volksschulamt/qualitaet-und-aufsicht/qualitaetsarbeit/> (Abrufdatum: 9.2.2017)

23 Link: <http://www.schulevaluation-ag.ch/downloads.cfm> . (Abrufdatum: 9.2.2017)

3.3 Luise als erweiterte Unterrichtsreflexion

Viele Lehrpersonen reflektieren für sich oder in Lerngruppen periodisch ihren Unterricht, um ihn daran anknüpfend weiterzuentwickeln. Die Unterrichtsreflexion setzt dann ein, wenn der Unterricht bereits stattgefunden hat; die Fragestellung ist somit retrospektiv. Es interessiert, *was passiert ist* und *wie es dazu gekommen ist*. Betrachtungsgegenstand sind *geschehene* Unterrichtsinterventionen. Die Beantwortung der Fragestellung ist überwiegend abgestützt auf persönliche Eindrücke der Lehrperson (z. B. in Notizen festgehalten). Wirkungszusammenhänge werden intuitiv und erfahrungsgestützt im Nachhinein erschlossen (Abbildung 1).

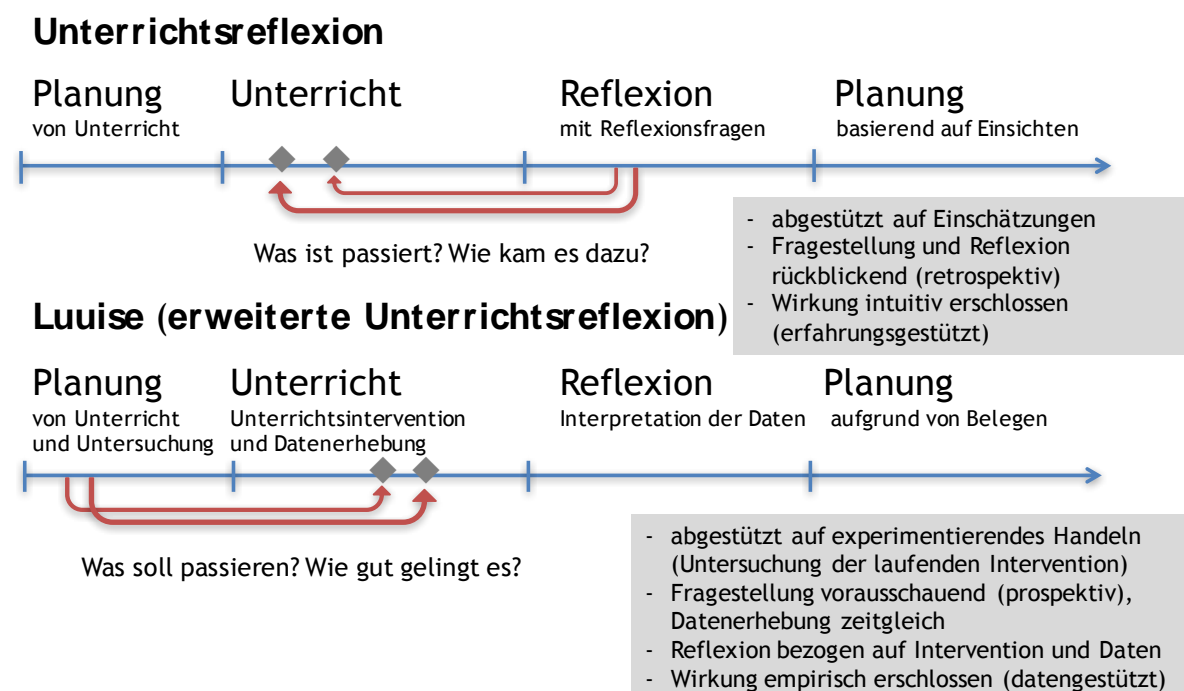


Abbildung 1: Luise als erweiterte Unterrichtsreflexion

Luise ersetzt diese Unterrichtsreflexion nicht, vielmehr bietet sie einen erweiterten Ansatz (Abbildung 1). Eugster und Zaugg-Ineichen (2011, S. 51 f.) schreiben zum Unterschied zwischen Evaluation und Reflexion: „Reflexion geht dem Schein der Wirkung auf den Grund und analysiert das Lehr-Lern-Geschehen gerade angesichts der fehlenden Kausalität. Evaluation unterstellt Wirkungszusammenhänge und sucht sie quantitativ festzumachen.“ Diese Überlegung soll nachfolgend aufgenommen und kritisch weitergeführt werden.

In Luise als erweiterter Unterrichtsreflexion wird die Planung von Unterricht mit der Planung der Untersuchung verknüpft. Die Fragestellung ist vorausschauend (prospektiv). Der Fokus liegt bei *Wie gut soll es gelingen?* und *Inwiefern ist es so gelungen wie angestrebt?* Betrachtungsgegenstand sind *geplante* Unterrichtsinterventionen. Die Reflexion erfolgt auf der Grundlage von Daten: Wirkungszusammenhänge werden damit belegbar.

„Reflexion ist ein zentraler Bestandteil von Evaluierungen, aber Evaluierung geht über Reflexion hinaus. Sie nutzt aber Reflexion als Hauptinstrument, indem sie den Reflexionsprozess ausdifferenziert und in eine bestimmte Richtung fokussiert und indem sie eine wissenschaftlich orientierte Systematik in die Datengewinnung und -auswertung einbringt“ (Zepke, 2005, S. 26).

3.4 Luise als Verfahren zur systematischen Erhebung von Daten auf Unterrichtsebene

Luise ist ein Verfahren, mit welchem die Lehrperson ihr eigenes Unterrichten sichtbar macht, um Schlüsse über dessen Wirksamkeit zu ziehen. Dies geschieht in den Unterricht integriert, sodass kein zusätzlicher Aufwand entsteht. Unterrichtsintervention und Datenerhebung erfolgen in den Unterricht integriert und zeitgleich. Das Untersuchen unterstützt direkt das Unterrichten. Ausgangspunkt für Luise-Projekte sind wiederkehrende herausfordernde Situationen des Unterrichts (sogenannte *didaktische Knacknüsse*²⁴), welche die Lehrperson verändern möchte. Die Interventionen sind so geplant, dass die präzise formulierten Ziele mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht werden können. Die in den Unterricht integrierten Untersuchungen werden auf die Überprüfung der Zielerreichung hin zugeschnitten. Das Lösen der Knacknuss schafft Zufriedenheit, stärkt die Fachlichkeit der Lehrperson und macht den Unterricht wirksamer. Das Bewerten des eigenen Unterrichtshandelns tritt neben die tagtägliche Aufgabe, die (Leistung der) Schülerinnen und Schüler zu beurteilen. Indem die Lehrperson ihre Selbstbewertung gegenüber den Schülerinnen und Schüler transparent macht, zeigt sie ein für selbstgesteuertes Lernen anregendes Modellverhalten²⁵.

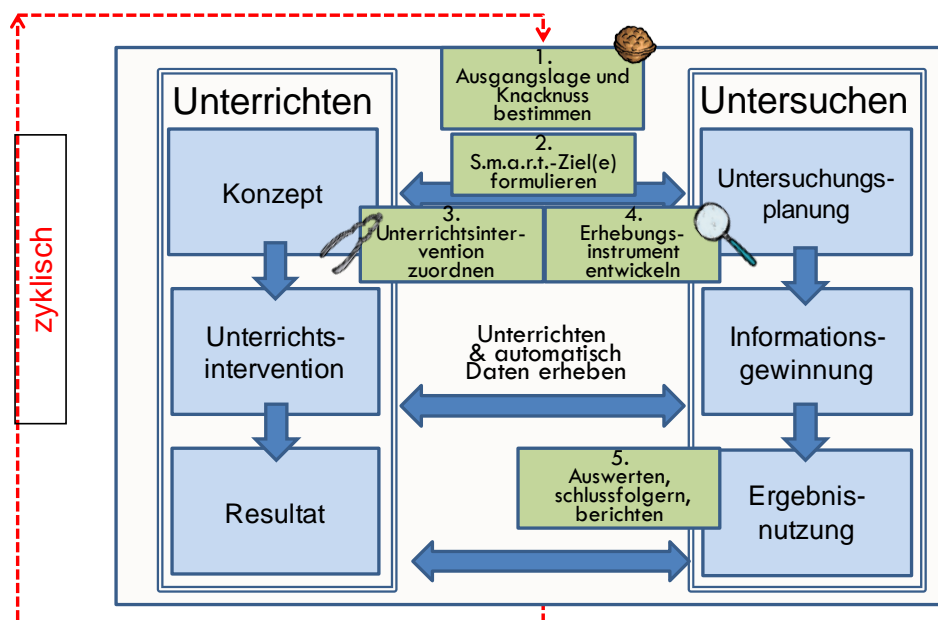


Abbildung 2: Das 5-Schritte-Modell von Luise

24 Didaktische Knacknüsse sind wiederkehrenden Situationen im Unterricht, welche die Lehrperson stören, sie am Lehrerfolg zweifeln lassen, die den Unterricht oder Lernprozess blockieren, verzögern, erschweren etc. und von der sich die Lehrperson vorstellen kann, sie mit gezielten Interventionen zu öffnen.

25 Verhalten einer lehrenden Person, welches von den Lernenden in das eigenen Lernhandeln (oder Lehrhandeln) übertragen wird bzw. übertragen werden soll. Lernende werden angehalten, das Lehren (evtl. nach vereinbarten Kriterien) zu beobachten, z. B. bei der Durchführung eines Experiments durch die Lehrperson. Sie sollen sich den Ablauf der Handlung sowie die Begründung für den Aufbau bewusst machen, sodass sie das Verhalten in das eigene Handlungsrepertoire transferieren können; Link: <http://web.fhnw.ch/plattformen/hattie-wiki/begriffe/Modellverhalten>.

Das Planungsschema für Luuise-Projekte enthält fünf Schritte. Die beiden Stränge des Unterrichtens und des Untersuchens werden unter wechselseitiger Bezugnahme geplant und realisiert. Sie weisen mit Konzept-Unterrichtsintervention-Resultat bzw. Untersuchungsplanung-Informationsgewinnung-Ergebnisnutzung drei spiegelbildlich angeordnete Hauptphasen auf.

Die Integration von Unterrichten und Untersuchen ist das Alleinstellungsmerkmal und unterscheidet Luuise von benachbarten Konzepten wie der Handlungs-, Praxis-, Lehrer- oder Aktionsforschung (vgl. Hollenbach, 2011). Die Daten entstehen zeitgleich zum Unterrichten und möglichst ohne zusätzlichen Aufwand²⁶ durch entsprechend gestaltete Unterrichtsinterventionen. Der Unterrichtsstrang verläuft zeitlich parallel und konzeptionell verknüpft mit dem Untersuchungsstrang. Zeitgleich werden Unterrichtsinterventionen eingesetzt sowie Daten über Unterrichtsverlauf bzw. -resultate erhoben und ausgewertet. Ideal hierfür sind *Multifunktionsinstrumente*²⁷, welche sowohl als Werkzeuge des Unterrichtens fungieren als auch Daten erheben und auswerten. Die Lehrperson im Modus der Selbstevaluation erweitert oder verändert den Unterricht so, dass die für eine systematische Beschreibung und Bewertung erforderlichen Daten automatisch mitentstehen. Dies leitet einen für manche Lehrpersonen ungewohnten Perspektivenwechsel ein: Ihr eigenes Unterrichtshandeln wird zum Gegenstand der Beschreibung und Bewertung. Es geht also nicht darum, das Lernhandeln der Schülerinnen und Schüler und deren Leistungen zu beurteilen. Allerdings können festgestellte Lernstände eine wichtige Datenquelle für die Evaluation des eigenen Unterrichts sein.

Nur im absoluten Notfall sollten Schulnoten in Luuise-Projekten vorkommen, denn diese stören oftmals den formativen, auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler gerichteten Evaluationsprozess. Eine summative Beurteilung findet sinnvollerweise zum Abschluss des Lernprozesses statt. Bis dahin sind ein entsprechendes Feedback an die Schülerinnen und Schüler sowie eine formative Bewertung zielführend.

Das Sichtbarmachen des Unterrichtens wird dadurch ermöglicht, dass Daten festgehalten werden und für alle Beteiligten visuell wahrnehmbar sind. Auf der Seite des Lehrens betrifft dies Aspekte wie Lerninhalte, Lernmedien oder Lernaufgaben. Auf der Seite des Lernens geht es insbesondere um das Lernhandeln und die Selbstregulation. Es entstehen je nach Bildungsstufe und Fach verschiedenste Arten sichtbarer Belege, wie Türme aus Duplo-Steinen, Plakate mit Klebepunkten, Reihen korrekt erklärter Karten mit Schlüsselbegriffen usw.

26 Das Erlernen des Verfahrens im Rahmen erster Luuise-Projekte erfordert Zusatzaufwand.

27 Vgl. dazu die Beispiele im Taschenset unter Kapitel 6.

4 Das Weiterbildungs- und Beratungsangebot Luise

Das hoch individualisierte Weiterbildungs- und Beratungsangebot Luise umfasst die Beratung der Schulleitung zur Einbettung von Luise in die Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort sowie die Weiterbildung der Lehrpersonen im Luise-Verfahren (vgl. Standardablauf Weiterbildung im Anhang A und Abbildung 3). Auf das Planungsgespräch mit der Schulleitung und eine kurze Informationsveranstaltung mit dem ganzen Kollegium folgt der Starttag. An diesem identifizieren die teilnehmenden Lehrpersonen ihre persönliche Knacknuss und beginnen mit der Planung ihres Unterrichts und seiner Evaluation. Dabei erhalten sie von den anderen Weiterbildungsteilnehmenden didaktische Anregungen durch gegenseitige kollegiale Beratung. Die Luise-Coachs moderieren den fachlichen Austausch und unterstützen die Lehrpersonen in Bezug auf die Verknüpfung von Zielsetzung, Intervention und Datenerhebung. Im Anschluss an den Starttag beginnt die Umsetzung im eigenen Unterricht. Nach einem Zwischenstopp, welcher der Standortbestimmung im Luise-Projekt und dem Austausch in der Luise-Projektgruppe dient, folgt zum Abschluss eines Luise-Zyklus ein schulinterner Präsentationsanlass. Beraten und begleitet werden die Lehrpersonen zwischen den genannten Präsenzanslässen zudem per E-Mail durch einen Luise-Coach auf der Grundlage des von ihnen erstellten schriftlichen Selbstevaluationsplans (vgl. Planungsraster im Anhang).

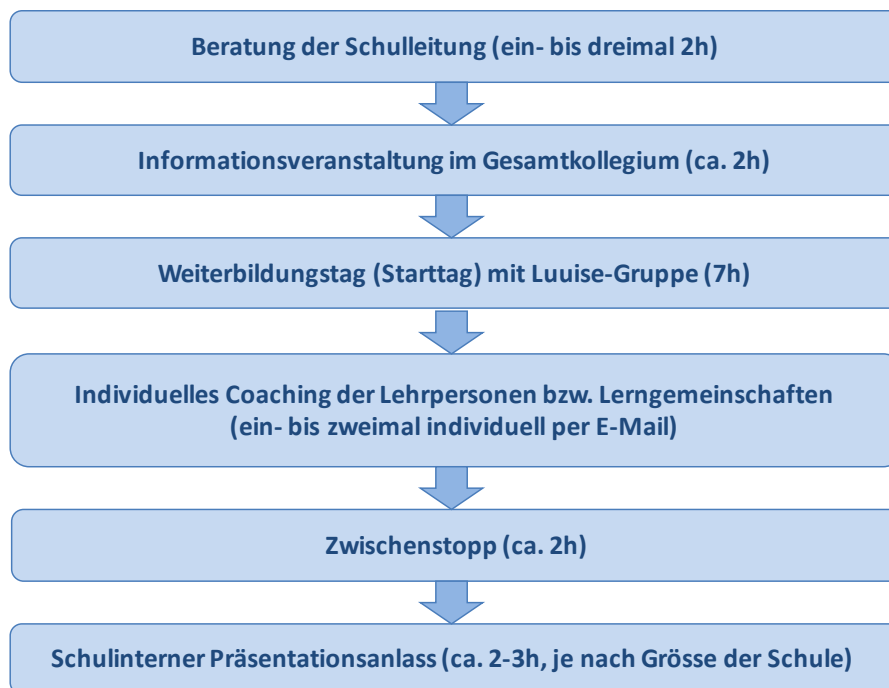


Abbildung 3: Modular aufgebautes Weiterbildungs- und Beratungsangebot Luise im Überblick

Um eine evaluatorische Kompetenz aufzubauen resp. weiterzuentwickeln, ist es anzustreben, dass teilnehmende Lehrpersonen in den ersten Jahren nach Einführung insgesamt ca. drei bis fünf fokussierte Selbstevaluationen durchführen.

4.1 Beratung der Schulleitung

Unterstützende institutionelle Voraussetzungen sind entscheidend bei der Einführung unterrichtsbezogener Selbstevaluation: Die Schulleitung sollte ihr Interesse an der evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung aktiv bekunden, wo angebracht, zusätzliche Spielräume und Ressourcen gewähren, oder für Entlastung sorgen. Was an Unterrichtsentwicklung in den einzelnen Klassen stattfindet, ist in die lokale Schulentwicklung einzubetten. Die Schulleitung kann im Rahmen des lokalen Qualitätsmanagements verbindliche Vorgaben zur Qualitätsarbeit formulieren (z. B. zeitlicher Umfang und Formen der Qualitätsarbeit wie kollegiale Hospitation, Intervision oder Luise).

Die Schulleitung muss zudem durch ihr Wissensmanagement dafür sorgen, dass die Erkenntnisse, Methoden und Instrumente aus Selbstevaluationsprojekten dokumentiert und verbreitet werden. Dazu sind regelmässige Lernplattformen an der Schule zu institutionalisieren, an denen Praktikerinnen und Praktiker voneinander lernen können. Die Lernplattformen dienen der kollegialen Beratung zu Fragestellungen aus der Praxis, dem Austausch von Unterrichtsmaterialien und der Präsentation von durchgeführten Unterrichtsprojekten zur Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Beywl (2011, S. 33) schreibt in diesem Zusammenhang zur Bedeutung solcher Anlässe:

„Selbstevaluation und ihre Ergebnisse können für die Bildungsorganisation dann besonders nützlich sein, wenn sie intern kommuniziert werden, Interventionen und Datenerhebungsinstrumente verbreitet werden und sie Diskurse über die Lehre mit Erfahrungen und Empirie unterlegen.“

Die Schulleitung muss zudem glaubhaft machen, dass sie die Daten nicht zur Beurteilung der Lehrperson zweckentfremdet. In einer fehlerfreundlichen organisationalen Lernkultur müssen Fehler als Hinweise auf mögliche Entwicklungspotenziale verstanden, und dieses Verständnis muss offen kommuniziert werden. Die Teilnahme an der Weiterbildung und die Auseinandersetzung mit dem Luise-Verfahren sollen für die Lehrpersonen freiwillig sein und nicht von der Schulleitung verordnet werden.

Luise-Coachs unterstützen und begleiten die Schulleitungen bei der Einführung der unterrichtsintegrierten Selbstevaluation und damit beim Aufbau und der Stärkung einer reflexiven, evidenzbasierten Evaluationskultur an ihrer Schule. Schulleitungen formulieren dazu verbindliche Anforderungen. Sie schaffen mit professionellen Lerngemeinschaften und schulinternen Präsentationsanlässen einen Rahmen und sorgen für die notwendigen zeitlichen und personellen Ressourcen.

Nachfolgend eine Zusammenfassung spezifischer Gelingensbedingungen zur Einführung und Verfestigung der unterrichtintegrierten Selbstevaluation:

- überzeugendes Statement der Schulleitung zur evidenzbasierten Unterrichtsentwicklung
- entwicklungsförderliche Schul- und Fehlerkultur (Fehler als Hinweise auf Entwicklungspotenziale)

- Koordination mit Schul-/Unterrichtsprojekten: Einfügen in bereits laufende Verfahren und Nutzung vorhandener Gefässe (z. B. institutionalisierte Teamarbeitszeit)
- professionelle Lerngemeinschaften: schulgleiche Rahmenbedingungen/Vorgaben zur schulinternen Zusammenarbeit unter Lehrpersonen (unterrichtsintegrierte Selbstevaluation, aber auch kollegiales Feedback, Intervision)
- schulinterne Austauschplattformen zur Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften/zu pädagogischen Themen
- verbindliche Vereinbarung zum Umgang mit Daten: Originaldaten bleiben in der Hand der Lehrperson, vereinbarte Stufen der Ergebnisweitergabe (dokumentierte Besprechung mit Peers, Vorstellen am Präsentationstag)
- längerfristige Einführungsphase: auf minimal ein bis zwei Jahre angelegt, mit Absichtserklärung zur Fortsetzung, vom Projekt zum Standardprozess

4.2 Weiterbildung der Lehrpersonen

Jede Lehrperson bearbeitet mit Luuise ihre eigene Unterrichtsknacknuss²⁸. Startpunkte für Luuise-Projekte sind beispielsweise Herausforderungen in der Klassenführung, der Gestaltung von Lernumgebungen und der Stoffvermittlung (vgl. Anhang D). Die Lehrpersonen setzen sich dafür Ziele mit Erfolgskriterien und schneiden die passende Unterrichtsintervention, ihr didaktisch-methodisches Werkzeug, zu. Das Besondere an Luuise ist, dass der erzielte Erfolg zeitgleich zum Unterrichten mit integrierten Methoden der Datenerhebung sichtbar gemacht wird. Im Luuise-Projekt dokumentieren Lehrpersonen die Auswirkungen ihres Lehrhandelns auf Startbedingungen, Lernhandeln und Lernresultate der Schülerinnen und Schüler (siehe dazu Abbildung 5).

Luuise-Projekte verlaufen in einer 5-schrittigen Abfolge (Abbildung 4). Die Unterrichtsplanung folgt didaktischen Grundprinzipien, welche zur Kernkompetenz von Lehrpersonen gehören. Sie sind ihnen so vertraut, dass sie i. d. R. implizit angewendet werden. Die Untersuchungsplanung hingegen verlangt nach zusätzlichen evaluatorischen Grundkompetenzen. Zudem soll die Datenerhebung und -auswertung mit der Unterrichtsintervention verknüpft werden, sodass im Unterricht möglichst wenig Zusatzaufwand anfällt.

28 Didaktische Knacknüsse sind die wiederkehrenden Situationen im Unterricht, welche die Lehrperson stören, sie am Lehrerfolg zweifeln lassen, den Unterricht oder Lernprozess blockieren, verzögern, erschweren etc. und von der sich die Lehrperson vorstellen kann, sie mit gezielten Interventionen *aufzubrechen*.

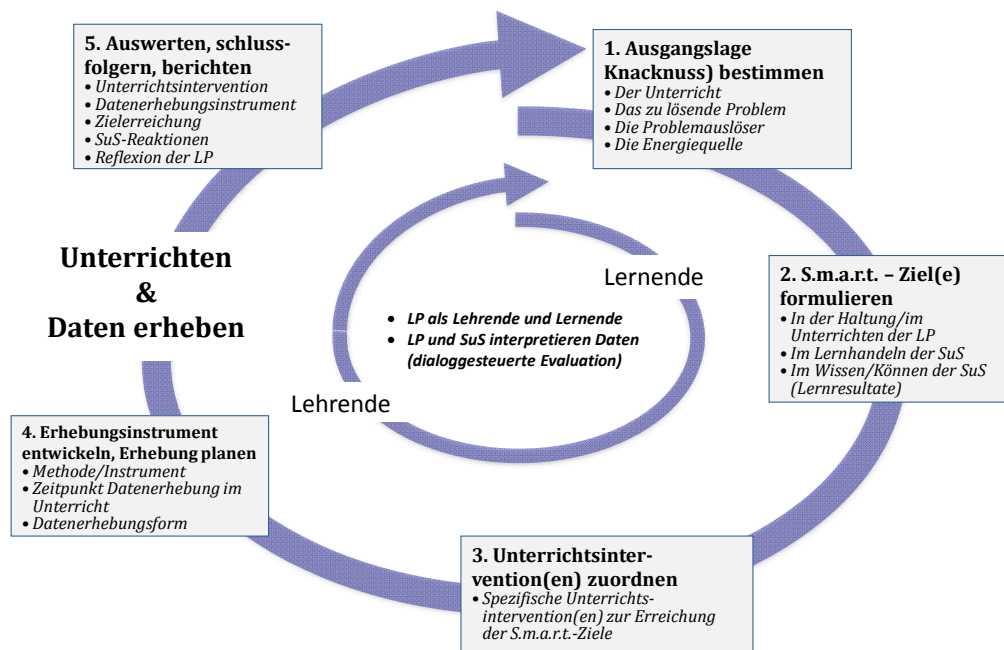


Abbildung 4: Der Zyklus von Luise

Hier setzt die Weiterbildung an. Erfahrene Luise-Coachs begleiten und beraten die teilnehmenden Lehrpersonen entlang der nachfolgenden Schrittabfolge in ihrem individuellen Luise-Projekt.²⁹

Schritt 1: Die Lehrperson klärt die Ausgangslage und den Anlass für ihr Selbstevaluationsvorhaben. Sie wählt eine *didaktische Knacknuss*³⁰, d. h. ein von ihr selbst identifiziertes Unterrichtsproblem, welches sie lösen will und auch kann (Zuständigkeit liegt bei der Lehrperson, sie verfügt auch über die entsprechende Kompetenz und Zuständigkeit sowie die benötigten Ressourcen).

Schritt 2: Anschliessend formuliert die Lehrperson ihre Zielsetzung nach der S.m.a.r.t. - Regel (Ziele sind **s**pezifisch, **m**essbar, **a**kzeptabel/attraktiv, **r**ealistisch und **t**erminiert beschrieben)³¹. Mit der Erreichung der Zielsetzung wird eine Veränderung in der Haltung/im Unterrichten der Lehrperson, im Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler oder in ihrem Wissen/Können (Lernresultate) angestrebt.

Schritt 3: Die Unterrichtsintervention wird im Hinblick auf die Zielsetzung ausgewählt und auf ihre Eignung zur Datenerhebung überprüft bzw. entsprechend angepasst.

Schritt 4: Die Lehrperson plant den Zeitpunkt der Datenerhebung im Unterricht und entwickelt ein geeignetes Datenerhebungsinstrument. Das Ineinandergreifen von Inter-

29 Besonders in der Einführungsphase ist ein schriftlich ausgefülltes Planungsraster (vgl. Anhang) entlang der fünf Schritte erforderlich. Dieses ermöglicht den Luise-Coachs, die Lehrpersonen über die Präsenzveranstaltungen hinaus per E-Mail zu beraten.

30 Im Anhang findet sich eine Vorlage zur Identifikation von Knacknüssen.

31 Eine detaillierte Beschreibung der S.m.a.r.t.-Ziele sowie Kontrollfragen finden sich im Anhang.

vention und Datenerhebung ist dabei von zentraler Bedeutung. Wenn immer möglich ist das Datenerhebungsinstrument gleichzeitig auch Bestandteil der geplanten Unterrichtsintervention (*Multifunktionsinstrument*³²).

Die zeitgleich mit dem Unterrichten erzeugten Daten werden von der Lehrperson möglichst gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ausgewertet und interpretiert. Das Sichtbarmachen von Unterrichtserfolgen wird dadurch ermöglicht, dass die festgehaltenen Daten sowohl für die Lehrperson als auch für die Schülerinnen und Schüler visuell wahrnehmbar sind. Es entstehen je nach Schulstufe und Fach verschiedenste Arten sichtbarer Belege: Türme aus Duplo-Steinen, Plakate mit Klebepunkten, Glasgefäße mit Ping-Pong-Bällen, Reihen korrekt erklärter Karten mit Schlüsselbegriffen, Punktwolken mit einer Regressionsgeraden usw.

Schritt 5: Nach Abschluss wertet die Lehrperson das Luise-Projekt aus und erstellt dazu eine Dokumentation mit allen relevanten Unterlagen wie Planungsunterlagen, Datenerhebungsinstrument, Ergebnisse sowie Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern. Diese dient einerseits der persönlichen Reflexion der Lehrperson (beispielsweise mit Blick auf weitere Luise-Projekte) und andererseits der Nutzung durch Kolleginnen und Kollegen nach erfolgter schulinterner Präsentation.

Ausgangspunkt für ein Luise-Projekt ist die Bestimmung einer Knacknuss. Die Knacknuss bezieht sich oft auf ein beobachtbares Verhalten der Schülerinnen und Schüler und löst bei der Lehrperson eine emotionale Betroffenheit (z. B. Ärger, Unsicherheit usw.) aus. Abbildung 5 illustriert auf der *grünen Ebene* drei typische Arten von beobachtbarem Schülerinnen- und Schülerverhalten.

32 *Multifunktionsinstrumente* sind als Werkzeuge des Unterrichtens zu verstehen, mit denen sich zeitgleich auch Daten zur Überprüfung der Zielerreichung erheben lassen.

Diese drei Kategorien stehen in einer aufeinanderfolgenden logischen Abfolge zueinander:

- (1) günstige Startbedingungen sind unverzichtbar, nur dann kann es
- (2) zu einem produktiven aktiven Lernhandeln der Schülerinnen und Schüler kommen
- (3) und dann können befriedigende Lernresultate oder ein Lernzuwachs erfolgen.

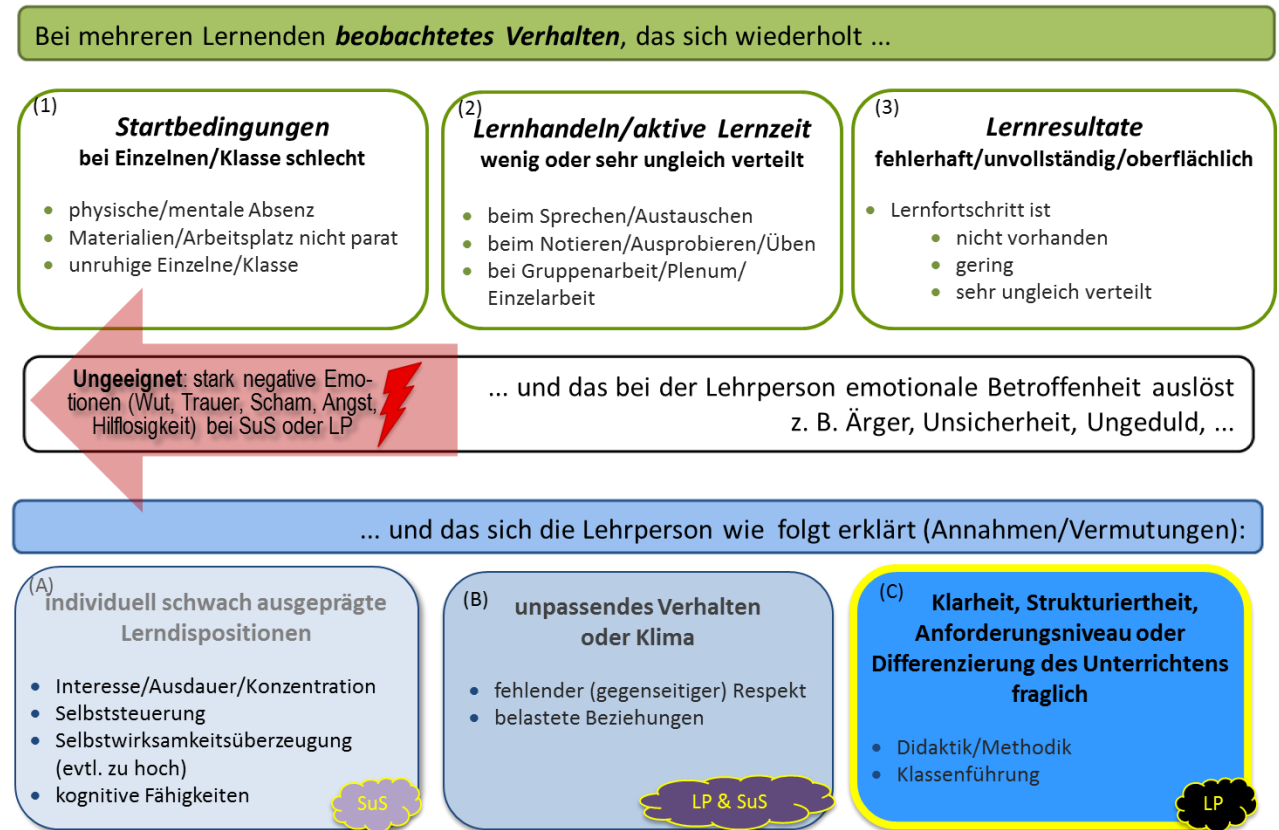


Abbildung 5: Raster zur systematischen Auswahl der Knacknuss

Die Abhängigkeiten sind in der Unterrichtsrealität nicht immer zwingend, doch unterstützt das Abfolge-Modell die Identifikation und die Auswahl der Knacknuss. Nachdem die Lehrperson für sich geklärt hat, welches beobachtbare Verhalten sie verändern will (daraus folgen später die s.m.a.r.t. en Ziele für das Luise-Projekt), formuliert sie Annahmen, wie es aus ihrer Sicht zu dem unbefriedigenden Verhalten kommt. Hierfür gibt es drei Gruppen von Erklärungsansätzen:

- (A) es liegt an den Schülerinnen und Schülern, ihren Lerndispositionen usw.
- (B) es liegt an den Beziehungen in der Klasse, der Schülerinnen und Schüler untereinander und mit der Lehrperson usw.
- (C) es liegt an der Art des Unterrichts durch die Lehrperson

Mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Erfolg lassen sich Knacknüsse lösen, bei denen die Lehrperson Lösungsmöglichkeiten in ihrem Unterrichtshandeln (C) erkennt. Eine Checkliste für das Luise-Projekt sowie mögliche Quellen für Knacknüsse befinden sich im Anhang.

4.3 Umsetzung in der Praxis

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Umsetzung von Luise-Projekten in unterschiedlichen Schulstufen.

Tabelle 2: Übersicht Fallbeispiele

Nr.	Klassenstufe	Fach	Knacknuss	Datenerfassung	Kategorie
1	Kindergarten	Überfachliches	Die <i>Znünimeister</i> erledigen ihr <i>Ämtli</i> unzureichend.	Symbolkarte	Startbedingungen
2	Unterstufe	Mathematik	Die Warteschlange sorgt für Unruhen.	Smileys und Schlange	Lernhandeln
3	Unterstufe	Sprachen (Deutsch)	Die Schülerinnen und Schüler sprechen bei Wortbeiträgen meist in Mundart.	Schlange	Lernhandeln
4	Mittelstufe	Sprachen (Englisch)	Die Hauptbegriffe einer Unterrichtseinheit sind bei den Schülerinnen und Schülern zu wenig verankert.	Jass-Schiefertafel	Lernresultate
5	Mittelstufe	Gestalten	Die selbständige Bearbeitung der Werkarbeit und von Arbeitsaufträgen bereitet den Schülerinnen und Schülern Mühe.	Rundstab mit Kugeln	Lernhandeln
6	Mittelstufe	Deutsch	In Gruppenarbeitsphasen sprechen die Schülerinnen und Schüler vorwiegend Mundart.	Strichliste	Lernhandeln
7	SEK I	Mathematik	Im Wochenplanunterricht geht beim Warten auf Antworten der Lehrperson echte Lernzeit verloren.	Post-it	Lernhandeln
8	SEK II	Sprachen (Deutsch)	Ein Grossteil der Klasse beteiligt sich kaum am Unterricht.	Klassenspiegel	Lernhandeln
9	Berufsschule	Betriebswirtschaftslehre	Die Beteiligungsquote der Schülerinnen und Schüler und das ausgeprägte Wissen zu Fachbegriffen sind unzureichend.	Insel-Plakat	Lernresultate

Die Fallbeispiele veranschaulichen die einzelnen Luise-Projekte und geben Einblick in die Vielfalt der behandelten Knacknüsse. Sie gehen auf durchgeführte Luise-Projekte von Lehrpersonen zurück und wurden für die vorliegende Publikation aufgearbeitet. Die Fallbeispiele sollen helfen, die Systematik des Vorgehens in Luise-Projekten entlang realer dokumentierter Fälle nachzuvollziehen. Dies kann das Anwenden des Luise-Schema auf eigene Fälle unterstützen.

Luise eignet sich sowohl für Vorhaben mit der gesamten Klasse als auch für binnendifferenzierenden Unterricht. Wie die Lehrperson den Unterricht auf einzelne Schüler oder kleine Gruppen differenziert ausrichten kann, bzw. wie sie sich hierfür Zeit und Energie verschaffen kann, dazu regen die Fallbeispiele Nr. 2, 5, 7 und 8 an. Dort finden sich in den Beschreibungen der Ausgangslage und der Knacknüsse deutliche Aussagen über Unterschiede in Bezug auf Kompetenzen, Motivation usw. bei den Schülerinnen und Schülern einer Klasse. Viele der anderen Fallbeispiele können so variiert werden, dass sie auf die unterschiedlichen Lernausgangslagen je passende Unterrichtssettings ermöglichen. Ausserdem liefern die Datenerhebungen vielfach zusätzliche Informationen über Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede bei den Schülerinnen und Schülern einer Klasse, an die sich individualisierende Vorgehensweisen anschliessen lassen.

Durch die Visualisierung der Daten kann es zu Situationen kommen, in denen Schülerinnen und Schüler blossgestellt werden könnten. Auf diese Gefahr weisen Luise-Coachs und oft auch kollegial Beratende bei der Planung der Luise-Projekte explizit hin. In den Fallbeispielen finden sich einige, in denen auf eine anonyme Vorgehensweise beim Sichtbarmachen der Ergebnisse explizit hingewiesen wird. In Fällen, in denen die Lehrer-Schülerinnen-Beziehung und das Klassenklima sehr positiv ausgeprägt sind, kann es angebracht sein, Daten namentlich zuzuordnen (z.B. Fallbeispiel Nr. 3).

Die vereinfachten und verdichtet dargestellten Fallbeispiele sind nicht als Unterrichtsrezepte zu verstehen. Jedes Luise-Projekt muss auf den spezifischen Kontext der Schülerinnen und Schüler, der Klasse, der Lehrperson und der Schule zugeschnitten werden. Die dokumentierten Fallbeispiele sind nicht zum *Nachmachen* oder *Kopieren* gedacht, sondern als Anregung zum Erlernen der unterrichtsintegrierten Selbstevaluation. Sie können über die Website www.fhnw.ch/ph/iwb/luise bestellt werden.

5 Taschenset unterrichtsintegrierte Erhebungsinstrumente

In diesem Kapitel werden Erhebungsinstrumente für Unterrichtssituationen vorgestellt.

- Sie erheben den Anspruch, leicht einführ- und handhabbar im Unterricht zu sein.
- Sie benötigen wenig zusätzliche Ressourcen (Zeit und Material) und machen Datenerhebungen und -auswertungen sichtbar.
- Sie sind lernförderlich und geeignet, Prozesse der Intervention und Datenerhebung zu verknüpfen.

Weitere Erhebungsinstrumente³³ wie *Warteschlange* oder *Insel* finden sich in den Fallbeispielen unter www.fhnw.ch/ph/iwb/luuise.

5.1 Lebendiger Fragebogen

Zwecksetzung

Der lebendige Fragebogen³⁴ lässt sich in unterschiedlichen Unterrichtssituationen einsetzen, beispielsweise, um Motive und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern einzuholen, Einstellungen zum Thema transparent zu machen oder Kompetenzen/Vorwissen abzufragen. Indem sich die Schülerinnen und Schüler zu der entsprechenden Antwort im Raum platzieren, werden die Ergebnisse der Datenerhebung sofort sichtbar. Dabei entstehen vorwiegend quantitative Daten.

Für die Vorbereitung auf den Unterricht benötigte ich ...

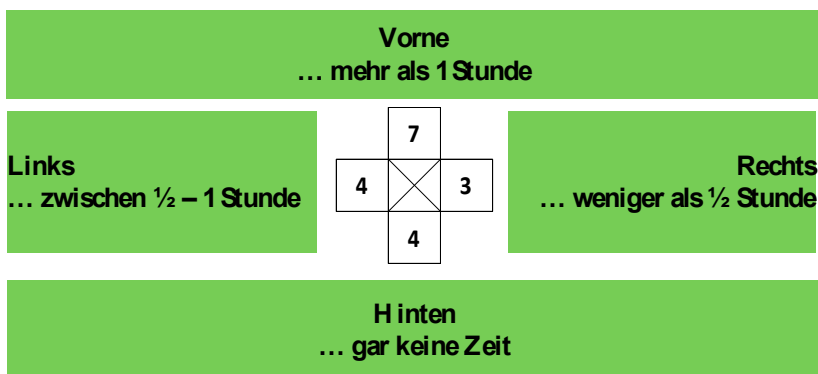


Abbildung 6: Räumliche Aufstellung der Schülerinnen und Schüler³⁵

Vorbereitung

Die Lehrperson notiert sich eine oder mehrere geschlossene Fragen mit zwei bis vier Antwortvorgaben. Die Fragen sollten einfach zu beantworten sein, und die Antwortvorgaben alle möglichen sinnvollen Antworten enthalten. Die Antwortkategorie *Anderes/Sonstiges* sollte nur in Ausnahmefällen verwendet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten zudem sorgfältig in die Methode eingeführt

33 Eine weitere Veröffentlichung von Erhebungsinstrumenten aus umgesetzten Luuise-Projekten von Lehrpersonen ist in Planung.

34 Vgl. auch Beywl/Bestvater/Friedrich, 2011.

35 In der Mitte ist das Ergebnis einer durchgeführten Befragung in Zahlen ersichtlich.

werden. Dabei sollte auch das Thema Verhalten in der Gruppe (z. B. bei einer Antwort verharren, auch wenn man die einzige Person ist) angesprochen werden, um eine Antwortverzerrung zu vermeiden und dadurch eine möglichst aussagekräftige Datengrundlage zu erhalten.

Jede Frage wird nun mit den entsprechenden Antwortvorgaben auf farbige A4-Blätter (Schriftgrösse beachten!) gedruckt, wobei jede Frage eine eigene Farbe hat. Die vorbereiteten Antwortmöglichkeiten – entsprechend der Farbe der Fragenkarte – werden auf farblich gemischte Blätterstapel (bei vier Antwortmöglichkeiten auf vier Blätterstapel) sortiert und an vier Orten im Raum (Pinnwände, Säulen, Flipchart, Tür usw.; Abbildung 7) festgemacht.



Abbildung 7: Antwortmöglichkeiten auf Blätterstapeln

Vorgehen

Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich im Raum. Die Lehrperson liest die erste Frage vor. Die Schülerinnen und Schüler wählen die für sie zutreffende Antwortvorgabe aus und stellen sich an den entsprechenden Ort. Je nach zur Verfügung stehender Zeit besteht nun die Möglichkeit, sich mit denjenigen auszutauschen, die sich für dieselbe Antwort entschieden haben. Dieser Gesprächsanlass kann zur Vertiefung oder weiteren Diskussion genutzt werden. Falls nötig, kann der Austausch auch durch die Lehrperson angeleitet werden, oder es können kurze Rückmeldungen/Zusammenfassungen im Plenum erfolgen.³⁶

Nach der Phase des Austauschs wird die nächste Frage sichtbar gemacht und vorgelesen. Das oberste Blatt des Blätterstapels wird jeweils entfernt, sodass die neuen passenden Antwortmöglichkeiten sichtbar sind. Die farbliche Unterscheidung ermöglicht eine schnelle Kontrolle, dass die zusammengehörenden Antwortmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Nun positionieren sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Antwort neu vor den Blätterstapeln. Stichprobenartig können die Schülerinnen und Schüler zu ihren Antworten befragt werden.

Während sich die Schülerinnen und Schüler bei den Antwortmöglichkeiten positionieren, können mithilfe von Strichlisten und/oder Zahlenwerten die entsprechenden Verteilungen auf den jeweiligen Antwortkarten festgehalten werden. In grossen Gruppen können die Zahlenwerte für jedes Antwortset auf der jeweiligen PowerPoint-Folie eingegeben werden (Abbildung 6). Nach Möglichkeit kann diese Aufgabe auch eine Schülerin oder ein Schüler übernehmen.

³⁶ Bei grossen Gruppen (über 30 Schülerinnen und Schüler) oder beengten Raumverhältnissen empfiehlt es sich, die Antwortvorgaben per Beamer (PowerPoint) oder Projektor (Folie) zu projizieren, sodass es den Schülerinnen und Schülern erleichtert wird, die Position der für sie passenden Antwortkarte im Raum zu identifizieren und sich zu dieser Stelle hinzubegeben.

Dauer

Für 5 bis 8 Fragen werden ca. 15 bis 20 Minuten benötigt (je nach Gestaltung der Austauschphasen).

Teilnehmende

Von 9 bis ca. 30 Schülerinnen und Schüler, auch mehrere Klassen gleichzeitig, z. B. im Rahmen eines stufenübergreifenden Anlasses.

Beispiele

Um in die Methode einzuführen, kann zu Beginn eine Frage gewählt werden, die nicht im Zusammenhang mit dem Thema steht (z. B. „In welcher Jahreszeit hast du Geburtstag?“). Sobald die Methode und das Vorgehen den Schülerinnen und Schülern klar sind, sollten die Fragen einen erkennbaren Bezug zum Thema haben.

Variationen

- *Austausch mit den anderen Teilgruppen*
Mit diesem Instrument können auch Wissenstand und Lernausgangslage erhoben werden. Schülerinnen und Schüler werden dabei zu aktivem Lernen und zum Austausch von Wissen angeregt.
- *Weiterführende Aufgabe für die Teilgruppen*
Die formierten Teilgruppen können eine Aufgabe bearbeiten und diese im Anschluss den Mitschülerinnen und Mitschülern präsentieren.
- *Niveaugruppen/Interessengruppen*
Aufgrund der Positionierung zur Antwortvorgabe kann der Lernstand der Schülerinnen und Schüler erfasst werden. Dadurch können unterschiedliche Niveaugruppen gebildet werden, um Inhalte und Themenschwerpunkte individualisiert vertieft zu bearbeiten. Es können auch Interessengruppen formiert werden, um weitere Inhalte und Themenschwerpunkte zu bearbeiten.
- *Puzzlegruppen*
Die Schülerinnen und Schüler bilden eine neue Arbeitsgruppe, in der aus jeder Antwortgruppe mindestens eine Person vertreten ist.

Hinweise

Es gilt zu beachten, dass die Einstiegsfrage einen leichten Einstieg in die Methode ermöglicht und die letzte Frage einen fließenden Übergang zur anschließenden Unterrichtsphase bietet.

Falls der Erfassungsbogen von einer Schülerin oder einem Schüler ausgefüllt wird, kann sich die Lehrperson auf die Inhalte konzentrieren, Fragen beantworten, verbale/nonverbale Signale der Schülerinnen und Schüler registrieren und – falls nötig – situativ reagieren. Das ausgefüllte Erfassungsdatenblatt kann nach Abschluss der Erhebungsmethode sogleich mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und diskutiert werden. Für spätere Präsentationen kann es archiviert werden.

Vor- und Nachteile:

Die Durchführung der Methode ermöglicht in relativ kurzer Zeit eine übersichtliche Datenerfassung. Vor allem die Häufigkeitsverteilung der Antworten liefert nützliche Informationen.

Eine sorgfältige und durchdachte Vorbereitung der Fragen und Antwortmöglichkeiten ist eine zentrale Gelingensbedingung des *lebendigen Fragebogens*. Da die Methode nicht anonym durchführbar ist, ist unerwünschten gruppenspezifischen Effekten vorzubeugen.

5.2 Ampelfeedback

Zwecksetzung

Das Ampelfeedback³⁷ ermöglicht eine schnelle Übersicht über die quantitative Verteilung von Meinungen, Lernständen und Präferenzen in einer Klasse. Indem die Schülerinnen und Schüler ihre Antwort mithilfe von farbigen Karten (rot, gelb, grün) kundtun, erhält die Lehrperson sofort eine quantitative Rückmeldung zur gestellten Frage. Die Fragestellung kann beispielsweise auf Lernhandlungen, Lernresultate oder Einschätzungen zielen.

Vorbereitung

Die Lehrperson notiert sich eine oder mehrere Fragen, beispielsweise zum Lernstand oder für Rückmeldungen zum Unterricht. Die entsprechende Farbzuordnung der möglichen Antworten soll im Voraus überlegt und vorbereitet werden, sodass die Befragung reibungslos durchgeführt werden kann. Hier ein Beispiel für eine Legende der Farbzuordnungen:

- Grüne Karte: Zustimmung zur Aussage
- Gelbe Karte: Zwischenposition teils/teils
- Rote Karte: Verneinung der Aussage

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält ein Kartenset mit den drei Farben. Je nach Stufe und Komplexität der Fragestellung ist eine Visualisierung der Frage/Antwort sinnvoll (z. B. auf Plakat, via Hellraum-Projektor oder Beamer).

Vorgehen

Bevor das Ampelfeedback durchgeführt wird, müssen die Regeln klar bekanntgegeben werden. Bestenfalls werden diese gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zusammengestellt und im Raum (z. B. auf einem Plakat) sichtbar gemacht. Besonders die Themen *Gruppendruck* sowie *sozial erwünschtes Verhalten* sollen bei der Niederschrift der Regeln beachtet werden.

Zu Beginn der Erhebung halten die Schülerinnen und Schüler die drei farbigen Antwortkarten bereit. Die Lehrperson stellt die erste Frage und gibt die Antwortmöglichkeiten (mit Bezug auf die entsprechende Farbe) bekannt. Nach Aufforderung der Lehrperson halten die Schülerinnen und Schüler die entsprechende Antwortkarte hoch und signalisieren damit ihre Zustimmung/Ablehnung/Zwischenposition.

³⁷ vgl. auch Beywl/Bestvater/Friedrich, 2011.

Dauer

Je nach Anzahl der Fragen ca. 2 bis 5 Minuten (ohne Einholen von Kommentaren zu den Rückmeldungen).

Teilnehmende

Von 8 bis ca. 30 Schülerinnen und Schüler; ab 30 empfiehlt sich eine zweite Person für die Datenerfassung; dies kann auch eine Schülerin oder ein Schüler sein.

Beispiele

Die Lehrperson stellt die Frage mündlich oder präsentiert sie per Beamer/Hellraumprojektor. Im Anschluss werden die Antwortmöglichkeiten gezeigt. Auf das im Voraus gemeinsam vereinbarte Signal zeigen alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig ihre Antwortkarte.

- *Beispiel 1 – Ist es den Schülerinnen und Schülern gelungen, das Wesentliche eines Lesetextes zu erkennen?*

Frage: Wann wurde die Schweiz gegründet?

Antwortmöglichkeiten: 1492 (grün), 1789 (orange), 1291 (rot)

- *Beispiel 2 – War die Einführung ins neue Mathematikthema ausreichend, um in Bezug auf die weitere selbständige Bearbeitung der (Haus-)Aufgaben arbeitsfähig zu werden?*

Frage: Denkst du, dass du nach der Einführung ins neue Mathematikthema die folgenden Aufgaben nun selbstständig lösen kannst?

Antwortmöglichkeiten:

Ja, die Einführung hat mir geholfen und ich fühle mich sicher (grün).

Teils-teils, ich habe einiges verstanden, bin aber noch etwas unsicher (gelb).

Nein, es ging mir alles zu schnell und ich fühle mich deshalb noch sehr unsicher (rot).

Variationen

Statt mit drei kann mit zwei Signalkarten (z. B. rot für *falsch*, grün für *richtig* gearbeitet werden).

Falls möglich und gewünscht, können die Antworten der Schülerinnen und Schüler als Diskussionsanlass genutzt werden. Es empfiehlt sich jedoch, dies erst im Anschluss an das Ampelfeedback durchzuführen, sodass der Fokus und die Ziele der Rückmeldung nicht in den Hintergrund rücken.

Eine Variante des Ampelfeedbacks ohne Karten besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Hände heben und mit vereinbarten Zeichen (Daumen nach oben/Faust/offene Hand; „Schere/Stein/Papier“³⁸) ihre Meinung zum Ausdruck bringen.

38 Ein weltweit verbreitetes Spiel (auch *Schnick, Schnack, Schnuck* genannt), das sowohl bei Kindern als auch Erwachsenen beliebt ist.

Hinweise

Damit die Ergebnisse des Ampelfeedbacks festgehalten werden können, empfiehlt sich der Einsatz eines Erfassungsrasters, in dem die Häufigkeiten der Antworten festgehalten werden. Um die Ergebnisse auch den Schülerinnen und Schülern transparent zu machen, kann das Erfassungsraster projiziert (Beamer, Hellraumprojektor) oder auf einem Plakat dargestellt werden.

Vor- und Nachteile

Das Ampelfeedback macht die Rückmeldung und die Verteilung der Antworten für Lehrperson und Schülerinnen und Schüler unmittelbar sichtbar. Die Gruppendynamik innerhalb einer Klasse/Gruppe muss beachtet werden, sodass die Antworten nicht im Sinne eines (gegenseitig) erwarteten sozialen Verhaltens erfolgen. Dass die Erhebungen nicht anonym erfolgen können, kann Auswirkungen auf das Antwortverhalten haben.

5.3 Mini-Whiteboards

Zwecksetzung

Whiteboards sind hier selbst hergestellte laminierte A4-Blätter, die vielseitig verwendbar sind. Sie dienen den Schülerinnen und Schülern für das Sichtbarmachen von Informationen, z. B. zu ihrem Wissensstand, zu Einschätzungen oder Meinungen. Durch den Einsatz von Whiteboards kann eine Lehrperson schnell erfassen, in welcher Masse die Schülerinnen und Schüler beispielsweise die zentralen Begriffe eines Themenfeldes beschreiben und erklären können. Es entstehen sowohl qualitative (mündliche Rückmeldung) als auch quantitative (Anzahl richtiger Lösungen auf Whiteboards) Daten. Die Whiteboard-Methode eignet sich für die Überprüfung des Lernstandes oder der Lernziel-erreichung und kann vor, während oder nach einer Unterrichtssequenz durchgeführt werden.

Vorbereitung

Entsprechend der Anzahl Schülerinnen und Schüler werden A4-Blätter (weiss oder farbig) laminiert. Alternativ können auch Klarsichtmappen mit einem dünnen Karton und einem A4-Blatt verwendet werden. Um die Whiteboards zu beschriften, werden wasserlösliche Filzstifte (z. B. *Boardmarker*) benötigt. Zum Auswischen benötigen die Schülerinnen und Schüler Papiertaschentücher. Die Lehrperson überlegt sich die zentralen Begriffe des Themenfeldes (z. B. zu erklärende, schwierige Wörter in einem Sachtext oder aus dem Deutschen zu übersetzendem Englischwortschatz) und notiert sie auf einem Fragenblatt.

Vorgehen

Vorab informiert die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler über die Verwendung der Whiteboards und den Arbeitsauftrag (z. B. Synonyme/Wortbedeutungen finden oder Englischvokabeln übersetzen; vgl. Vorbereitung). Dabei weist sie auf die begrenzte Zeit zum Notieren der Antworten hin.

Die Schülerinnen und Schüler notieren die jeweilige Antwort auf die gestellte Frage mit wasserlöslichen Filzstiften auf das Whiteboard. Auf ein abgesprochenes Zeichen/Kommando hin halten alle das Whiteboard gut sichtbar für die Lehrperson in die Höhe. Die Lehrperson hält auf einem Erfassungsblatt die Anzahl Whiteboards mit richtigen Lösungen fest. Wenn gewünscht/nötig, kann nach der Erhebungsphase eine Diskussionsrunde angeschlossen werden.

Dauer

Je nach Anzahl Fragen/Aufgaben ca. 5 bis 15 Minuten (ohne anschließende Diskussionsrunde/Austauschrunde).

Teilnehmende

Ca. 5 bis ca. 15 Schülerinnen und Schüler (bei einer grösseren Anzahl wird die Übersicht erschwert; evtl. im Team-Teaching durchführen).

Beispiele

- *Wörter/Wortbedeutungen nachschlagen*

Die Schülerinnen und Schüler lesen einen Text und unterstreichen/markieren Wörter, die sie nicht verstehen. Mithilfe des Dudens schlagen sie eines der unbekanntenen Wörter nach und notieren es auf dem Whiteboard. Falls eine Schülerin/ein Schüler alle Wörter versteht, wird auf das Whiteboard *alle Wörter verstanden* notiert. Im Plenum halten die Schülerinnen und Schüler auf ein Zeichen/Kommando ihr Whiteboard hoch, sodass die Lehrperson die nachgeschlagenen Wörter gut lesen kann. Diese hat nun die Möglichkeit, einzelne Schülerinnen oder Schüler zur Bedeutung des notierten Wortes abzufragen. Vertiefungsfragen können auch durch die Mitschülerinnen und Mitschüler gestellt werden. Alternativ können auch Synonyme zu den nachgeschlagenen Wörtern auf das Whiteboard aufgeschrieben werden.

- *Lernstand abfragen*

Um den Lernstand zu einem Unterrichtsthema zu erfassen, notieren die Schülerinnen und Schüler beispielsweise fünf bis zehn zentrale Begriffe des Themas auf das Whiteboard. Die Begriffe werden gesammelt, evtl. notiert/fotografiert und diskutiert und können für die weitere Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema eingesetzt werden.

- *Lernzielüberprüfung*

Die Lehrperson formuliert Wissensfragen und überprüft damit den Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Bei der Formulierung sollte darauf geachtet werden, dass die Antworten kurz werden können, sodass sie zügig auf das Whiteboard notiert werden können.

Hinweise

Die Whiteboard-Methode eignet sich für formative Beurteilungsanlässe sowohl zum Lernstand als auch zur Lernzielerreichung. Mit den Schülerinnen und Schülern wird im Voraus besprochen, wie die Methode funktioniert und welche Ziele damit verfolgt werden. Ihnen soll klar sein, dass es dabei um eine formative Standortbestimmung in Bezug auf ein Thema geht und nicht um eine summative Beurteilung (mit Noten). Ein sorgfältiges Erklären kann auch helfen, einem simplen Abschreiben vom Nachbarn oder der Nachbarin vorzubeugen. Damit die Schülerinnen und Schüler ausreichend Zeit für das Niederschreiben der Antwort haben und sich möglichst wenig gegenseitig beeinflussen, ist es ratsam, dass die Whiteboards erst auf ein Signal der Lehrperson hin in die Höhe gehalten werden. Dieses Vorgehen und die Zielsetzung sollten mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert und besprochen werden.

Vor- und Nachteile

Die Whiteboard-Methode ermöglicht ein schnelles, einfaches und flexibles Zusammentragen von Informationen. Die Lehrperson erhält mithilfe dieser Methode eine klare Vorstellung über Wissensstände der Schülerinnen und Schüler und kann dadurch Schlüsse für die weitere Unterrichtsplanung ziehen.

Die Methode kann einen Wettbewerbscharakter haben, insbesondere, wenn die Begriffe möglichst rasch notiert werden. Einzelne Schülerinnen und Schüler können sich blossgestellt fühlen. Die Lehrperson kann dem entgegenwirken, indem sie den Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit für das Aufschreiben der Antworten gibt. Zudem sollte eine offene Auswertung der Daten („richtige“ Whiteboards werden gezählt und auf einer Erfassungstabelle notiert) immer als Klassenergebnis und anonym erfolgen.

5.4 Einschätzungsskala (eindimensionale Punktabfrage)

Zwecksetzung

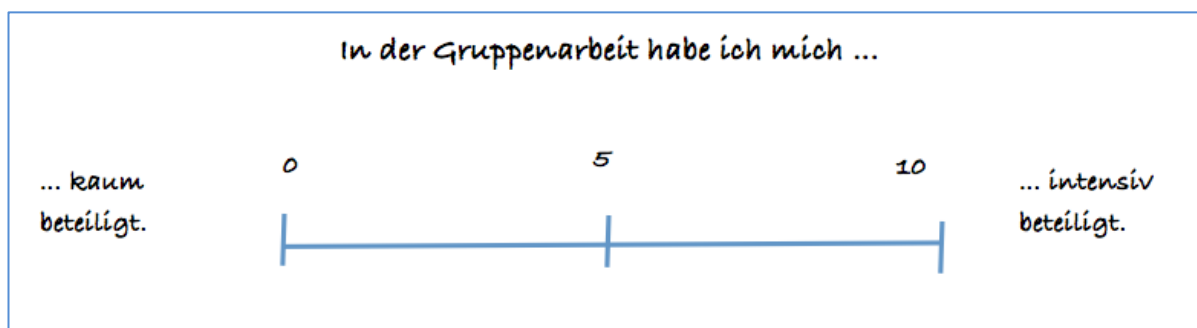


Abbildung 8: Beispiel Einschätzungsskala

Die Einsatzmöglichkeiten und Varianten der Einschätzungsskala sind vielfältig. Sie kann zur Standortbestimmung sowie zur Bestimmung der Lernzielerreichung eingesetzt werden. Ebenso eignet sie

sich zur Einschätzung von Sozialverhalten bzw. Lernhandeln. Sie kann dabei von den Schülerinnen und Schülern selbst (Selbsteinschätzung) und/oder der Lehrperson und/oder Peers verwendet werden (Fremdeinschätzung). Die Erhebung erfolgt gezielt und die Daten können ohne grossen Aufwand zusammengetragen und sichtbar gemacht werden. Es entstehen ausschliesslich quantitative Daten (Abbildung 8). Eine qualitative Rückmeldung zu den Daten ist im Anschluss an die Erhebung durch einen Austausch zu gezielten Fragen möglich.

Vorbereitung

Die Einschätzungsskala kann beispielsweise an die Wandtafel oder auf ein Plakat gezeichnet werden. Sie kann über eine unterschiedliche Skalierung verfügen (mind. 5-er bis max. 11-er Skalierung). Eine gerade Anzahl Skalenwerte bewirkt eine tendenziell zustimmende resp. verneinende Positionierung auf der Einschätzungsskala. Eine ungerade Anzahl verleitet evtl. zur Antwort mit Tendenz zur Mitte. Die Lehrperson notiert sich eine oder mehrere geschlossene Fragen, zu denen die Schülerinnen und Schüler ihre individuelle Einschätzung vornehmen sollen. Alternativ können Einschätzungsfragen in Bezug auf das Sozialverhalten oder das Lernhandeln gemeinsam mit der Klasse erarbeitet werden. Bei der Einschätzung ist eine sorgfältige Einführung in die Methode notwendig, damit die Schülerinnen und Schüler den Wert der ehrlichen Einschätzung kennen und sich nicht durch andere beeinflussen lassen (Einfluss von Gruppendynamischen Effekten).

Vorgehen

Mithilfe von Klebepunkten, Kreide oder Stiften nehmen die Schülerinnen und Schüler an der Einschätzungsskala nach Aufforderung der Lehrperson selbstständig ihre Einschätzung vor. Dabei kann die Einschätzungsskala mit der entsprechenden Frage bereits zu Beginn einer Sequenz gut sichtbar, beispielsweise als Plakat im Schulzimmer, angebracht sein oder erst am Ende einer Sequenz durch die Lehrperson präsentiert werden. Die Schülerinnen und Schüler können ihre Einschätzung entweder selbstständig während des Unterrichtsgeschehens abgeben oder zu einem späteren Zeitpunkt gemeinsam im Plenum. Um Verzerrungen zu minimieren, kann die Einschätzung zuvor individuell auf einem Blatt erfolgen, wovon jede Schülerin bzw. jeder Schüler die eigenen Werte auf die gemeinsame Einschätzungsskala überträgt. Diese kann zur Wahrung der Anonymität auf einem der Klasse abgewandten Flipchart in einer Ecke oder auf einem abgedrehten Wandtafel Flügel angebracht sein.

Variationen

- *Zweidimensionale Punkteabfrage*
Zur Einschätzung können auf der y-Achse und x-Achse zwei Fragen notiert werden (Abbildung 9). Je weiter oben (y-Achse) bzw. je weiter rechts (x-Achse) die Ein-

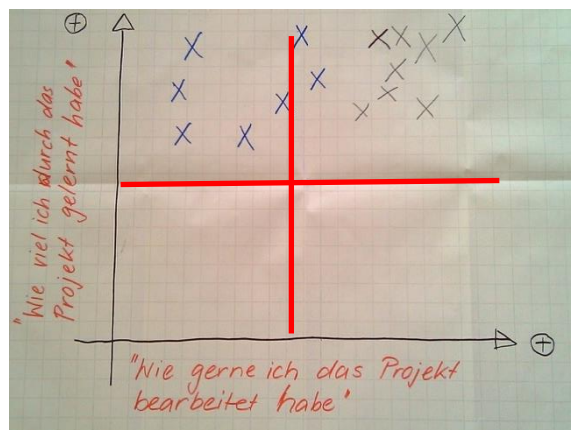


Abbildung 9: Zweidimensionale Punkteabfrage

schätzung eingezeichnet wird, desto eher stimmt man der Frage zu. Pro Schülerin und Schüler wird nur ein Kreuz im Koordinatensystem eingezeichnet. Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre Einschätzung eingetragen haben, kann mit einem dicken Filzstift eine Vier-Felder-Matrix eingezeichnet werden. Dies veranschaulicht die Ergebnisse noch deutlicher.

- *Mehrdimensionale Punkteabfrage*

Sind sechs oder acht Fragen zur Einschätzung vorgesehen, können auch mit einem Einschätzungsstern Daten erhoben werden. Dabei werden die Werte von der Mitte des Sterns aus nach aussen auf allen sechs bis acht Zacken eingetragen (Abbildung 10). Je weiter aussen die Einschätzung vorgenommen wird, desto mehr trifft die Aussage zu.

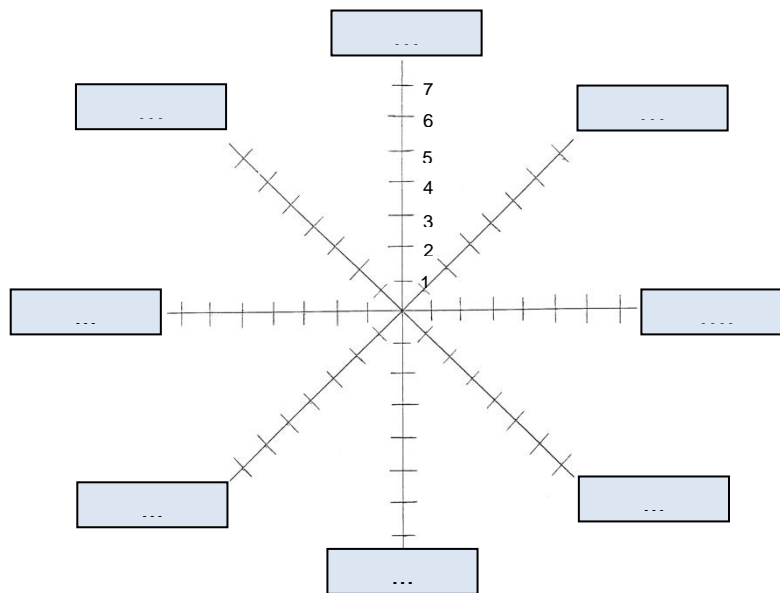


Abbildung 10: Mehrdimensionale Punkteabfrage (Einschätzungsstern)

Für eine Klassenauswertung (Abbildung 11) können am Schluss die Mittelwerte aller Einschätzungen auf den sechs bis acht Zacken bestimmt und miteinander verbunden werden. Dadurch entsteht eine Übersicht über schwach bis stark ausgeprägte Einschätzungen. Dies kann Ausgangspunkt für eine Interpretation gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sein, mit der weitere Schritte abgeleitet werden können.

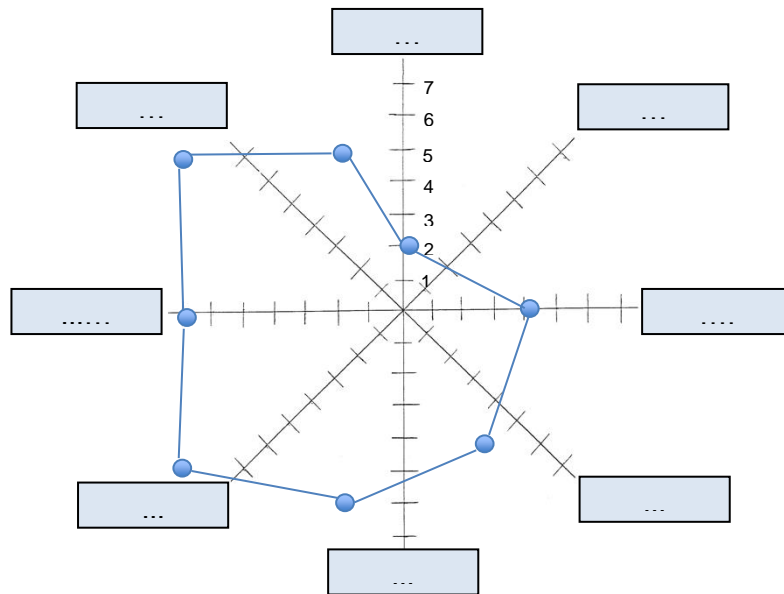


Abbildung 11: Klassenauswertung (Einschätzungsstern)

Dauer

Für 3 bis 8 Einschätzungsfragen werden ca. 5 bis 10 Minuten benötigt (ohne anschließende Austauschrunde).

Teilnehmende

Von ca. 8 bis ca. 30 Schülerinnen und Schüler

Hinweise

Die Datenerhebung kann mehrmals durchgeführt werden, sodass ein Vergleich zwischen verschiedenen Erhebungszeitpunkten erfolgen kann.

Vor- und Nachteile

Die Durchführung der Methode ist weder in der Vorbereitung noch in der Durchführung zeitaufwendig. Ausserdem eignet sich die Methode aufgrund ihrer Einfachheit für alle Klassenstufen (ab dem Lesealter). Die Antwortverteilung liefert überschaubare Informationen, die direkt ersichtlich werden. Es handelt sich dabei um rein quantitative Daten, die – falls erwünscht – in einer anschließenden Klassen- oder Gruppendiskussion um qualitative Aussagen ergänzt werden können.

Falls die Befragung nicht anonym erfolgt, sind mit den Schülerinnen und Schülern die Themen *Gruppendynamik* sowie *sozial erwünschtes Verhalten* zu besprechen.

5.5 Plakat mit Matrixfrage

Zwecksetzung

Für eine schnelle und wenig aufwändige Meinungsabfrage dient ein Plakat mit Matrixfragen (Tabelle 3). Die Abfrage kann mit kleinen und grossen Gruppen durchgeführt werden und liefert ausschliesslich quantitative Daten³⁹. Dieses Erhebungsinstrument ist u. a. gut einsetzbar in Lernsettings, in denen in Gruppen interaktiv gelernt wird.

Tabelle 3: Beispiel für ein Plakat zu einer Matrix-Frage

	Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu
Der Arbeitsauftrag war verständlich formuliert.				
Die bereitgelegten Materialien haben mein Lernen unterstützt.				
Ich habe konzentriert gearbeitet.				
Das formulierte Lernziel habe ich erreicht.				

Vorbereitung

Benötigt wird mindestens ein Papierbogen (minimal A3-Blatt, besser Flipchart etc.), der gut sichtbar und für die Schülerinnen und Schüler an einem leicht zugänglichen Platz angebracht ist. Zudem werden Stifte oder Klebepunkte für die Erhebung benötigt. Auf dem Plakat werden in Form einer Matrix bis zu sechs verschiedene Aussagen mit einer passenden Antwortskala (z. B. trifft zu bis trifft nicht zu) notiert (Tabelle 3).

Bevor die Bewertung vorgenommen wird, werden die Schülerinnen und Schüler über den Ablauf und die Regeln informiert. Hierbei gilt es zu beachten, dass pro Schülerin und Schüler jeweils nur eine Bewertung pro Frage vorgenommen werden kann (ein Kreuz/Klebepunkt pro Frage).

Vorgehen

Am Ende der Lektion oder beim Verlassen des Unterrichtsraumes werden die Aussagen mithilfe von Klebepunkten oder Strichen durch die Schülerinnen und Schüler eingeschätzt. Die Anonymität bleibt grösstenteils gewahrt, wenn gleichzeitig mehrere Schülerinnen und Schüler bewerten. Gegebenenfalls wird das Flipchart resp. die Pinnwand so gestellt, dass der Plakat-Fragebogen nur für die Schülerin und den Schüler einsehbar ist, die/der davor steht.

Indem an die Schülerinnen und Schüler für die Stimmabgabe die entsprechende Anzahl Klebepunkte verteilt werden, wird ein mehrfaches Abstimmen weitgehend vermieden. Ist dies nicht zu befürchten, so können auch Striche mit Filzstiften gemacht werden. Nachdem alle Schülerinnen und Schü-

³⁹ Diese lassen sich z. B. mit einer Ratingkonferenz zu den Ergebnissen um qualitative Aussagen erweitern. Vgl. dazu Keller/Heinemann/Kruse (2012). Die Ratingkonferenz. Eine Kombination von Kurzfragebogen und Gruppeninterview. Zeitschrift für Evaluation, 11 (Heft 2), S. 287-298.

ler ihre Bewertung vorgenommen haben, können die Punkte/Striche in den Zellen der Matrix zusammengezählt und mit einem dicken Filzstift in die jeweilige Zelle geschrieben werden. Dies ermöglicht eine übersichtliche Auswertung.

Dauer

3 bis 8 Minuten, je nach Anzahl Fragen und Schülerinnen und Schüler

Teilnehmer

6 bis ca. 30 Schülerinnen und Schüler

Vor- und Nachteile

Dieses Instrument wertet sich nahezu von alleine aus und liefert mit wenig Aufwand für die Datenerhebung und -auswertung sofort Häufigkeitsverteilungen. Die Datenerhebung kann nahtlos in den Unterrichtsablauf integriert werden und erfordert wenig Zeit. Zudem entsteht (je nach Setting) kaum Störung oder Unruhe.

Der Einsatz des Instruments kann dann Risiken bergen, wenn es ganz am Schluss z. B. einer Unterrichtseinheit eingesetzt wird und negative Bewertungen verbunden mit Unausgesprochenem im Raum stehen bleiben. Es empfiehlt sich, die Fragebogen-Matrix mit einem weiteren offenen Instrument (z. B. Blitzlicht) zu kombinieren, um ggf. Verbesserungsvorschläge einzuholen.

5.6 Gegenstände sammeln oder aufreihen

Zwecksetzung

Durch den Einsatz dieser Methode wird der Grad der Zielerreichung für alle Beteiligten sofort sichtbar. Vorzugsweise wird die Methode für die Erfassung von Beteiligung (z. B. Anzahl Wortmeldungen in Mundart und Standardsprache) oder der Erledigung von verschiedenen Aufgaben/Aufträgen eingesetzt. Da die Schülerinnen und Schüler die Daten selbst erheben, indem sie beispielsweise eine Murmel in ein Glas legen, nachdem sie eine Aufgabe erfüllt haben, lässt sich die Methode gut in den Unterricht integrieren und benötigt für Erhebung und Auswertung wenig Zeit.

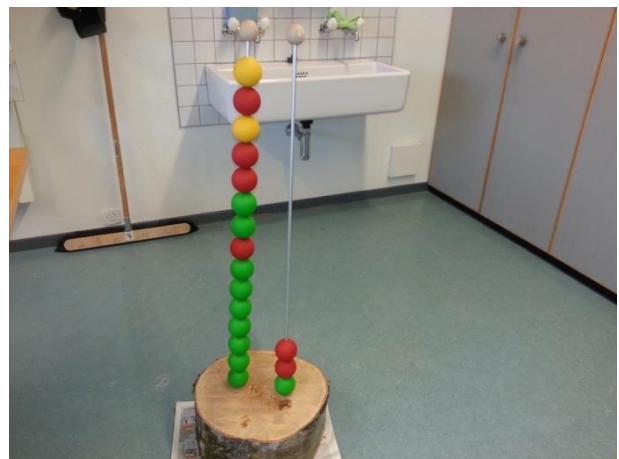


Abbildung 12: Beispiel Kugeln sammeln

Vorbereitung

Je nachdem, womit die Daten *gesammelt* werden sollen, bereitet die Lehrperson die entsprechenden Materialien (z. B. durchsichtige Glasgefäße und Gegenstände wie Murmeln, Legosteine, Nüs-

se, Ping-Pong-Bälle, Bonbons etc.) vor. Die Lehrperson überlegt sich die Vorgehensweise zur Datenerhebung und informiert die Klasse. Alternativ kommen infrage:

- a) Die Lehrperson erhebt die Daten.
- b) Die Schülerinnen und Schüler erheben die für sie zutreffenden Daten.
- c) Die jeweiligen Lernpartner erheben die Daten für die ihnen zugeteilten Schülerinnen und Schüler.

Insbesondere bei der letzten Variante empfiehlt sich eine zufällige Zuteilung, indem die Schülerinnen und Schüler beispielsweise eine Namenskarte aus einer Box ziehen. Zudem kann es sinnvoll sein, dass Beobachtung und Datenerhebung anonymisiert erfolgen, sodass die Daten möglichst nicht verzerrt werden.

Vorgehen

Während einer definierten Unterrichtssequenz werden die Daten im Plenum, bei Gruppen- oder Einzelarbeit erhoben. Bei jeder Wortmeldung oder erledigten Aufgabe wird beispielsweise ein entsprechender Gegenstand in das dafür vorgesehene Glasgefäss abgelegt (vgl. untenstehende Beispiele). Am Ende der Unterrichtseinheit kann das Ergebnis besprochen und diskutiert werden.

Je nach weiterer Verwendung können die Glasgefässe mit den abgelegten Gegenständen fotografiert oder das Ergebnis kann in eine entsprechende Tabelle übertragen werden, sodass Vergleiche über eine gewisse Zeitspanne (Verlauf) möglich sind.

Dauer

Je nach definierter Unterrichtssequenz; die Datenerhebung selbst (Gegenstände zuordnen) benötigt kaum Zeit.

Teilnehmende

Von 5 bis 30 Schülerinnen und Schüler

Beispiele

- *Schlange*

Während einer Sequenz im Plenum werden die Wortmeldungen auf Schweizerdeutsch und Standardsprache erfasst. Für die Erfassung hat die Lehrperson zwei Schlangenköpfe und mehrere Körperteile aus Karton vorbereitet und entsprechend den jeweiligen Landesfarben bemalt. Die beiden Schlangenköpfe hängt sie für alle sichtbar an die Wandtafel. Ziel ist es, dass die deutsche Schlange länger als die Schweizer Schlange wird. Bei einer Wortmeldung in Mundart wird ein Schlangenteil der schweizerdeutschen Schlange zugeordnet. Erfolgt ein Beitrag in Standardsprache, so wächst die deutsche Schlange. Dadurch wird das Verhältnis der Wortmeldungen in Mundart und Standardsprache für alle sichtbar dargestellt (siehe dazu Fallbeispiel unter www.fhnw.ch/ph/iwb/luuise).

- *Kugeln sammeln*

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten in einer selbständigen Arbeitsphase verschiedene Aufträge. Jedem Auftrag ist ein entsprechend farbiger Gegenstand zugeordnet (beispielsweise gemäss dem jeweiligen Schwierigkeitsgrad). Sobald ein Auftrag bearbeitet und erledigt ist, darf der entsprechende Gegenstand (Kugel, Murmel, Ping-Pong-Ball etc.) in ein Gefäss (z. B. grosse, durchsichtige Vase) abgelegt werden (Abbildung 12). Die Erhebungsmethode veranschaulicht übersichtlich, wie viele und welche Aufträge bereits gelöst wurden. Soll die Erhebung personalisiert werden, besteht die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler am Platz ein eigenes Gefäss haben.

Vor- und Nachteile

Handhabung und Durchführung sind sehr einfach, sodass sich die Methode für alle Jahrgangsstufen eignet (ggf. ordnet die Lehrperson selbst die Gegenstände zu). Weil die Gegenstände direkt während des Unterrichtsgeschehens gesammelt werden, ist die Datenerhebung und -auswertung in den Unterricht integriert und es entsteht kein zusätzlicher Zeitaufwand für die Lehrperson.

Je nachdem, wie die Gegenstände gesammelt und die Daten erhoben werden (bewusste Steuerung durch das Erhebungssetting), ist kein Rückschluss auf die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler möglich.

Literaturverzeichnis

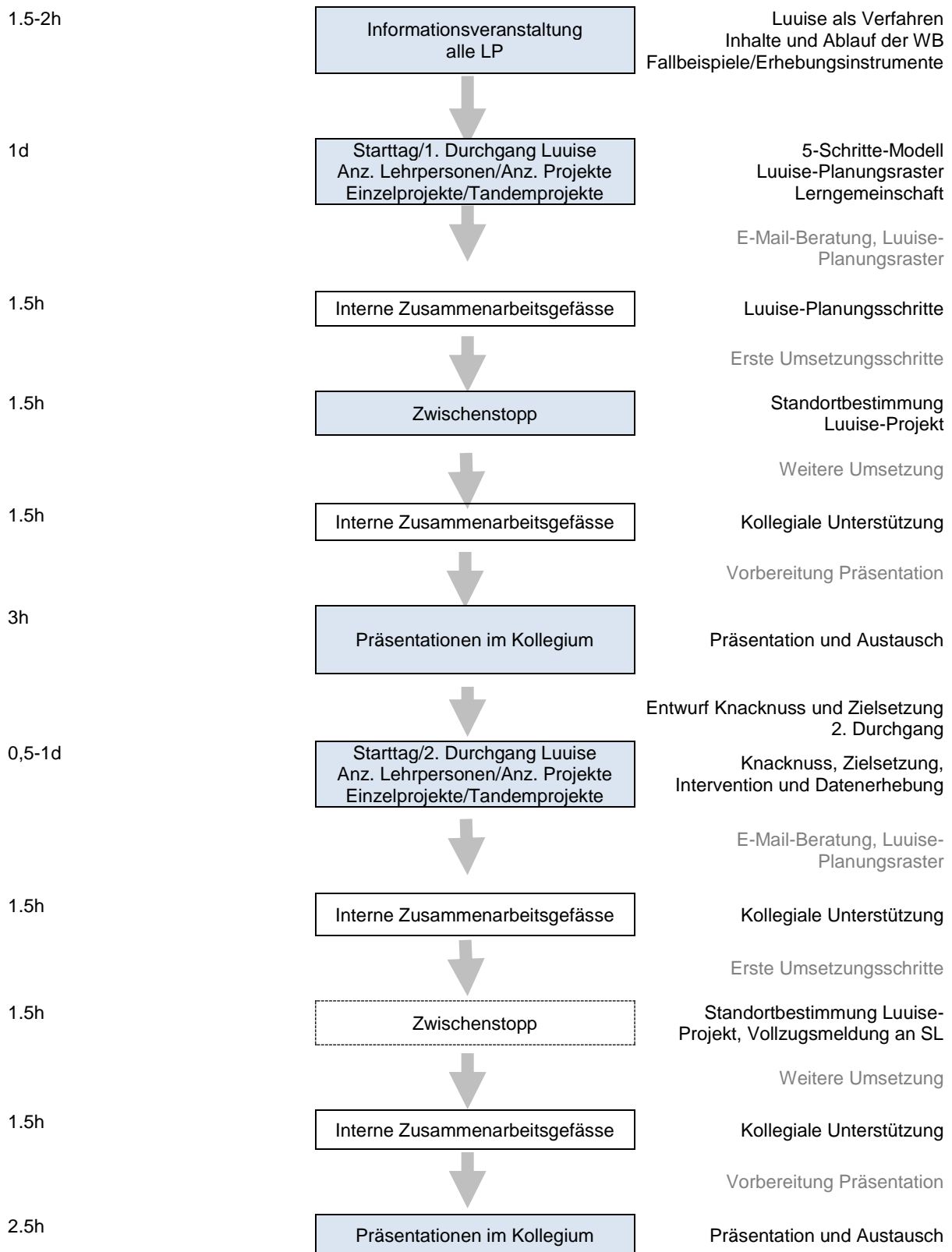
- Bestvater, Hanne/Beywl, Wolfgang (2015): *Gelingensbedingungen der Selbstevaluation*. In: Bolay, Eberhard/Iser, Angelika/Weinhardt, Marc (Hg.): *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 133-144.
- Beywl, Wolfgang (2015): Luise. Eine Garantin für nützliche Selbstevaluation von Unterricht. *Schulverwaltung - spezial*, 17(1), S. 18-21.
- Beywl, Wolfgang/Bestvater, Hanne/Friedrich, Verena (2011): *Selbstevaluation in der Lehre. Ein Wegweiser für sichtbares Lernen und besseres Lehren*. Münster: Waxmann.
- Beywl, Wolfgang/Heiner, Maja/Spreyermann, Christine (1999): "Lessons Learned" – Ergebnisse und Anregungen aus dem Forschungs- und Weiterbildungsprojekt „Selbst-Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe“. In: Lichtenberg, Karl Heinz (Hg.): *Selbst-Evaluation in der Praxis*. Remscheid: Jugendakademie.
- Beywl, Wolfgang/ Odermatt, Miranda (2016): Luise – Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren eigenen Unterricht. *Journal für Schulentwicklung - Themenheft: Professionelles Feedback und Reflexion*, 20(4), 33-39.
- Beywl, Wolfgang/Odermatt, Miranda/Schmid, Philipp (2015): Lehrpersonen-Nachbefragung zu Luise. Ergebnisse der Online-Befragung mit 59 Luise-Teilnehmenden. Windisch: IWB PH FHNW.
- Beywl, Wolfgang/Schepp-Winter, Ellen (2000): Zielgeführte Evaluation. Ein Leitfaden (mit Software zur Zielklärung, Evaluationsplanung und beschreibender Statistik auf CD-ROM) (QS 29). Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Beywl, Wolfgang/Schmid, Philipp (2014): *Empowerment mit ‚Luise‘ – Erfolg und Entlastung für Lehrpersonen und Teams*. In: Schulblatt Aargau-Solothurn, Jg. 132, 14, S. 29.
- Buhren, Claus G. (2011): *Selbstevaluation in Schule und Unterricht. Ein Leitfaden für Lehrkräfte und Schulleitungen*. 2., unveränderte Auflage. Kronach: Carl Link.
- Eugster, Balthasar/Zaugg-Ineichen, Gabriela (2011): *Lehrreflexion*. In: Weil, Markus/Schiefner, Mandy/Eugster, Balthasar/Futter, Kathrin (Hrsg.). *Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Münster: Waxmann, S. 51-56.
- Härrli, Roland (2015): Evidenzbasierte Unterrichts- und Schulentwicklung – Wenn Lehrpersonen zu Selbstevaluatoren werden und Unterrichtserfolge sichtbar machen. *Erziehung & Unterricht*, Jg. 166 (H. 1-2), S. 156-163.
- Hattie, John A. C. (2015): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning"*, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer (erweiterte 3. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, John A. C. (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von ‚Visible Learning for Teachers‘ (2012)*. Besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2014): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5. aktualisierte Auflage. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hense, Jan Ulrich (2010): *Nutzen und Nutzung von Evaluation zur Unterrichtsverbesserung*. In: Schöning, Wolfgang/Baltruschat, Astrid/Klenk, Gerald (Hg.): *Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 125-144.
- Keller, Hans (2012): *Zur Einordnung von Q-Labels im Bildungsbereich*. Bern: wbc cps. Abzurufen unter: http://edudoc.ch/record/99761/files/Einordnung_Q-Labels_WBZ.pdf. (Abrufdatum: 9.2.2017)
- Koch, Ursula (2011): *Verstehen Lehrkräfte Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten? Datenkompetenz von Lehrkräften und die Nutzung von Ergebnissrückmeldungen aus Vergleichsarbeiten*. Münster: Verlag Waxmann.
- Landwehr, Norbert (2011): *Thesen zur Wirkung und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. In: Quesel, Carsten/Husfeld, Vera/Landwehr, Norbert/Steiner, Peter (Hg.): *Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation*. Aarau: Pädagogische Hochschule FHNW, S. 35-69.
- Müller, Burkhard (1992). Kasuistik der sozialen Arbeit – historische Bezüge und aktuelle Entwicklungen. Ein Blick zurück nach vorn. *Soziale Arbeit*, Jg. 41(3), S. 81-84.
- Odermatt, Miranda/Beywl, Wolfgang (2015): Luise-Projekte von 2011-2014. Eine empirische Analyse der ersten 75 Luise-Projekte. Forschungsbericht. Brugg: PH FHNW.
- Odermatt, Miranda (2016a): *Empirische Erhebung über die Weiterentwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeit durch das schulinterne und individualisierte Weiterbildungsangebot Luise*. Olten: Hochschule für Angewandte Psychologie.
- Odermatt, Miranda (2016b): Freude über erfolgreichen Unterricht stärkt Lehrpersonen. *Schulblatt Aargau-Solothurn*, 23, 32.
- Rückmann, Jana (2016): *Interne Evaluation zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung der Einzelschule. Eine empirische Studie an beruflichen Schulen*. Frankfurt a.M: Peter Lang GmbH.
- Stern, Cornelia/Ebel, Christian, Müncher, Angela (Hg.) (2008): *Bessere Qualität in allen Schulen: Praxisleitfaden zur Einführung des Selbstevaluationsinstruments SEIS in Schulen*. 3. überarb. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Tresch, Sarah (2007): *Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen*. Bern: h.e.p.
- Von Saldern, Matthias (2010): *Selbstevaluation von Schule: Hintergrund – Durchführung – Kritik*. Nordersted: BoD – Books on Demand.
- Zepke, Georg (2005): *Reflexionsarchitekturen. Evaluierung als Beitrag zum Organisationslernen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Anhang

A	Standardablauf Weiterbildung Luise	38
B	Checkliste Luise-Projekt	39
C	Quellen für Knacknüsse im Unterricht	39
D	Mögliche Knacknüsse	40
H	Knacknuss identifizieren	41
E	Planungsraster	42
F	Verbenliste	44
G	S.m.a.r.t.-Zielformulierung	45

A Standardablauf Weiterbildung Luuise⁴⁰



40 Blau hinterlegt sind die durch Luuise-Coachs begleiteten Präsenzveranstaltungen an der Schule.

B Checkliste Luise-Projekt

- Die Herausforderung, die ich meistern will, **wiederholt sich**: in derselben Klasse/in mehreren Klassen/über die Jahre usw.
- Der Zielzustand bezieht sich auf eine **Mehrzahl** (mehrere Schülerinnen und Schüler/mehrere Lektionen/mehrere Aufgaben usw.).
- Ich als Lehrperson habe die Expertise und bin **zuständig** für die Lösung des Problems; ich verfüge über erforderliche **Ressourcen**.
- Lernresultate** der Schülerinnen und Schüler sind ein orientierendes Ziel (auch dann, wenn sie nicht im Mittelpunkt des Luise-Vorhabens stehen).
- Die **Lehrer-Schüler-Beziehung** ist überwiegend positiv, ohne gravierende emotionale Belastungen.
- Es kann ein **echter Dialog über das Lernen** zwischen den Schülerinnen und Schüler und zwischen diesen und der Lehrperson verstärkt werden.

C Quellen für Knacknüsse im Unterricht

- Etwas in meinem Unterricht (oder auch etwas Unterrichtsnahes), was mich stört oder ärgert (aber nicht so stark, dass es mich geradezu lähmt);
- wobei es mir wichtig ist, dass sich diese Situation verbessert; es würde mich entlasten, es ginge mir besser, ich würde mich noch professioneller und wirksamer erleben; meine/unsere Klasse usw. käme weiter;
- wo der Weg zur Lösung durch mein eigenes Handeln gebahnt werden kann, mit dem ich die Situation verändere/das Handeln Anderer beeinflusse;
- wovon ich Zuversicht habe, dass ich es lösen kann, wenn ich mich darauf konzentriere, also gezielt Maßnahmen einleite;
- wobei ich als Lehrperson die Zuständigkeit habe, es (im Rahmen des Leitbildes/Qualitätsrahmens der Schule) und der mir zur Verfügung stehenden Ressourcen autonom zu lösen.

D Mögliche Knacknüsse

- Kaum Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler (z. B. Texte nicht/kaum gelesen)
- Schülerinnen und Schüler verstehen die Textaufgaben/die Aufgaben im Lehrmittel nicht
- Wortmeldungen erfolgen in Mundart statt in Standardsprache
- Schlechte Zeiteinteilung der Lernenden im Unterricht/bei Hausaufgaben
- Schülerinnen und Schüler bearbeiten Aufgaben nicht/falsch/nachlässig
- Ungerichtete, flatterige Diskussionen in der Klasse
- Kaum Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern, effektiv/selbstständig in Gruppen zu arbeiten
- Unsicherheit der Lehrperson, was Schülerinnen und Schüler wirklich gelernt haben
- Unsicherheit über die Nachhaltigkeit des Relevanten
- Viele Schülerinnen und Schüler finden den roten Faden zwischen den Lektionen nicht
- Passive Klasse/wenige Aktive: Unterricht mit ein bis drei «Stars», der Rest ist passiv

H Knacknuss identifizieren

A) Knacknüsse in meinem Unterricht:

Knacknuss 1:

Knacknuss 2:

B) Meine Annahmen/Vermutungen, durch welche Faktoren die Knacknuss bedingt ist:

zu Knacknuss 1:

zu Knacknuss 2:

C) Energiequelle: Der mögliche Gewinn für mich, die Schülerinnen und Schüler, die Schule:

zu Knacknuss 1:

zu Knacknuss 2:

E Planungsraster

<h3>Planungsraster für das Luuise-Projekt ⁴¹</h3> <p style="font-size: small; margin: 0;">Wichtig: Die Beschreibung soll für Dritte nachvollziehbar sein!</p>			
Thema Kurze, prägnante Bezeichnung, die Ziel und Intervention verbindet. (z.B. „Aktives Begriffslernen mit der Insel“)			
Luuise-Projekt ¹		<input type="checkbox"/> Einzelprojekt <input type="checkbox"/> Tandemprojekt	
Dein Name	Schule	Mailadresse	
Lerngemeinschaft mit			
Wann startet die Umsetzung des Luuise-Projekts im Unterricht (Datum)? ⁴²			
Wann endet sie (Datum)?			
1. Ausgangslage und Knacknuss bestimmen			
a) Der Unterricht (IST-Zustand) Meine Funktion		<input type="checkbox"/> Klassenlehrperson <input type="checkbox"/> Fachlehrperson <input type="checkbox"/> Sonstige:	
Klassenstufe			
Anzahl SuS ⁴³		total: __ (davon weiblich: __. männlich: __)	
Fach, Wochenlektionen, Inhalt			
Besonderheiten der SuS			
Lernziel(e) der Unterrichtseinheit ggf. weitere Angaben (z. B. besondere Lehr-/Lernformen)			
b) 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.			
c) Die Problemauslöser Meine Annahmen/Vermutungen, durch welche Faktoren die Knacknuss bedingt ist.			
d) Die Energiequelle Worin besteht der Gewinn, wenn das Luuise-Projekt gelingt (für die SuS, für mich als Lehrperson, für die Schule)?			
2. S.m.a.r.t.-Ziel(e) formulieren			
Wie soll am Schluss des Luuise-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	

⁴¹ Mit Luuise-Projekt ist ein Selbstevaluationsvorhaben im eigenen Unterricht gemeint.

⁴² Bitte beachten, dass zwischen dem Einsenden des Planungsrasters und dem Beginn des Projekts mind. 2 Wochen liegen sollten.

⁴³ Schülerinnen und Schüler

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

Stand: 09.02.2017

F Verbenliste

Quelle: Beywl/Bestvater/Friedrich 2011, S. 196

1	2	3	4	5	6
erinnern	verstehen	anwenden	analysieren	beurteilen	erschaffen
<i>Schülerinnen und Schüler können Aussagen über Inhalte/Sachverhalte/Prozeduren ...</i>					
<i>wortgetreu wiedergeben</i>	<i>mit eigenen Worten wiedergeben</i>	<i>auf ähnliche Situationen übertragen</i>	<i>in eine sinnvolle Struktur bringen</i>	<i>nach angemessenen Kriterien bewerten</i>	<i>zu neuem Ganzen zusammenfügen</i>
auflisten	anordnen	benutzen	aufdecken	abschätzen	ableiten
aufzählen	charakterisieren	bestimmen	anpassen	abwägen	entwerfen
benennen	deuten	demonstrieren	aufgliedern	akzeptieren	entwickeln
beschreiben	erklären	einsetzen	differenzieren	annehmen	erarbeiten
darstellen	erläutern	erproben	ermitteln	auswählen	erstellen
definieren ¹	illustrieren	implementieren	fokussieren	bewerten	generieren
finden	interpretieren	konkretisieren	gliedern	entscheiden	hervorbringen
identifizieren	klären	lösen	klassifizieren	falsifizieren	kombinieren
isolieren	nachzeichnen	modifizieren	organisieren	prüfen	konstruieren
nennen	präsentieren	nutzen	unterscheiden	kritisieren	konzipieren
skizzieren	veranschaulichen	praktizieren	untersuchen	rangordnen	planen
zusammenstellen	verdeutlichen	realisieren	vergleichen	validieren	zusammenfügen
	zusammenfassen	übersetzen	zuordnen	verifizieren	
		transferieren		verteidigen	
				verwerfen	
¹ Nominaldefinition geben					

G S.m.a.r.t.-Zielformulierung

	Eigenschaft	Beschreibung	Kriterien, Inhalte	Kontrollfragen
S	Spezifisch	Das Ziel muss einen präzise abgegrenzten Ausschnitt der Praxis ansprechen. Es muss eindeutig und einfach formuliert sein, damit klar wird, was erreicht werden soll.	Was soll genau erreicht werden? Gegenstand/Thema eingegrenzt? Wer/was ist gemeint, wer/was nicht?	Sagt die Zielsetzung klar aus, was von wem in Bezug auf was erreicht sein soll?
M	Messbar	Ziele sind so zu formulieren, dass später objektiv erkennbar ist, ob ein Ziel erreicht wurde oder nicht. Der Grad der Zielerreichung muss a) empirisch messbar (direkt oder indirekt), b) beobachtbar oder c) beschreibbar sein.	Wie viel soll erreicht werden? Menge, Umfang? Welches sind die zu messenden Kriterien? Einheit, Massstab, Skalierung? Wie kann die Erreichung kontrolliert werden? Methode, Technik, Instrument?	Enthält das Ziel absolute Zahlen, %-Zahlen, Rangfolgen oder Zuordnungen auf einer Skala? Mit Höchst-/Mindestangaben? (notfalls ausführliche qualitative Beschreibung) Beschreibt es präzise einen vorstellbaren (End-) Zustand?
A	Akzeptabel und attraktiv	Es kann erwartet werden, dass das beschriebene Ziel von Vorgesetzten/Kolleginnen usw. akzeptiert wird. Das Ziel ist erstrebenswert und die Zielerreichung weckt Stolz.	Woran erkenne ich, wie vergewissere ich mich, dass das Ziel legitimerweise von mir verfolgt werden kann (Leitbild Schule, Lehrplan usw.)? Wie stark motiviert mich das Ziel? Wie gut kann ich hinter dem angestrebten Zustand stehen, mich damit identifizieren?	Wird im zu erreichenden Ziel ein Nutzen gesehen? Von wem? Könnte jemand Wichtiges etwas gegen das Ziel einwenden, was ich nicht ignorieren kann? Bin ich bereit, für die Zielverfolgung etwas zusätzlich einzusetzen?
R	Realistisch	Das Ziel kann primär durch das eigene Verhalten beeinflusst werden. Es ist innerhalb der Rahmenbedingungen erreichbar.	Kann ich das Ziel bei gegebener Schülerschaft, meinen Kompetenzen und Zeitressourcen mit minimal 80 % Sicherheit erreichen? Verfüge ich über geeignete Unterrichtsmethoden/ Interventionen, um das Ziel zu erreichen?	Ist der eigene Ausführungsanteil hoch? Gibt es mit hoher Wahrscheinlichkeit eintretende Störungen, die die Zielverfolgung stark erschweren? Passt das Ziel zu anderen Zielen?
T	Terminiert	Das Ziel enthält einen exakten Zeitpunkt, wann es erreicht sein soll bzw. wann das Verhalten eintritt.	Welches Datum, welchen Zeitpunkt habe ich gesetzt, an dem das Ziel erreicht sein soll?	Ist der gesetzte Termin eindeutig (oder könnte man darüber streiten, wann er genau ist)?