

MIT LUISE DEN EIGENEN UNTERRICHT UNTERSUCHEN UND REFLEKTIEREN

Cet article illustre la démarche d'auto-évaluation Eeve en utilisant l'exemple de l'enseignement de l'anglais et l'intègre dans l'approche de la «recherche-action». L'acronyme signifie: Enseignement évalué d'une manière visible et efficace. Cette méthode s'adresse aux enseignant.e.s qui, à l'aide d'une stratégie de développement par petites étapes, recherchent une solution efficace à un «casse-tête» pédagogique dans un délai raisonnable. Cette démarche d'évaluation formative s'inscrit dans la continuité de la recherche-action à plusieurs égards, comme nous le démontrons en fin d'article.

● Florence Buchmann | PH FHNW
& Kathrin Pirani | PH FHNW



Dr. Florence Buchmann ist Eeve/Luise-Coach im Auftrag der PH FHNW und Leiterin der Fachmittelschule Liestal.



Kathrin Pirani ist Dozentin und Luise-Coach an der PH FHNW und Englischlehrerin am MNG Rämibühl in Zürich.

Luise¹ – eine begleitete, unterrichtsintegrierte Selbstevaluation

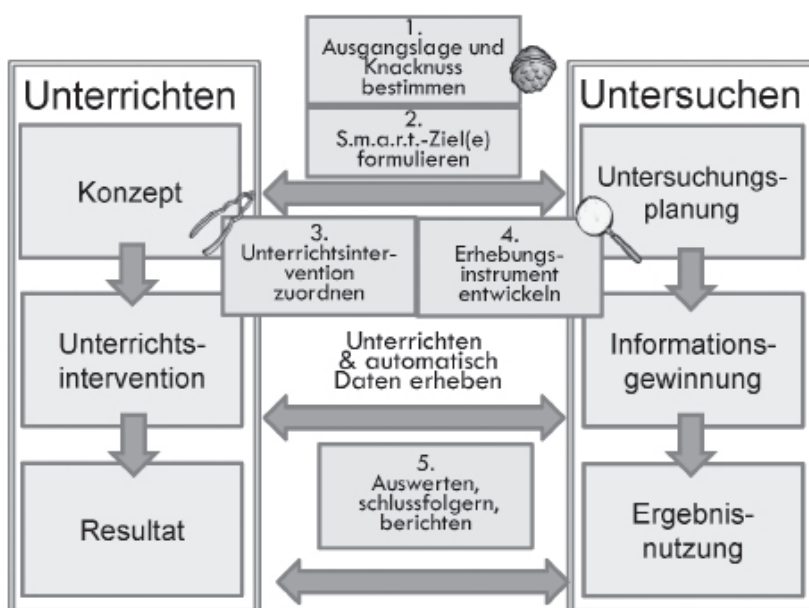
Luise ist ein standardisiertes Verfahren zur Unterrichtsentwicklung. Indem Lehrpersonen es auf eine akute Situation ihrer Unterrichtspraxis anwenden, erhält es dabei eine individuell einzigartige Ausprägung. Interessierte Lehrpersonen erlernen die Luise-Anwendung in fachübergreifenden oder fachhomogenen Gruppen, i. d. R. organisiert als schulinterne Weiterbildung von ca. zwölf Teilnehmenden in Begleitung von zwei

Luise-Coaches. Dank diesem in Schulen situierten Fortbildungsformat werden einerseits Kompetenzen zur datenbasierten Unterrichtsentwicklung ausgebaut, andererseits schulische Strukturen und Abläufe gestärkt.

1 Luise auf der Website der FHNW:



5-Schritte-Verfahren



In fünf Schritten eine pädagogische Knacknuss knacken

Das Alleinstellungsmerkmal des Luise-Entwicklungsansatzes liegt in der Integration von Unterricht- und Untersuchung, wie in obenstehender Abbildung modellhaft gezeigt wird.

Die individuellen Luise-Projekte umfassen fünf Planungs- und Umsetzungsschritte: Die Lehrperson ...

1. klärt die Ausgangslage, formuliert dazu mögliche Annahmen und definiert für eine begrenzte Unterrichtssequenz eine "Knacknuss" (wiederkehrend Limitierendes);
2. formuliert s.m.a.r.t.-Ziele, welche sich auf die angestrebte Veränderung beziehen (Haltung/Handeln der Lehrperson im Unterricht, Lernverhalten oder Lernresultate der Schülerinnen und Schüler);
3. realisiert Unterrichtsinterventionen, die sich auf das Ziel beziehen;
4. entwickelt parallel zum Schritt 3 ein Datenerhebungs- und Visualisierungsinstrument, das sie in den Lehr-Lernprozess integriert und
5. wertet im Dialog mit den SuS die erhobenen Daten aus und leitet gemeinsam mit ihnen allfällige weitere Entwicklungsschritte ab.

Das folgende Fallbeispiel illustriert, wie eine Englisch-Lehrperson mit Hilfe dieses fünfschrittigen Vorgehens eine Knacknuss erfolgreich knacken konnte.

Ein Luise-Fallbeispiel²

1. Knacknuss und Annahmen

Im Englischunterricht auf der Sekundarstufe II ist die Beteiligung bei Klassendiskussionen sehr ungleich verteilt. Die Hälfte der Klasse meldet sich oft, meist mit ausführlichen Beiträgen; die andere Hälfte beteiligt sich wenig oder gar nicht. Trotz wiederholter Thematisierung dieses Phänomens mit der Klasse, tritt die Situation wiederholt auf.

Die Lehrperson formuliert folgende Annahmen: Schüler*innen mit guten Sprachkompetenzen oder mit Erstsprache Englisch sprechen oft und sprachlich gewandt. Sie leisten inhaltlich und sprachlich differenzierte Beiträge. Schüler*innen mit schwächer ausgeprägten Sprachkompetenzen zeigen Mühe beim Formulieren von eigenen Gedanken. Das schnelle Agieren der stärkeren Schüler*innen drängt die Sprachschwächeren in die wenig motivierende Rolle der Zuhörenden.

2. Ziele

Die Lehrperson versteht Diskussionen im Klassenverband als ein zentrales methodisches Setting. Im respektvollen Austausch von Meinungen zu relevanten Themen sollen die Schüler*innen Argumentationstechniken üben und zugleich ihre sprachlichen Fertigkeiten trainieren. Die Lehrperson respektiert in dieser Unterrichtsform die Autonomie der

² Weitere Fallbeispiele:



für den frankophonen Sprachraum:



³ Ein s.m.a.r.t.-Ziel ist spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert.

- zum Teil volljährigen – Schüler*innen. Dennoch versteht sie es als ihre Aufgabe, die Unterrichtssequenzen so zu gestalten, dass möglichst viele Schüler*innen von der zur Verfügung stehenden Zeit profitieren können und wollen. Als generelles Ziel formuliert die Lehrperson, dass Diskussionen im Klassenverband respektvoll sowie inhaltlich differenziert verlaufen und sich möglichst viele Schüle*innen möglichst aktiv daran beteiligen sollen. Zwei s.m.a.r.t.-Ziele³ geben dem weiteren Vorgehen Orientierung:

Ziel 1: Pro Diskussion in einer 45-minütigen Lektion beteiligen sich alle bis auf drei der anwesenden Schülerinnen und Schüler mit mindestens einem ausführlichen Beitrag an der Plenumsdiskussion.

Ziel 2: Pro Diskussion in einer 45-minütigen Lektion beteiligen sich mindestens 40% der anwesenden Schülerinnen und Schüler mit zwei ausführlichen Beiträgen.

3. Unterrichtsinterventionen

Die Lehrperson initiiert eine Abfolge von zwei Klassendiskussionen und involviert die Klasse bei der Auswahl der Themen. Die Vorbereitung auf die Diskussionen wird mit inhaltlichen Factsheets unter-

stützt, sowie auf der Ebene der Sprachanwendung mit einer Vokabularliste und einer Liste von modellhaften «colloquial discussion phrases». Für die Vorbereitung wird Unterrichtszeit in der vorangehenden Lektion zur Verfügung gestellt. Um die Diskussionsgruppe übersichtlich zu halten, Rollen zu klären und damit Ansporn für Beteiligung zu schaffen, wählt die Lehrperson die Form der «fish bowl» mit einem inneren Kreis von aktiv Involvierten und einem äusseren Kreis von Zuhörenden. Es werden Abmachungen getroffen, wie innerhalb einer Gruppendiskussion vom äusseren in den inneren Kreis gewechselt werden kann.

4. Datenerhebung

Alle Schüler*innen erhalten drei kleine Karten in drei verschiedenen Farben. Während der Diskussion sollen sie für jeden geleisteten, ausführlichen Beitrag eine Karte ablegen. Alle ersten Beiträge werden mit derselben Kartenfarbe dokumentiert. Alle zweiten und dritten ebenfalls mit den zugehörigen Farben. Die Beschränkung auf maximal drei Beiträgen bindet die bisher sehr aktiven Schüler*innen zu Gunsten der bisher weniger Aktiven etwas zurück. Die Klasse sitzt während der Diskussion ohne Pulte in zwei Kreisen. In der Mitte steht ein Pult,

auf das die Karten abgelegt werden. Die Lehrperson signalisiert anfänglich mit Kopfnicken, ob ein Beitrag dem Kriterium «ausführlich» entspricht. Im Laufe der Diskussionsserie erkennen dies die Schüler*innen meist selbständig.

Im Anschluss an die Diskussionen werden die Karten von der Lehrperson nach Farbe sortiert, ausgezählt und in eine Tabelle eingetragen. Der Vergleich der Kartenverteilung macht die Veränderungen in der Schülerbeteiligung für die Klasse und die Lehrperson sichtbar (siehe Abbildung).

In beiden Diskussionen konnte Ziel 1 knapp nicht erreicht werden, da jeweils 15 statt 16 und 13 statt 14 Karten abgelegt worden sind. Hingegen konnte Ziel 2 erreicht werden: In der ersten Diskussion haben 42% der anwesenden Schüler*innen einen zweiten substantiellen Beitrag gemacht; in der zweiten Diskussion waren es sogar 53% der anwesenden Schüler*innen.

5. Reflexion der Lehrperson

Insgesamt beurteilen die Lehrperson und die Klasse das Projekt als Erfolg. Deutlich mehr Schüler*innen haben sich an den inhaltlich interessanten Diskussionen beteiligt. Auch wenn das Ziel 1 knapp nicht erreicht wurde, hat sich die Anzahl der Beteiligten deutlich erhöht. Allerdings waren in beiden Diskussionen die „Vielsprecher*innen“ etwas eingeschränkt, was sie – zum Teil mit leichtem Bedauern - akzeptiert haben. Dass sich neu sehr zurückhaltende Schüler*innen beteiligt haben wurde von der ganzen Klasse mit anerkennenden Kommentaren quittiert. Es zeigte sich im Nachgang, dass die positive Erfahrung gerade für die sprachlich weniger gewandten Schüler*innen eine Ermutigung war, sich auch in anderen Lektionen stärker einzubringen. Diskussionen im fish-bowl-Setting und das Ablegen von Sprechkarten gehören seither zum methodischen Repertoire der Lehrperson, die beide Methoden auch unabhängig voneinander auf allen Stufen des gymnasialen Unterrichts einsetzt.

	discussion 1 19 of 21 students present		discussion 2 17 of 21 students present	
	contributions 1	contributions 2	contributions 1	contributions 2
SOLL	16	40% of s. present	14	40% of s. present
IST	15	8 = 42%	13	9 = 53%
	☺	☺	☺	☺

Luise als Variation der Aktionsforschung

Die Tabelle auf der nächsten Seite zeigt, wie Luise zahlreiche Charakteristika des AF-Ansatzes (Altrichter et al., 2018: 13ff; Beywl & Odermatt 2016) teilt.

Aktionsforschung	Luise
Forschung der Beteiligten ^{4a)}	+
Fragestellungen aus der Praxis	+
In-Beziehung Setzung von Aktion und Reflexion	+
Längerfristig Forschungs- und Entwicklungszyklen	-
Einbeziehen unterschiedlicher Perspektiven ^{4b)}	+
Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft	+
Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit	+
Veröffentlichung von Projektbeispielen ^{4c)}	+
Wertbewusstheit pädagogischer Tätigkeit ^{4d)}	+
Entwicklungsperspektive (untersuchte Praxis weiterentwickeln) ^{4e)}	+
Forschungsperspektive (praktisches und wissenschaftliches Wissen über die Praxis weiterentwickeln) ^{4e)}	±

Legende: (+) Anspruch besteht; (±) nachrangig; (-): bei Luise kleinschrittige und damit kurzfristige Entwicklungsfortschritte

Wie dem obigen Fallbeispiel entnommen werden kann, zeigt Luise zentrale Gestaltungsmerkmale der AF: Definition der unbefriedigenden Ausgangslage, Annahmen, Zielsetzung, Datensammlung, Reflexion mit Dateninterpretation und Präsentation der erzielten Ergebnisse vor einem erweiterten Publikum. In dieser Entwicklungsperspektive lässt sich Luise gewiss als Variante der AF einordnen.

4 im Original: 4a) Forschung der Betroffenen 4b) Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven 4c) Veröffentlichung von Praktikerwissen 4d) Wertaspekte pädagogischer Tätigkeit 4e) Doppelzielsetzung der AF: Entwicklungs- und Erkenntnisziel

Was unterscheidet Luise von der AF?

1. Die Forschungsperspektive. Die AF-Untersuchung verfolgt explizit eine Doppelzielsetzung, d.h. ein Ausgangspunkt hat sowohl eine Entwicklungs- als auch eine Forschungsperspektive (Altrichter et al., 2018: 46). Wissenschaftliches Wissen über die untersuchte Praxis weiterzuentwickeln, ist bei Luise dagegen ein nachrangiges Ziel. Beim Luise-Prozess entsteht vielmehr ein individueller Erkenntnisgewinn, wenn die Lehrperson datenbasiert die Wirkung ihrer Intervention in Bezug auf das Veränderungsziel im Gespräch mit ihrer Klasse evaluiert. Auf diesem Weg entwickelt sie ihre subjektive Theorie über das "Wissen-was-wirkt" nachhaltig weiter.
2. Die Langfristigkeit. In einem AF-Projekt durchlaufen die forschenden Praktiker*innen bei der Weiterentwicklung ihrer Praxis und der Theorien darüber mehrere Male den Kreislauf von Reflexion und Aktion (Altrichter et al., 2018: 15). Demnach umfasst ein AF-Lehrgang in der Regel zwei Jahre (Altrichter et al., 2018: 302), während ein Luise-Projekt spätestens nach einem halben Jahr abgeschlossen ist. Mit Luise streben Praktiker*innen an, mit kleinen erfolgversprechenden Schritten in eine gewünschte Entwicklungsrichtung zu ziehen.

Fazit: In kleinen Schritten praxisnah lernen und sich entlasten

Die Lehrperson im Fallbeispiel hat mit der Durchführung ihres Luise-Projekts praxisnah und im intensiven Dialog mit ihren Schüler*innen neue Erkenntnisse zur Wirkweise ihrer Unterrichtsinterventionen gewonnen. Fachliteratur und der Austausch mit (Fach-) Kolleg*innen haben ihre fachliche Perspektive zusätzlich erweitert. Luise bietet ihr seither die Möglichkeit, trotz hoher Stundenverpflichtung in kleinen Schritten praxisnah zu lernen. Die erfolgreiche Bearbeitung von Knacknüssen bringt der Lehrperson Entlastung, was zu einer erhöhten Arbeitszufriedenheit führt.

Bibliographie

- Altrichter, H., Herbert, Posch P. & Spann, H.** (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beywl, W. & Odermatt, M.** (2016). Luise – Lehrkräfte untersuchen und reflektieren ihren eigenen Unterricht. In: *Journal für Schulentwicklung* 20, S. 33-39.
- Beywl W. & Pirani K.** (2015). Den Unterricht so untersuchen, dass sich unmittelbar Erfolg einstellt. In: *Gymnasium Helveticum* 3/015, S. 6-10.