

Universität Hamburg

Masterarbeit im Studiengang Lehramt an Gymnasien

Eingereicht im Fach Erziehungswissenschaft

**Lehrerkooperation
am Beispiel
„Kollegialer Unterrichtsreflexion“
Eine explorative Studie an einem Hamburger Gymnasium**

Eingereicht von: Simon Krause-Solberg

Matrikelnummer: 5959237

Erstgutachterin: Prof. Dr. Dagmar Killus

Zweitgutachterin: Dr. Sabrina Kulin

Abgabedatum: 12.08.2015

Abstract - Deutsch

Lehrerkooperation am Beispiel „Kollegialer Unterrichtsreflexion“ Eine explorative Studie an einem Hamburger Gymnasium

Lehrerkooperation spielt in den Entwicklungsprozessen von Schulen eine entscheidende Rolle. In der vorliegenden Arbeit wird Lehrerkooperation am Beispiel ‚Kollegialer Unterrichtsreflexion‘ (KUR) untersucht. Das KUR-Projekt ist Teil des Fortbildungsrepertoires der Agentur für Schulberatung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Bisher gab es keine Untersuchungen oder Studien zu diesem Programm. Deshalb ist auch das Erkenntnisinteresse, welches in Zusammenarbeit mit der Agentur entstanden ist, breit gefächert. Es wird die Umsetzung und die Bewertung von Kollegialer Unterrichtsreflexion im Zusammenhang mit Lehrerkooperation untersucht. Hier gilt es zu betonen, dass diese Studie einen explorativen Charakter besitzt und nicht den Anspruch hat, repräsentativ zu sein. Insbesondere werden folgende Fragen beantwortet: Welche Motive gibt es für LehrerInnen, an dem Programm teilzunehmen? Welche Bedingungen gibt es, damit KUR gelingt? Welche Wirkungen erzielt Kollegiale Unterrichtsreflexion? Dabei geht es vor allem um die Wirkungen auf die teilnehmenden Lehrkräfte, aber auch auf deren Unterricht, auf die SchülerInnen oder die Schule. Weiter werden auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen untersucht.

In der Arbeit wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit teilnehmenden Lehrkräften als Forschungsmethode genutzt. Anschließend wurde eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt.

In den Bereichen Lehrkräfte, Unterricht, Schule und SchülerInnen konnten Wirkungen festgestellt werden. Besonders hervorzuheben sind hierbei die Wirkungen auf die Grundhaltung der Lehrkräfte, auf die Kooperation, auf die Unterrichtsentwicklung und die Kommunikation im Kollegium. Die Teilnehmer sprechen von einer veränderten offeneren und positiveren Grundhaltung sowohl im beruflichen als auch privaten Alltag. Zugleich berichten sie von einer neuen, intensiveren Stufe der Zusammenarbeit mit den KollegInnen. Im Bereich der persönlichen Motive steht das Verlangen nach Qualitätsentwicklung im Vordergrund. Dies schließt den Wunsch nach bewertungsfreiem Feedback zu dem eigenen Unterricht mit ein. Als Gelingensbedingungen wird neben der speziellen Struktur von KUR, dem externen Input, einem gegenseitigem Vertrauen und der Unterstützung der Schulleitung immer wieder der Unterschied zum Referendariat betont. Damit sind vor allem zwei Grundgedanken von KUR gemeint: ‚Beraten statt bewerten‘ und ‚Stärken stärken‘. Zudem machen die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Verbesserungsvorschläge: Unter anderem wünschen sie sich, dass Erkenntnisse aus KUR mehr in der Schule berücksichtigt und umgesetzt werden.

Die Ergebnisse geben ein Bild von der Umsetzung von KUR an der untersuchten Schule ab. Sie können aktuelle theoretische Konzepte und Befunde zum Teil bestätigen. Das KUR-Projekt erfüllt viele der Wirksamkeitsbedingungen von Fortbildungen. Es begünstigt und initiiert durch seine Struktur Lehrerkooperation.

Abstract - English

Teacher cooperation using the example of „Kollegiale Unterrichtsreflexion“ An explorativ study at a school in Hamburg

Teacher cooperation plays a crucial role in the development processes of schools. This study examines teacher cooperation using the example of ‚Kollegiale Unterrichtsreflexion‘ (KUR). The KUR project is part of the training repertoire of the ‚Agentur für Schulberatung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung‘ (Agency) in Hamburg. So far there have been no investigations or studies on this project. Therefore, also the cognitive interest, which was created in collaboration with the Agency, is diversified. The implementation and evaluation of KUR is under examination in the context of teacher cooperation. It is important to emphasize that this study has an explorative character and does not claim to be representative. In particular, the following questions will be answered: What are the personal motives for teachers to participate in the project? What are the requirements for KUR to succeed? What are the effects of KUR especially regarding the impact on the participating teachers but also on their teaching, their students or the school? Furthermore, the unintended side effects are investigated.

This study uses pre-structured group interviews with the participating teachers as the primary research method followed by a subsequent qualitative content analysis of the established interview data.

In the fields of teachers, teaching, school and pupils effects could be detected. The effects on the attitude of the teachers, the cooperation amongst teachers, the development of teaching lessons and the communication amongst teachers are of particular note. Participants speak of a more open and positively changed attitude, both in the daily professional routines as well as in private life. They also report a new, more intense level of collaboration amongst colleagues. The strongest personal motive for participation turned out to be the desire for quality improvement. This includes the desire for unbiased, constructive feedback on the individual teaching performance. According to the teachers the main success drivers are the special structure of KUR, the external input, the mutual trust and the support of the school administration as well as the distinct difference to the common traineeship. Essentially this refers to two basic ideas of KUR: Consultation instead of evaluation and the further boosting of already existing strong suits. In addition, the surveyed teachers suggest various improvements. Among others, they propose that findings from KUR should be considered more and implemented in the respective school.

The results of this study give an impression of the implementation of KUR at the participating school. They can in part confirm current theoretical concepts and findings. The KUR project fulfills many of the requirements of effective teacher training. The findings clearly indicate that KUR's structure promotes and initiates teacher cooperation.

Inhaltverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Hintergrund	3
2.1. Schulentwicklung	3
2.1.1. Trias der Schulentwicklung nach Rolff	4
2.1.2. Weitere Ansätze	7
2.2. Kooperation	11
2.2.1. Definition und Erscheinungsformen	11
2.2.2. Forschungsstand: Verbreitung und Wirksamkeit	13
2.2.3. Kooperation und Organisationsentwicklung	17
2.2.4. Kooperation und Unterrichtsentwicklung	18
2.2.5. Kooperation und Personalentwicklung	20
2.2.5.1. Domänenkonzept	21
2.2.5.2. Lehrerfortbildungen: Wirksamkeit und Erfahrungen	23
2.3. „Kollegiale Unterrichtsreflexion“ als Beispiel für erfolgreiche Lehrerkooperation	30
2.3.1. Konzept und Zielsetzung	30
2.3.2. Ablauf und Organisation	31
3. Methodisches Vorgehen	34
3.1. Forschungsfragen	34
3.2. Forschungsdesign	34
3.3. Datenerhebung	35
3.4. Datenauswertung	35
3.5. Methodenkritische Reflexion	37
4. Ergebnisdarstellung	40
4.1. Beschreibung der Stichprobe	40
4.2. Quantifizierende Übersicht über alle Kategorien	40
4.3. Vertiefende Auswertungen zu den einzelnen Kategorien	42
4.3.1. Wirkungen auf Lehrkräfte	42
4.3.2. Wirkungen auf Unterricht	43
4.3.3. Wirkungen auf Schule	44

4.3.4.	Wirkungen auf SchülerInnen	45
4.3.5.	Unbeabsichtigte Nebenwirkungen	45
4.3.6.	Persönliche Motive der Lehrkräfte	46
4.3.7.	Gelingensbedingungen	47
4.3.8.	Verbesserungsvorschläge	48
4.4.	Kategorienübergreifende Auswertungen	49
5.	Diskussion	51
6.	Ausblick	57
7.	Literaturverzeichnis	59
8.	Anhang	62
8.1.	Interviewleitfaden	62
8.2.	Codierleitfaden	64
8.3.	Ergebnistabelle	67
8.4.	Textstellenzuordnung	68
8.5.	Interviews	85
8.5.1.	Interview 1:	85
8.5.2.	Interview 2	107
8.5.3.	Interview 3	124
9.	Eidesstattliche Erklärung	137

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Trias der Schulentwicklung (Rolff 2010: S. 34).	5
Abb. 2: Leitfaden für ein Vorgespräch (Böttcher/Spethmann 2010 S. 25).	31
Abb. 3: Leitfaden für ein Reflexionsgespräch (Böttcher/Spethmann 2010 S. 26).	32
Abb. 5: Relative Verteilung der Nennungen auf die Kategorien.	41
Abb. 4: Übersicht über die Anzahl der Nennungen in den Kategorien.	41
Abb. 6: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Wirkungen auf Lehrkräfte.	42
Abb. 7: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Wirkungen auf Unterricht.	43
Abb. 8: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Wirkungen auf Schule.	44
Abb. 9: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Wirkungen auf SchülerInnen.	45
Abb. 10: Anzahl der Nennungen in der Unterkategorie der Kategorie unbeabsichtigte Nebenwirkungen.	45
Abb. 11: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Motive.	46
Abb. 12: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Gelingensbedingungen.	47
Abb. 13: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Verbesserungen.	48
Abb. 14: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorien im Bereich Wirkungen.	49
Abb. 15: Die 10 meist genannten Unterkategorien.	50

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zuordnung von Kollegien zu Kooperationsstufen im Rahmen der Studie von Steinert u. a. 2006 (vgl. ebd.: S. 195f)	16
Tabelle 2: Transkriptionsregeln (vgl. Langer 2010: S. 523).	36
Tabelle 3: Verteilung der codierten Interviewpassagen nach Lehrkräften und Interview.	40
Tabelle 4: Codierleitfaden.	66
Tabelle 5: Ergebnis: Anzahl der Nennungen.	67
Tabelle 6: Zuordnung der Textstellen zu den Unterkategorien.	84

1. Einleitung

Gute Schule ist Schule, in der SchülerInnen¹ einen möglichst großen Lernerfolg haben und maximal hohe Leistungen erreichen können. Doch wie können Lehrkräfte das beeinflussen? - Eine Antwort ist: Über guten Unterricht! Wie kann man gut unterrichten und wie kann man Unterricht verbessern und weiter entwickeln? Es gibt verschiedene Strategien zur Unterrichtsentwicklung: Selbstevaluation, Lernstandserhebungen, Schulinspektion, Feedback, Lehrerkooperation oder Schüler- und Elternbeteiligung. Empirische Forschung zeigt, dass Schulen, die „gemessen an Schülerleistungen als ‚erfolgreich‘ charakterisiert werden, sich durchweg durch die hohe Kooperationsbereitschaft ihres Kollegiums auszeichnen. [...] Kollegiale Zusammenarbeit stellt das wichtige - wenn nicht das wichtigste - Verbindungsglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer im Klassenzimmer und den Bemühungen um die Entwicklung der gesamten Schule dar“ (Paseka u. a. 2011, S. 31). Lehrerkooperation scheint also ein gutes Mittel für Schul- und Unterrichtsentwicklung zu sein.

Aufgrund der Bedeutsamkeit von Lehrerkooperation für die Entwicklungsprozesse an Schulen werden immer wieder eine Intensivierung der Kooperationsformen an Schulen gefordert und deren Möglichkeiten und Wirkungen aufgezeigt. In der Praxis muss aber dennoch häufig festgestellt werden, dass Kooperation gar nicht oder nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen stattfindet (vgl. Terhart/Klieme 2006: S. 163). Die Frage lautet also, wie Lehrerkooperation an Schulen erfolgreich und nachhaltig initiiert und angeregt werden kann. Diese Frage konnte in der erziehungswissenschaftlichen Forschung bisher noch nicht eindeutig beantwortet werden. Eine mögliche Antwort wäre: Durch Kollegiale Unterrichtsreflexion. Das Projekt Kollegiale Unterrichtsreflexion², so wie es an einigen Hamburger Schulen praktiziert wird, bietet Lehrkräften eine gute Möglichkeit zur Zusammenarbeit. Bisher gab es allerdings noch keine Studien zu diesem Fortbildungsprogramm. In dieser Arbeit wird deshalb Lehrerkooperation am Beispiel Kollegialer Unterrichtsreflexion untersucht.

„Kooperationsstrukturen entwickeln!“ titelte kürzlich die Zeitschrift ‚Hamburg macht Schule‘ (vgl. Keuffer 2015). In dem Vorwort zu dieser Ausgabe stellt Josef Keuffer fest: „Kooperationsmuster können verändert werden“ (ebd.: S. 3). Durch die vielen Faktoren, die Kooperation beeinflussen und durch die Komplexität des Themenfeldes Lehrerkooperation gibt es verschiedene Fragen, die sich anschließen. Welche Strukturen ermöglichen und begünstigen Kooperation? Kann Lehrerkooperation erfolgreich angestoßen werden? Wenn ja, auf welche Art und Weise? Was für Bedingungen gibt es? Welche persönlichen Motive haben Lehrkräfte, um sich an Kooperationen zu beteiligen? Und welche Wirkungen werden tatsächlich erzielt?

Um sich diesen Fragen anzunähern, soll ein Blick auf die Umsetzung des Projekts ‚Kollegiale Unterrichtsreflexion‘ an einem Hamburger Gymnasium geworfen werden. Dazu wurden LehrerInnen in Gruppeninterviews befragt, die an dem Projekt teilgenommen haben. Es

¹ Die vorliegende Arbeit ist in geschlechtergerechter Sprache formuliert. Bei Substantiv-Kurzformen wird das Binnen-I verwendet, sofern es sich nicht indirekte oder direkte Zitate oder Fachbegriffe handelt.

² Kollegiale Unterrichtsreflexion (KUR) wird im Folgenden als eigenständiger Begriff für das Fortbildungsprogramm verwendet.

sollen dabei Antworten auf folgende Forschungsfragen gefunden werden: Welche Motive gibt es für LehrerInnen, an dem Programm teilzunehmen? Welche Bedingungen gibt es, damit Kollegiale Unterrichtsreflexion gelingt? Welche Wirkungen erzielt Kollegiale Unterrichtsreflexion? Dabei geht es vor allem um die Wirkungen auf die teilnehmenden Lehrkräfte, aber auch auf deren Unterricht, auf die SchülerInnen oder die Schule. Weiter sollen auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen untersucht werden.

Dafür wird zunächst ein theoretischer Hintergrund mit Hilfe fachwissenschaftlicher Literatur zu Lehrerkooperation in den Entwicklungsprozessen von Schulen abgesteckt. Unter dem übergeordneten Begriff der Schulentwicklung wird Lehrerkooperation unter verschiedenen Gesichtspunkten wie zum Beispiel Unterrichts- oder Personalentwicklung beleuchtet. Dabei wird auch der aktuelle Forschungsstand zur Verbreitung und Wirksamkeit von Kooperationsformen erörtert. In einem zweiten Schritt wird das Projekt Kollegiale Unterrichtsreflexion als Beispiel für Lehrerkooperation detailliert beschrieben. Nach einer Beschreibung und der Reflexion des methodischen Vorgehens in der Datenerhebung und -auswertung werden die Ergebnisse der Studie dargestellt und vor dem Hintergrund der fachwissenschaftlichen Literatur diskutiert.

In den Bereichen Lehrkräfte, Unterricht, Schule und SchülerInnen konnten Wirkungen festgestellt werden. Besonders hervorzuheben sind hierbei die Wirkungen auf die Grundhaltung der Lehrkräfte, auf die Kooperation, auf die Unterrichtsentwicklung und die Kommunikation im Kollegium. Die TeilnehmerInnen sprechen von einer veränderten offeneren und positiveren Grundhaltung sowohl im beruflichen als auch privaten Alltag. Zugleich berichten sie von einer neuen, intensiveren Stufe der Zusammenarbeit mit den KollegInnen. Im Bereich der persönlichen Motive steht das Verlangen nach Qualitätsentwicklung im Vordergrund. Dies schließt den Wunsch nach bewertungsfreiem Feedback zu dem eigenen Unterricht mit ein. Es können fünf Dimensionen von Gelingensbedingungen herausgearbeitet werden: Neben der speziellen Struktur von KUR, dem externen Input, einem gegenseitigem Vertrauen und der Unterstützung der Schulleitung wurde immer wieder der Unterschied zum Referendariat betont. Damit sind vor allem zwei Grundgedanken von KUR gemeint: ‚Beraten statt bewerten‘ und ‚Stärken stärken‘. Zudem machen die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Verbesserungsvorschläge: Unter anderem wünschen sie sich, dass Erkenntnisse aus KUR mehr in der Schule berücksichtigt und umgesetzt werden.

Die Ergebnisse geben ein Bild von der Umsetzung von KUR an der untersuchten Schule ab. Sie können aktuelle theoretische Konzepte und Befunde zum Teil bestätigen. Das KUR-Projekt erfüllt viele der Wirksamkeitsbedingungen von Fortbildungen. Es begünstigt und initiiert durch seine Struktur Lehrerkooperation.

2. Theoretischer Hintergrund

2.1. Schulentwicklung

Bei der Schulentwicklung geht es „um die Weiterentwicklung der Qualität von Schule“, schreiben Bohl u. a. in der Einleitung zum „Handbuch Schulentwicklung“ (Bohl u. a. 2010: S. 11). Schule ist eine öffentliche Institution, deren Weiterentwicklung viele Interessengruppen nicht nur aufmerksam verfolgen, sondern auch aktiv beeinflussen. In erster Linie seien die SchülerInnen genannt, die über langweiligen Unterricht klagen und Schule interessanter machen wollen, gefolgt von der Gruppe der LehrerInnen, die ein Grundinteresse am Erfolg ihrer Arbeit haben. Weiter ist die Elternschaft zu nennen, die die beste Ausbildung für ihre Kinder will, damit diese gute Berufs- und Karrierechancen haben. Auch die Wirtschaft und die Hochschulen haben ein besonderes Interesse an der Entwicklung von Schule, da sie, die die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen der Absolventen im Anschluss an den Schulabschluss nutzen und erweitern wollen. Und nicht zuletzt ist die Politik ein Einflussfaktor, die Rahmenbedingungen wie Gesetzesvorgaben und finanzielle Budgets herstellt.

Schulentwicklung wird als die systematisierte Weiterentwicklung von Schulen verstanden. „Im Gegensatz zu der Veränderung, die sich - etwa aufgrund einer sich wandelnden Schülerklientel - an Schulen ohnehin vollzieht, wird mit dem Begriff der Schulentwicklung eine bewusste und absichtsvolle Veränderung angesprochen, die von den Mitgliedern der Einzelschulen selbst vorgenommen wird“ (Dedering 2012: S.6). Schulentwicklung ist ein komplexer und vielschichtiger Prozess, der auf verschiedenen Ebenen statt findet. An dieser Stelle seien nur die drei Hauptakteure Politik, Schulleitung und LehrerInnen genannt, die direkt an Schulentwicklung beteiligt sind. Rolff unterscheidet neben den Ebenen der Akteure auch inhaltlich zwischen drei Arten von Schulentwicklung (vgl. Rolff 2010: S. 36): **Intentionale Schulentwicklung**, das heißt die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen; in Abgrenzung dessen die **Institutionelle Schulentwicklung**, die das Ziel hat, sogenannte lernende Schulen zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren, weiterentwickeln und steuern. Als drittes wird die Steuerung des Gesamtzusammenhanges durch **komplexe Schulentwicklung** genannt. Hiermit sind Maßnahmen gemeint wie zum Beispiel die Festlegung von Rahmenbedingungen, das Anregen von Selbstkoordinierung und die Unterstützung und Ermutigung von Einzelschulen in ihrer Entwicklung. Diese drei Ebenen von Schulentwicklung beeinflussen sich naturgemäß gegenseitig. So ist institutionelle Schulentwicklung nicht ohne die Weiterentwicklung der Einzelschulen - also intentionale Schulentwicklung - vorstellbar und wird von den Auswirkungen der komplexen Schulentwicklung beeinflusst.

Schulentwicklung kann also durchaus ganz unterschiedlich verstanden werden. Dabei stehen aber immer die Auswirkungen auf den Bildungsprozess der SchülerInnen im Zentrum (vgl. Dedering 2012: S.7). Ob nun durch externe Zielvereinbarungen oder unter der Einbeziehung von internen und externen Messverfahren wie Leistungstests, Evaluationen oder Schulinspektionen (ebd.: S.7): Schulentwicklung hat das „ultimative Ziel, die Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern“ (Rolff 2010: S. 35).

Die Schulentwicklungsforschung ist aus zwei Quellen hervorgegangen: Der Implementationsforschung und der Einzelschulorientierung (vgl. Rolff 2007: S. 11). Auf der einen Seite wurde die Bedeutsamkeit von sogenannten Implementationsprozessen für den Erfolg von Schul- oder Unterrichtsreformen festgestellt, auf der anderen Seite „wurde deutlich, dass weniger das Gesamtsystem, sondern vielmehr die Einzelschule die ‚Gestaltungseinheit‘ bzw. der ‚Motor‘ von Reformmaßnahmen ist“ (ebd.: S.11).

Die Implementationsforschung befasst sich mit den Gründen und Ursachen von Abweichungen zwischen Vorgaben und Umsetzungen von Implementationen. Mit Implementationen sind dabei die Aus- und Durchführung von Reformen, aber auch Entscheidungs- und Kontrollprozesse gemeint (vgl. ebd.: S. 11). In den 1970er-Jahren entstand die Implementationsforschung im Zuge der Evaluation von großen Reformprogrammen der US-Regierung (vgl. ebd.: S. 11). Die Art und Weise, wie Reformvorhaben umgesetzt und an den Schulen integriert wurden, hatten entscheidende Auswirkungen auf den Erfolg von Projekten.

Auch die zweite Quelle der Schulentwicklung basiert auf einem Forschungsprojekt. Durch Stagnation und Misserfolgen von Reformen im Schulwesen stieg das Interesse an den Gelingensbedingungen. Überwiegend im angelsächsischen Raum wurden Studien durchgeführt, die zu der Erkenntnis kamen, dass sich der Erfolg einer Bildungsreform auf der Ebene der Einzelschulen und nicht auf staatlicher Ebene entscheidet (vgl. ebd.: S. 12). Die Folge war ein Paradigmenwechsel in der Schulentwicklung von der Makropolitik zur Mikropolitik und damit ein Umdenken weg von engen staatlichen Reformvorgaben hin zur eigenständigen Schulentwicklung von Einzelschulen.

Die Schulentwicklung hat so also eine neue Ausrichtung auf die Einzelschule bekommen. Dies macht auch deshalb Sinn, da die Unterschiede zwischen Schulen derselben Schulform teilweise größer sind als zwischen Schulen verschiedener Schulformen (vgl. Dederling 2012: S. 14). Die Prioritätensetzung auf die Einzelschulen gegenüber dem Schulsystem muss doppelt interpretiert werden. Auf der einen Seite als die zeitliche Priorität, das heißt, dass Schulentwicklung von der Einzelschule ausgehend ins System getragen werden soll, und auf der anderen Seite als die Sachpriorität. Damit ist gemeint, dass in der Weiterentwicklung der Einzelschule die eigentliche Basis von Bildungsreformen steckt (vgl. Rolff 2010: S. 29f.).

Lehrerinnen und Lehrer stehen mit den Schulleitungen im Zentrum von Schulentwicklung. Andere Instanzen wie der Staat üben eher eine „unterstützende und ressourcensichernde Funktion“ (Rolff 2007: S.13) aus. Dabei darf das Gesamtsystem nicht unterschätzt werden, das Schulsystem, seine Konstruktion und Weiterentwicklung soll aber aus der Sicht der Einzelschulen betrieben werden (Rolff 2010: S. 36).

2.1.1. Trias der Schulentwicklung nach Rolff

Im Zentrum von Schulentwicklung stehen Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung. Da Schulentwicklung das Ziel hat Lernbedingungen für SchülerInnen zu verbessern, könnte man der Meinung sein, Schulentwicklung beginnt immer mit Unterrichtsentwicklung. Rolff argumentiert allerdings nachvollziehbar dagegen,

dass es zum einen „etliche Schulen gibt, die erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse auf ganz andere Weise in Gang setzten“ (Rolff 2010: S. 33). Zum anderen würde es dem neuen Paradigma widersprechen, nach dem die Einzelschule im Zentrum steht und entscheiden kann, ob sie bei Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung oder Personalentwicklung ansetzt (vgl. ebd.: S. 33). Diese drei Komponenten, die sogenannte ‚Trias der Schulentwicklung‘, beeinflussen sich gegenseitig und müssen deshalb ganzheitlich betrachtet werden. Um dieses Zusammenwirken der einzelnen Aspekte zu beschreiben, hat Rolff ein Diagramm entwickelt.

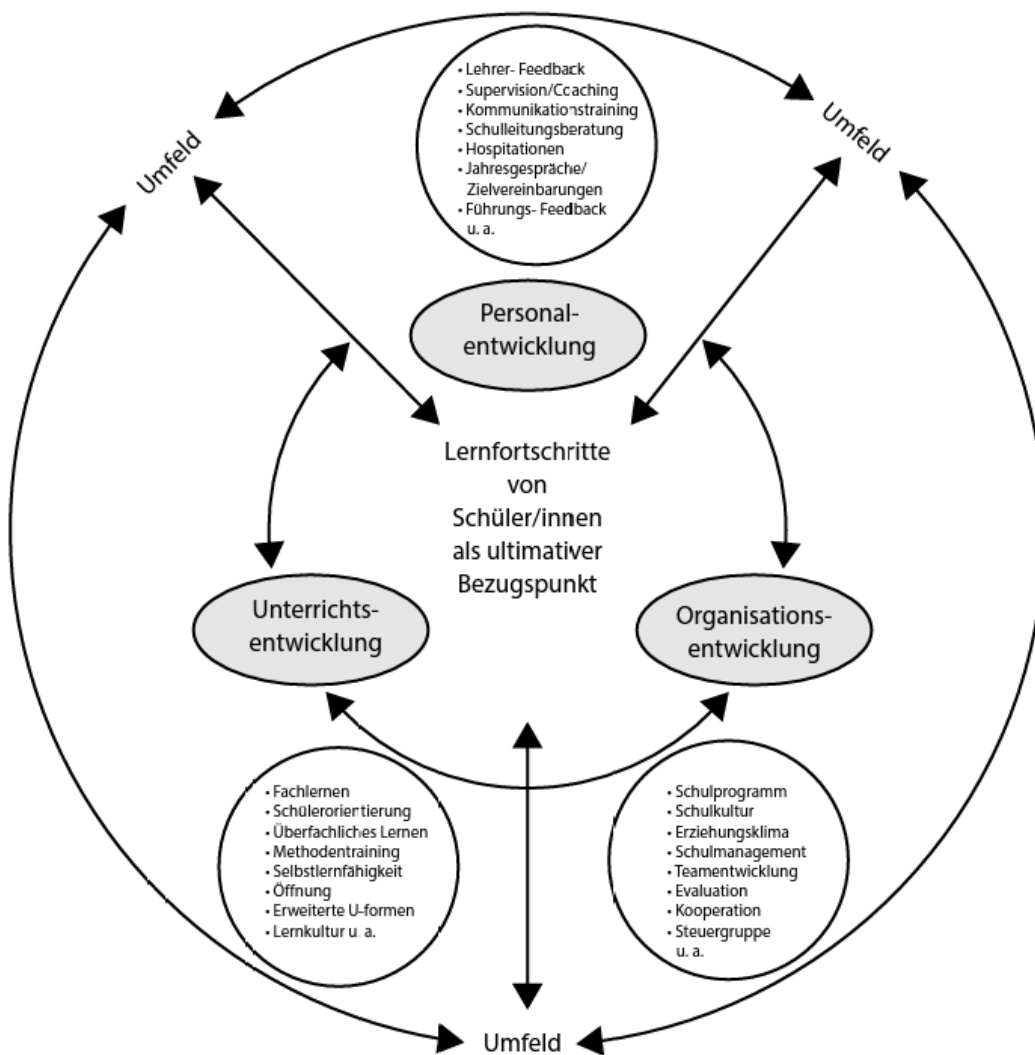


Abb. 1: Trias der Schulentwicklung (Rolff 2010: S. 34).

Im Zentrum der Grafik steht der Lernfortschritt der SchülerInnen. Auf dieses Ziel ist alles ausgerichtet. Keiner der drei Komponenten von Schulentwicklung steht im Zentrum, stattdessen bilden sie einen Kreis. Die Doppelpfeile dazwischen können so interpretiert werden, dass die drei Aspekte sich gegenseitig beeinflussen. Schulentwicklung ist so gesehen kein geradliniger Prozess, sondern ein Zyklus. Wenn eine Schule sich zum Beispiel dazu entscheidet, ihren Unterricht weiter zu entwickeln, wird sie Bestehendes verändern müssen.

Dadurch entstehen Organisatorische Veränderungen und neue Strukturen, die Organisationsentwicklung ist also in vollem Gange. Zwangsläufig müssen für Veränderungen im Unterricht die LehrerInnen, die den Unterricht ja vorbereiten und leiten, fortgebildet werden - es muss also Personalentwicklung betrieben werden. Andersherum kann sich eine Einzelschule auch dazu entscheiden, systematisch bei der Organisationsentwicklung zu beginnen, zum Beispiel mit Teamentwicklung oder Erstellung eines Schulprogramms. Ein Schulprogramm sollte gleichzeitig immer auch eine Unterrichtsentwicklung bewirken, da es sonst seinen Zweck verfehlen würde. Teamarbeit wiederum setzt Personalentwicklung voraus. Es ist also schnell einzusehen, dass die drei Wege von Schulentwicklung zwar einzeln betrachtet werden können, sich aber letztendlich gegenseitig bedingen und nur zusammen erfolgreich funktionieren.

Die beschriebenen innerschulischen Prozesse müssen um externe Faktoren erweitert werden. „Zum Umfeld (bzw. zur Umwelt) der Schule gehören Eltern, ‚Abnehmer‘ (Betriebe, Universitäten), die Presse, der Stadtteil, der Schulträger und die Schulaufsicht“ (Rolff 2010: S. 35). Dieses ist in der Grafik als ein Kreis wiederzufinden, der den inneren Prozess umschließt. Schule ist als System zwar eigentlich abgeschlossen und ihre Aufgaben liegen vor allem im operativen Bereich, das heißt in Unterricht und Erziehung. Sie ist aber auch offen: Ein Beispiel hierfür ist die Schulaufsicht, die in den operativen Bereich eingreifen kann und so Bestandteil der Schule wird (vgl. ebd.: S. 35).

Die Trias der Schulentwicklung beziehungsweise das Drei-Wege-Modell ist Schritt für Schritt entstanden. Die Schulentwicklung hat sich also gewissermaßen selbst entwickelt. Diese Entwicklung begann mit der Organisationsentwicklung.

Die Organisationsentwicklung hat ihren Ursprung in den USA (vgl. ebd.: S. 30) und hat nicht nur die Entwicklung von Teilen sondern von der gesamten Organisation Schule zum Ziel. Allerdings ist diese Entwicklung nur schrittweise möglich. Das heißt, sie kann bei Subeinheiten der Schule anfangen, aber auch am „Kooperationsklima, an der Schulleitung, am Schulprogramm, an einer Abteilung oder an einer Fachkonferenz“ (ebd.: S. 30) und sich dann auf andere Bereiche der Organisation Schule ausbreiten. Dabei ist es von Vorteil, wenn die Entwicklung durch eine „institutionelle Struktur der Binnensteuerung des Wandels“ (ebd.: S. 30) begleitet wird. Diese Funktion könnte zum Beispiel eine Steuer- oder Entwicklungsgruppe übernehmen. Auch durch externe Beratung oder durch Evaluation als datengestützte Reflexion entsteht eine Steuerungsstruktur.

Der Vorwurf von Vertreter der Lehrerfortbildung, Organisationsentwicklung vernachlässige Unterrichtsentwicklung, ist nach Rolff nicht ganz unberechtigt (vgl. Rolff 2007: S. 25). Natürlich steht Unterricht im Zentrum von Schule. Schulentwicklung hat aber einen ganzheitlichen Ansatz und bezieht sich auf die gesamte Schule. Es ist nicht gewährleistet, dass es direkt um Unterrichtsentwicklung geht. Es kann sein, dass der Unterricht nur indirekt oder durch Nebeneffekte betroffen ist.

Dies ist aber kein Grund dafür, dass Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung „wie in einem Wettbewerb gegenübergestellt“ (ebd.: S. 25) werden. Ganz im Gegenteil: Organisationsentwicklung und Unterrichtsentwicklung bedingen sich gegenseitig. Sie sind

wie in dem Modell von Rolff unter einem Dach der Schulentwicklung zu sehen. Rolff schreibt, dass Unterrichtsentwicklung auf der einen Seite der Kern von Schulentwicklung sei, auf der anderen Seite aber nicht ohne Schulentwicklung nachhaltig zu realisieren ist (vgl. ebd.: S. 10).

LehrerInnen, die ihren Unterricht weiter entwickeln wollen, müssen bei sich selbst und ihr berufliches Handeln entwickeln. Es gibt eine enge Verbindung zwischen Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung. Rolff schreibt zudem, dass Schulentwicklung „nicht vorstellbar ohne Personalentwicklung“ (Rolff 2010: S. 32) sei. Tatsächlich ist Personalentwicklung ein essentieller Bestandteil von Schulentwicklung. Er gliedert sich neben Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung als dritte Säule von Schulentwicklung in das Modell von Rolff ein.

„Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Menschen und Schulen sind im besonderen Maße personengetragene Einrichtungen“ (ebd.: S. 32). Im Zentrum von Schule und damit auch von Schulentwicklung stehen Personen. Zweifellos müssen diese bei einer Weiterentwicklung als ein zentraler Faktor beachtet und berücksichtigt werden. Und auch weil der pädagogische Prozess „im Kern ein zwischenmenschlicher“ (ebd.: S. 32) ist und auf persönlichen Begegnungen beruht, gilt für viele Schulen die Personalentwicklung als Schlüssel für die Weiterentwicklung vieler Prozesse aus dem Schulalltag. Würden dagegen Schulentwicklungsprojekte die Beteiligten nicht als Subjekte verstehen und ihnen keine wirklichen Lernchancen geben, dann würden sie nicht nur den nachhaltigen Erfolg aufs Spiel setzen, sondern auch die Realität ignorieren (vgl. ebd.: S. 33).

2.1.2. Weitere Ansätze

Neben dem Modell von Rolff gibt es noch weitere theoretische Ansätze, Schulentwicklung zu analysieren. Im Folgenden werden der mikropolitische und der systemtheoretische Ansatz kurz skizziert.

Der **mikropolitische Ansatz** geht unter anderem auf Altrichter zurück. „Unter Mikropolitik wird eine spezifische Perspektive der Organisationstheorie verstanden“ (Altrichter 2004: S. 85). Die Traditionelle Organisationstheorie charakterisiert Organisationen als, rational geplant, mit stabilen Strukturen, hohem Grad an Integration und gemeinsamer einheitlicher Zielorientierung (vgl. Altrichter 2010b: S. 96). Konflikte zwischen Mitgliedern der Organisation werden negativ bewertet und als „kostspielige und irrationale ‚Pathologien‘ angesehen“ (ebd.: S. 96). Dabei gehören sie genauso wie die Mitglieder selbst zur Organisation. Konflikte, Debatten und Kompromisse sind natürlich in Prozessen, an denen Personen beteiligt sind. Wie schon im vorherigen Abschnitt erwähnt, sind pädagogische Prozesse, die in Schulen ablaufen, im Kern zwischenmenschliche Begegnungen. Und bei solchen müssen Meinungsverschiedenheiten, unterschiedliche Auslegungen, aber auch Machtverhältnisse beachtet werden. Charakteristisch für die mikropolitische Perspektive sind folgende Punkte (vgl. ebd.: S. 96f.):

- **Zieldiversität:** Statt von einem einheitlichen Ziel der gesamten Organisation geht die mikropolitische Perspektive von vielen unterschiedlichen Zielen der einzelnen Organisationsmitgliedern aus.
- **Interaktionen und Beziehungen:** Nicht klare Beziehungen zwischen den Akteuren der Organisation bestimmen das Handeln, sondern Interaktion und Beziehungen zwischen Personen und Interessensgruppen.
- **Diffuse und unklare Grenzen und Einflussbereiche:** Organisationen zeichnen sich nicht durch eindeutige Ordnungen aus, sondern Grenzen und Machtbereiche sind oft unklar und verändern sich laufend.
- **Kontinuierlicher und unsystematischer Wandel:** Die Organisation verändert sich ständig. Der Wandel läuft stetig und parallel zu den alltäglichen Prozessen ab. Veränderungen passieren deshalb nicht ausschließlich während klar umrissener Entwicklungsprojekte.

Jedes Mitglied der Organisation verfolgt eigene Interessen und persönliche Ziele. Auf die Organisation Schule bezogen heißt das, dass jede Lehrkraft ihre persönliche Meinung und Einstellung zu pädagogischen oder organisatorischen Themen hat. Dazu kommt noch, dass sie eigene Ziele verfolgt. Das können zum Beispiel mehr Ressourcen für ihre Lerngruppe oder ihren Fachbereich sein oder auch persönliche Ziele wie die eigene Karriere. Auf Grund dieser Tatsachen liegt der Fokus der mikropolitischen Ansätze „nicht auf der Selbstdarstellung der Organisation in den Leitbildern und Organigrammen, sondern auf der „Organisation in der Aktion“ (ebd.: S. 97). Und um jene individuellen Ziele der einzelnen Mitglieder zu erreichen, streben sie nach einem möglichst großen Handlungsspielraum innerhalb der Organisation und nach Kontrolle über organisationsrelevanten Ressourcen (Altrichter 2004: S. 87):

- **Materielle Ressourcen:** Das können zum Beispiel Materialien und Ausstattung, Zeit, Budget, Stunden- oder Raumpläne sein.
- **Organisationale Ressourcen:** Damit sind Prozesse, Vorschriften, Rollen und Positionen in der Organisation gemeint. Sie beeinflussen die Chancen der einzelnen Personen andere Ressourcen nutzen zu können.
- **Normative oder ideologische Ressourcen:** Das können Werte, ideologische oder pädagogische Präferenzen sein. Wie zum Beispiel die Ausrichtung oder das pädagogische Konzept der Schule.
- **Informationale Ressourcen:** Diese umfassen die Anerkennung der eigenen Expertise, das heißt des Wissens und der Erfahrung innerhalb der Organisation, aber auch den Erwerb organisatorisch relevanter Informationen.
- **Soziale Ressourcen:** Damit ist Zugehörigkeit zu Gruppen innerhalb oder außerhalb der Organisation gemeint. Dabei gilt je einflussreicher und höher die Gruppe in der Ordnung der Organisation ist, desto besser kann sie für den eigenen Status genutzt werden.
- **Personale Ressourcen:** Das sind persönliche Charakteristika, wie zum Beispiel Respekt als Person zu bekommen oder eine anerkannte Identität als LehrerIn.

In der Mikropolitik wird der Begriff ‚Spiel‘ verwendet, um die Interaktion zwischen einzelnen Akteuren besser zu beschreiben. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass es meist nicht um Einzelhandlungen, sondern Verkettungen - also Spielzüge - geht. Auch diese sind wiederum mit anderen Spielern und deren Zügen verknüpft. Sie werden durch Hierarchien und Strukturen - also Spielregeln - beeinflusst. Spieler, Spielzüge und Spielregeln sind eng miteinander verbunden: „Handlung und Struktur mögen sich analytisch trennen lassen, sie machen aber nur in ihrer Verbindung Sinn“ (ebd.: S. 91).

Pädagogische, curriculare oder organisatorische Innovationen können organisationale Routinespiele unterbrechen. Auch die Rekrutierung neuer Leitungspersonen oder LehrerInnen oder die Einführung von Qualitätssicherungssystemen beeinflussen die alltäglichen Spiele. Wenn dies passiert, dann sind intensivierete Prozesse von mikropolitischer Relevanz zu erwarten (vgl. ebd.: S. 98). In diesen Prozessen werden dann die konkurrierenden Zieloptionen sichtbar, bestehende Abläufe, Aufgabenfelder, Rechte, Grenzen, und Handlungsspielräume stehen auf einmal potentiell zur Disposition (vgl. Altrichter 2010b: S. 98). Aus diesem Grund macht es Sinn, Schulentwicklungsprozesse als mikropolitische Prozesse zu betrachten. Auch bei Implementationen von außen spielen mikropolitische Prozesse eine Rolle. Die Differenzen zwischen Reformen und deren Umsetzung haben unter anderem mikropolitischen Ursprung.

Im Gegensatz zum mikropolitischen Ansatz zur Analyse von Schulentwicklung ist der **Systemtheoretische Ansatz** technischer orientiert. In erster Linie wird Schule als ein System bzw. als Subsystem in einem großen System betrachtet. Ein Prinzip von systemischer Schulentwicklung ist die Subsidiarität. Sie ist ein gesellschaftspolitisches Prinzip, welches besagt, dass übergeordnete Ebenen nur die Aufgaben übernehmen, die die untere Ebene nicht alleine bewältigen kann. Dieses Prinzip setzt eine klare hierarchische Struktur voraus und kann grundsätzlich unabhängig von der Anzahl der Ebenen des Systems angewandt werden. Das Prinzip ist einfach durch drei Regeln zu beschreiben:

1. Die Aufgaben und Funktionen, die die niedrigere Ebene leisten kann, dürfen nicht von der hierarchisch höheren Ebene übernommen werden.
2. Für die Aufgaben, die die untere Ebene nicht leisten kann, muss die obere Ebene Unterstützung leisten und im besten Falle Hilfe zur Selbsthilfe geben.
3. Kann nun die untere Ebene Aufgaben übernehmen, die sie zuvor nicht bewältigen konnte, müssen die Kompetenzen von der oberen an die untere Ebene zurückgegeben bzw. abgetreten werden.

Bezieht man das Subsidiaritätsprinzip auf Schule, so sieht von Saldern zwei Probleme (von Saldern 2010: S. 109). Zum Einen wenn die obere Ebene etwas weiterhin tut, obwohl die untere Ebene inzwischen in der Lage wäre dies selbständig zu tun, zum Beispiel, wenn die Schulverwaltung der Einzelschule ein Qualitätsmodell auferlegt, diese aber selbst Qualitätsmodelle entwickeln könnte. Zum anderen, wenn die „untere Ebene etwas nicht tun möchte (aber könnte)“ (ebd.: S. 109). Eine Möglichkeit diese Probleme zu lösen ist das Verhandeln zwischen den Ebenen: „Voraussetzung von Subsidiarität ist die Einvernehmlichkeit, sonst können Aufgaben nicht nach oben abgegeben oder irgendjemand von oben verpflichtet werden“ (ebd.: S. 115).

Ähnlich wie die Unterscheidung zwischen System- und Einzelschulentwicklung unterscheidet auch von Saldern in seinem Kapitel zur Entwicklung des Schulsystems zwei Wege: Die systemische Innovation und die systemische Beratung. Dabei ist das Verhältnis der einzelnen Ebenen des Systems zueinander von Bedeutung. Die systemische Innovation ist der Zweig von Schulentwicklung, der dadurch charakterisiert wird, dass eine Ebene von oben durchgreift. Auf Schule bezogen heißt das, dass der Staat Vorgaben macht und „im Sinne des alten bürokratischen Modells“ (ebd.: S. 144) direkten Einfluss ausübt. Im Gegensatz dazu steht der zweite Weg von Schulentwicklung: Eine Ebene wird selbst aktiv. Wenn sich Schulen im Rahmen ihrer Freiräume selbst ohne Vorgaben von außen weiterentwickeln und dazu einzig externe Berater hinzuziehen, nennt von Saldern dies systemische Beratung.

2.2. Kooperation

2.2.1. Definition und Erscheinungsformen

Eine enge Zusammenarbeit ist in vielen Berufen ein wichtiges Thema. Im Allgemeinen erhofft man sich eine Steigerung der Effektivität und Qualität der Arbeit, sowie die Reduktion der Arbeitsbelastung jedes Einzelnen. Weiter gilt eine gute Kooperation unter ArbeitskollegInnen als wichtiger Indikator für innerbetriebliche Struktur- und Organisationsqualitäten. Und nicht zuletzt soll eine enge Zusammenarbeit die Moral, das Selbstvertrauen und die Weiterbildung fördern. In Unternehmen ist deshalb Kooperation seit Jahrzehnten eine grundlegende Arbeitsstrategie. Aber auch für Schulen bringt kooperatives Arbeiten viele Vorteile und positive Effekte mit sich, was viele wissenschaftliche Arbeiten betonen. Neben den allgemeinen Effekten einer kooperativen Organisation im Allgemeinen, ist ein spezifisches Ziel der Lehrerkooperation die Weiterentwicklung des Unterrichts. Dieses Ziel soll durch gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht, sowie wechselseitigen Hospitationen in Schulkollegien erreicht werden. Leider muss man feststellen, „dass eine Zusammenarbeit von Lehrkräften in Deutschland nur im geringen Ausmaß vorhanden ist“ (Gräsel u. a. 2006: S. 205). Dabei ist Zusammenarbeit auch nicht gleich Zusammenarbeit. Doch dafür gilt es, den Begriff der Kooperation erst einmal zu erklären und zu definieren.

Grundlegend ist eine viel zitierte vorläufige Definition von Spieß aus der Organisationspsychologie:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie der Akteure voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet“ (Spieß 2004: S. 199)

Diese Definition ist deshalb grundlegend und gut für die Adaption auf Lehrerkooperation geeignet, da sie keine dauerhaften Arbeitsgruppen mit Gruppennormen und Teamspirit voraussetzt. Auch werden keine spezifischen organisatorischen Voraussetzungen wie zum Beispiel Strukturen oder gemeinsame Produkte zu Grunde gelegt. Traditionell gibt es in der Schule keine solchen festen Arbeitsgemeinschaften (vgl. Gräsel u. a. 2006: S. 206). Trotz der Offenheit dieser Definition werden drei wichtige Bedingungen angesprochen, die auch in anderen Definitionen von Kooperation wiederzufinden sind: Gemeinsame Ziele, Vertrauen und Autonomie des Einzelnen.

Gemeinsame Ziele und Aufgaben sind eine der Grundvoraussetzungen von Kooperation. Ein gemeinsames Ziel zu finden und dieses handlungsnah zu formulieren ist für autonom arbeitende Lehrkräfte oft schon eine Herausforderung (vgl. Fussangel/Gräsel 2012: S. 34). Damit die Zusammenarbeit als nützlich bewertet wird, ist eine positive Interdependenz der Ziele der beteiligten Personen unerlässlich. Das bedeutet, dass die Zielerreichung der einen Lehrkraft die Zielerreichung der anderen unterstützen muss und umgekehrt. Nicht vorhandene Interdependenz der Ziele macht die Kooperation unwahrscheinlicher, da die LehrerInnen ihre Ziele auch unabhängig voneinander erreichen können. Negative Interdependenz der Ziele bedeutet Konkurrenz und schließt damit Kooperation aus. Dabei darf nicht die objek-

tive Vereinbarkeit der Ziele, sondern muss die subjektive Einschätzung der Kooperationspartner zugrunde gelegt werden.

Vertrauen wird Allgemein als wichtige Voraussetzung für Kooperation betrachtet (vgl. Gräsel u. a. 2006: S. 207): „Vertrauen bedeutet, sich auf den Gegenüber verlassen zu können“ (ebd.: S. 208). In kooperativer Zusammenarbeit müssen die Individuen in die zukünftigen Handlungen Anderer vertrauen, da diese sich der eigenen Kontrolle und dem eigenen Einfluss entziehen. Vertrauen spielt somit nicht nur beim gemeinsamen Lösen individueller Probleme einzelner LehrerInnen eine Rolle, sondern hat auch bei nicht vertraulichen Themen einer enormen Bedeutung.

„**Autonomie** ist im Bezug auf Gruppenarbeit ein ambivalentes Merkmal“ (ebd.: S. 208). Zu viel Autonomie bedeutet Unabhängigkeit der einzelnen Personen und verhindert tatsächliche Zusammenarbeit. Ein großes Streben nach Autonomie der beteiligten LehrerInnen erschwert deshalb Lehrerkooperation. Zu wenig Autonomie, so betonen Gräsel u. a., wirkt sich andererseits erheblich auf die Motivation aus. Die Sichtbarkeit des eigenen Beitrags ist von enormer Wichtigkeit und vermeidet gleichzeitig das soziale Faulenzen, ein Phänomen, welches leicht bei Gruppenarbeit auftreten kann. Somit gilt es, für effektive Kooperation die Waage zwischen Heteronomie und Autonomie zu halten.

Gemeinsame Ziele, Vertrauen und Autonomie sind auch die drei Unterscheidungsmerkmale für drei verschiedene Formen von Kooperation, die Gräsel u. a. definieren. Sie unterscheiden mit Austausch, arbeitsteiliger Kooperation und Kokonstruktion drei Formen von Kooperation, die sich hinsichtlich ihrer Intensität von einander abgrenzen und sich auf die verschiedenen Facetten der Lehrertätigkeiten beziehen. Dabei ist zu beachten, dass die höchste Kooperationsform nicht gleichzusetzen ist mit der stärksten Wirkung. Die Formen beziehen sich vielmehr auf unterschiedliche Bereiche.

Die Kooperationsform **Austausch** beinhaltet, dass Materialien, Ratschläge und Informationen ausgetauscht oder weitergegeben werden. Der Austausch über bestimmte Schülerinnen oder Schüler zum Beispiel bei Disziplinproblemen fällt auch unter diese Form von Kooperation. Der Austausch geschieht gelegentlich und unverbindlich. Die LehrerInnen arbeiten selbständig und weitestgehend unabhängig voneinander, sodass die Autonomie kaum bis gar nicht eingeschränkt wird. Dabei erhalten sie allerdings Informationen über das Arbeiten einiger KollegInnen, wodurch Schule nicht aus isolierten Einzelstunden besteht, sondern aus im Zusammenhang stehenden Lehrveranstaltungen. Der Austausch nimmt kaum Ressourcen wie Zeit und Vertrauen in Anspruch und erfordert keine spezifischen Ziele.

In der **arbeitsteilige Kooperation** werden Aufgaben strukturiert, sodass sie auf verschiedene LehrerInnen aufgeteilt werden, die diese eigenständig bearbeiten können. Der Unterschied zum individuellen Arbeiten ist die Zusammensetzung des Ergebnisses aus Beiträgen mehrerer LehrerInnen, die diese in eigener Regie erarbeitet haben. Arbeitsteilige Kooperation fördert also noch keine gemeinsame Arbeit im engeren Sinne, sondern lediglich das Aufteilen von Teilaufgaben. Dennoch ist eine gemeinsame Zielstellung erforderlich. Weiter ist eine gute Organisation hilfreich, damit jeder, der sich an der Kooperation beteiligt und an einem Teilbereich arbeitet, die gleiche Vorstellung vom Endprodukt hat.

Während der **Kokonstruktion** arbeitet das Lehrpersonal intensiv in großen Teilen des Arbeitsprozesses zusammen. - nicht nur in arbeitsteiliger Form, sondern wörtlich. Dabei können sie „ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- und Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel u. a. 2006: S. 210f.). Beispiele für diese höchste Form von Kooperation sind Teamteaching, Coaching oder Hospitationen. Kokonstruktion beinhaltet dabei anders als die anderen Formen auch einen „stark reflexiven Anteil“ (Fussangel/Gräsel 2012: S. 32) und fordert deutlich mehr Ressourcen wie Zeit und Vertrauen.

Die unterschiedlichen Formen von Kooperation unterscheiden sich auch in ihren Effekten. Während der Austausch, die unterste Form von Kooperation, vor allem der Isolation der einzelnen LehrerInnen entgegenwirkt und die Koordination im Schulalltag stützt, führen arbeitsteilige Kooperation und Kokonstruktion zusätzlich zum effizienten und ökonomischen Arbeiten und im besten Falle zu einem Wissenserwerb bei jedem Kooperationspartner.

Die drei Formen von Lehrerkooperation können sowohl in schulinterner als auch in schulübergreifender Kooperation in sogenannten Schulnetzwerken stattfinden. „Netzwerke haben in den vergangenen Jahren enorm an Bedeutung gewonnen“, schreiben Killus und Gottmann in ihrer Einleitung (Killus/Gottmann 2012: S. 149). Dennoch wird an dieser Stelle nicht weiter auf schulübergreifende Kooperation eingegangen, da sie keine zentrale Rolle in der vorliegenden Arbeit spielt. Schulübergreifende Kooperation hat zudem keinen direkten Einfluss auf schulinterne Kooperation. Killus und Gottmann verweisen dabei auf Befunde aus einer Studie zu dem Schulnetzwerk „Chemie im Kontext“, in der die Lehrkräfte auch nach zwei Jahren die schulübergreifende Kooperation intensiver wahrgenommen haben als die schulinterne Zusammenarbeit (vgl. ebd.: S. 152).

Neben der beschriebenen Unterscheidung von drei grundlegenden Formen von Kooperation gibt es noch weitere Möglichkeiten, zwischen Ausprägungen von Lehrerkooperation zu unterscheiden. Zum Beispiel unterteilen Steiner u. a. Kooperation in die fünf Bereiche Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion und Integration (Steiner u. a. 2006: S. 195) und legen den Schwerpunkt dabei mehr auf Schulentwicklung. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werde ich mich aber wie viele anderen Autoren auch an der Unterscheidung von Gräsel u. a. orientieren.

2.2.2. Forschungsstand: Verbreitung und Wirksamkeit

Kooperation ist wichtig, doch welche Wirkungen kann man ihr zuschreiben und wie weit verbreitet sind Kooperationsformen in der Schulpraxis? Während in der schulpädagogischen Tradition die Notwendigkeit von Lehrerkooperation mit den Vorteilen eines gemeinsamen Lehrerethos sowie einer gemeinschaftlich gestalteten Bildungswelt begründet wurde, so stützt sich heute die Begründung auf empirische Befunde (vgl. Terhart/Klieme 2006: S. 163). In diesem Abschnitt werden die aktuellen Forschungsbefunde thematisiert. Unter anderem werden drei Forschungsprojekte zum Thema Lehrerkooperationen vorgestellt.

Lehrerkooperation hat nicht nur Wirkungen auf die Lehrkräfte, sondern auch auf den Lernerfolg der SchülerInnen. Dabei geht es um Quantität und um Qualität von Lehrerkooperation. Nachweislich ist in guten Schulen nicht nur das Ausmaß von Lehrerkooperation, sondern auch die „Art der Kooperation zwischen Lehrkräften anspruchsvoller“ (ebd.: S. 163). Leider führte bisher dieser Zusammenhang nicht zu einer weiten Verbreitung von intensiven Kooperationsformen unter LehrerInnen:

„Zwar wird vielfach und immer wieder mehr oder weniger normativ-fordernd auf die Notwendigkeit von Kooperation hingewiesen, und ebenso werden ihre Vorteile und positiven Wirkungen mit empirischen Mitteln durchaus eindrucksvoll demonstriert; die gelebte Erfahrung in Schulen, die internen Berichte aus der Schulverwaltung wie auch die früheren wie aktuellen empirischen Untersuchungen zeigen aber sehr deutlich, dass diese Kooperation entweder gar nicht oder nicht im notwendigen Maße bzw. nicht in anspruchsvollen und wirkungsvollen Formen stattfindet“ (ebd.: S. 163).

Dabei ist die Nutzung abhängig von Fach und Ausprägung der Kooperation. Fussangel und Gräsel erwähnen zum Beispiel die DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International). Nur 8% der beteiligten Deutschlehrkräfte gaben an, dass mindestens einmal im Monat eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung stattfindet, bei den Englischlehrkräften waren es sogar nur 2% (vgl. Fussangel/Gräsel 2012: S. 30).

Gründe für die geringe Verbreitung und Anwendung von Lehrerkooperation in der Praxis könnte „die additive zelluläre Struktur“ (Terhart/Klieme 2006: S. 164) der Schule sein oder aber auch mit den Besonderheiten des Arbeitsplatzes Klassenzimmer zu tun haben. Unterricht scheint eine Privatangelegenheit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zu sein, die eigentlich keine Öffentlichkeit verträgt. Auch bei Elternabenden oder -sprechtagen handeln LehrerInnen oft alleine und individuell (vgl. ebd.: S. 164). Terhart und Klieme führen weiter die Berufskultur von LehrerInnen als möglichen Grund an: Der Lehrerberuf zieht Menschen an, die zwar mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, sich aber nicht unbedingt dabei strategisch abstimmen wollen. Gleichzeitig wird allerdings oft die Einsamkeit im Lehrerberuf und die damit verbundene hohe Verantwortung als Belastung erlebt.

Um diese hemmenden Bedingungen, zu denen sicherlich auch die Autonomie im Lehrerberuf gehört, zu überwinden, müssen zunächst räumliche und zeitliche Strukturen geschaffen werden. Dabei ist eine Unterstützung durch die Schulleitung enorm wichtig. Fussangel und Gräsel weisen weiter auf gute Erfahrungen mit regelmäßigen Zusammenkünften hin, zum Beispiel die Reservierung einer Unterrichtsstunde pro Woche für Kooperation. Diese Regelmäßigkeit sei wichtig, um Kooperation dauerhaft zu etablieren (vgl. Fussangel/Gräsel 2012: S. 34). Ebenso kann es laut verschiedener Forschungsprojekte hilfreich sein, ein grobes Ziel vorzugeben. Dadurch erhalten die beteiligten LehrerInnen eine Orientierungshilfe, haben aber dennoch genug Autonomie, damit eine Identifikation stattfinden kann und sie sich nicht fremdbestimmt fühlen (vgl. ebd. 2012: S. 34).

Im Folgenden werden drei Forschungsprojekte zum Thema Lehrerkooperationen und deren Verbreitung vorgestellt: Eine explorative Analyse von Bonsen und Rolff zu sogenannten Professionellen Lerngemeinschaften, eine Studie zur Verbreitung und Ausprägung von

Kooperationsformen in Lehrerkollegien in Hessen und im Kanton Zürich von Steinert u. a. und eine dreiteilige Studie von Gräsel zu Lehrerkooperation.

Bonsen und Rolff verstehen den Begriff der Professionellen Lerngemeinschaften als eine Erweiterung des Begriffs der Lehrerkooperation und formulieren mit Hilfe ihrer explorativen Studie fünf Bestimmungskriterien (vgl. Bonsen/Rolff 2006: S. 179): Der *Reflektierende Dialog* gilt genauso als Merkmal von Professionellen Lerngemeinschaften wie die *De-Privatisierung der Unterrichtspraxis* und der *Fokus auf Lernen statt auf Lehren*. Weiter betonen die Autoren, dass *Zusammenarbeit* und *gemeinsame handlungsleitende Ziele* Bestimmungskriterien für Professionelle Lerngemeinschaften sind. Die Ähnlichkeit zu den Definitionen und Bedingungen von Lehrerkooperation die Gräsel u. a. aufgestellt haben sind erkennbar.

An dieser Stelle wird nicht weiter auf den Begriff von Professionellen Lerngemeinschaften eingegangen, sondern stattdessen der Fokus auf Lehrerkooperation belassen.

Steinert u. a. (2006: S. 185ff.) untersuchten die Verbreitung und Ausprägung von Kooperation in Hessen und im Kanton Zürich. Die Stichprobe umfasste 150 Sekundarschulen mit 6.996 LehrerInnen in Hessen und 8 Gymnasien mit 409 LehrerInnen in Zürich. Wie schon im vorangegangenen Kapitel erwähnt unterscheiden Steinert u. a. anders als Gräsel u. a. fünf Niveau-Stufen. Eine Schule wurde einer Kooperationsstufe zugeordnet, wenn sie wenigstens das einfachste Item einer Stufe mit der Wahrscheinlichkeit von 50% erfüllte. Das Ergebnis ist in Tabelle 1 dargestellt.

Stufe	Zuordnung von Kollegien
Fragmentierung: unklare Zielkonzeption, isoliertes wenig abgestimmtes Lehrerhandeln, vereinzelt fachlicher Austausch und individuelle Fortbildung	10 %
Differenzierung: globales Zielkonzept, formal geregelte Information, fach- und jahrgangsspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln und Kooperation bei Unterrichtsvorbereitung, formeller Austausch über Curricula, Fachinhalte und Noten; Selbstberichte über Lehrerhandeln, individuelle Fortbildung	53 %
Koordination: globales Zielkonzept, umfassende Information, fachspezifisch abgestimmtes Lehrerhandeln, partielle Kooperation zur Planung und Durchführung des Unterrichts, Austausch über Fachinhalte und -didaktik, Notenmaßstäbe; Selbstevaluation, individuelle und schulinterne Fortbildung.	22 %
Interaktion: detailliertes Zielkonzept, umfassend abgestimmtes Lehrerhandeln innerhalb und zwischen Jahrgangsstufen und Fächern; umfassende Kooperation bei Unterrichtsplanung und -durchführung; wechselseitige Beratung fachlicher und überfachlicher Inhalte, Didaktik, Diagnostik; umfassende Fortbildung	13 %

Integration: systematisches Zielkonzept und abgestimmtes Lehrerhandeln; Transparenz und wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln, systematische Beobachtungen Lehrerhandeln und Lernentwicklungen, Selbst- und Fremdevaluation, systematische Fortbildungen	2 %
--	-----

Tabelle 1: Zuordnung von Kollegien zu Kooperationsstufen im Rahmen der Studie von Steinert u. a. 2006 (vgl. ebd.: S. 195f)

Über die Hälfte der Kollegien verbleibt also auf der Stufe der Differenzierung, welches die qualitativ niedrigste Form von Kooperation darstellt. Lediglich 2% der Kollegien erreicht die höchste Form von Lehrerkooperation und bei 10% der befragten Schulen konnte keine wirkliche Kooperation festgestellt werden.

Auch Unterschiede zwischen Gymnasien und anderen Schulformen wurden untersucht. Steinert u. a. stellen fest, „dass die Lehrerkollegien der Gymnasien häufiger auf der Stufe der Differenzierung (68%) verbleiben als Nicht-Gymnasien (51%). Mit ihrer hoch differenzierten Binnenstruktur laufen sie zudem häufiger (15%) als andere Schulen (9%) Gefahr, durch isoliertes Lehrerhandeln und Fragmentierung die Mindestanforderungen an Lehrerkooperation zu verfehlen“ (ebd. 2006: S. 197). Auch die höchsten beiden Niveaustufen werden an Gymnasien seltener (3%) als an anderen Schulen (16%) erreicht. Ein weiterer Vergleich diesmal zwischen deutschen Gymnasien in Hessen und Schweizer Gymnasien aus dem Kanton Zürich zeigt, dass das Niveau der Kooperation in der Schweiz deutlich höher ist als in Deutschland.

Das Projekt von Gräsel u. a. (2006: S. 205ff.) lässt sich in drei Studien unterteilen. In der ersten wurde untersucht, inwieweit Kokonstruktion wirksam angeregt werden kann. Im Rahmen von einer Lehrerfortbildung nahm eine Gruppe der TeilnehmerInnen an einem Workshop mit und eine zweite Gruppe an einem Workshop ohne Kooperationsanregungen teil. Die beiden Gruppen „unterschieden sich in keiner der untersuchten Variablen hinsichtlich ihres Kooperationsverhaltens in Bezug auf die Fortbildung“ (ebd.: S. 212). Dennoch gab es TeilnehmerInnen, die fortbildungsbezogen kooperierten. Diese stammten jedoch aus Kollegien, die schon vor der Fortbildung „vergleichsweise viel kooperiert“ (ebd.: S. 212) haben.

In einer zweiten Studie wurden subjektive Theorien von Lehrkräften aus der ersten Studie zur Kooperation untersucht (ebd.: S. 213ff.). Dabei kam heraus, dass das Verständnis von Kooperation als Austausch dominiert: „Eine Arbeitsteilung oder gar die Kokonstruktion entsprach dem subjektiven Kooperationsverständnis nur wenig“ (ebd.: S. 214). Die befragten LehrerInnen gaben als Ziele von Kooperation die Verbesserung des eigenen Unterrichts durch fachlichen Austausch und stärkere Schülerorientierung an. Dabei wurde Vertrauen als kooperationsfördernd genannt. Als Gründe für fehlende Kooperation gaben die LehrerInnen vor allem fehlende gemeinsame Ziele an. Damit einher ging die Betonung der Autonomie des Einzelnen und das Empfinden von Kooperation als zwanghaft auf Grund der Einschränkung der eigenen, individuellen Arbeitsweise. Gräsel u. a. folgern daher, dass der gemeinsamen Zielperspektive eine Schlüsselfunktion zukommt und deshalb Unterstützung bei der Zielfindung und -formulierung hilfreich sein könnte.

Darauf basierend untersuchten Gräsel u. a. das Kooperationsverhalten von Fachgruppen und versuchten die Fachgruppen bei fortbildungsbezogenen Zielvereinbarungen zu unterstützen. Das Ergebnis ist eine eher „skeptische Einschätzung der Kooperationsintensität“ (ebd.: S. 216) zumindest in der Fachgruppe Chemie. Eigentlich war nach der aktuellen Bildungsforschung zu erwarten, dass Fachgruppen bedeutsam als Plattform für den Wissensaustausch wären (ebd.: S. 215). Doch in den meisten Fachgruppen besteht „kein Verständnis einer gemeinsamen Weiterentwicklung und die dafür verwendete Zeit macht eine tiefer gehende Auseinandersetzung unwahrscheinlich“ (ebd.: S. 216). Dementsprechend kamen auch keine Zielvereinbarungen zustande, sondern blieben die meisten Gruppen bei einem Informationsaustausch im Bezug auf die erfahrene Fortbildung.

Zusammenfassend muss man beim Betrachten dieser Ergebnisse konstatieren, dass Lehrerkoope-ration nicht so weit verbreitet ist, wie es eigentlich auf Grund der vielen Vorteile, die sie der Empirie zufolge mit sich bringt, zu erwarten wäre. Wie schon eingangs dieses Kapitels zitiert, bleibt die Lehrerkoope-ration in den meisten Schulen auf einem qualitativ niedri-gen Niveau.

2.2.3. Kooperation und Organisationsentwicklung

„Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und zwar im Wesentlichen durch deren Mitglieder selbst“ (Rolff 2009: S. 302). Die Organisationsentwicklung hat die Entwicklung von der gesamten Organisation Schule zum Ziel. Allerdings ist diese Entwicklung nicht in einem Schritt möglich. Das heißt, auch wenn sie die Gesamtentwicklung zum Ziel hat, so beginnt Organisationsentwicklung bei Subeinheiten der Schule, aber auch an übergeordneten Themen wie Arbeitsklima, Fachcurricula oder Schulprogramm. Steuer- oder Entwicklungsgruppen können die Entwicklung durch eine „institutionelle Struktur der Binnensteuerung des Wandels“ (Rolff 2010: S. 30) begleiten. Auch durch externe Beratung oder durch Evaluation als datengestützte Reflexion entsteht eine Steuerungsstruktur. Im Folgenden werden die wichtigsten Komponenten von Organisationsentwicklung nach Rolff beschrieben (vgl. Rolff 2009: S. 303).

- In der Regel geht Organisationsentwicklung von einer Diagnose aus, das heißt von einer wissenschaftlich aufgeklärten Analyse des Ist-Zustands und der Probleme der Schule. Charakteristisch ist, dass diese Diagnose gemeinsam stattfindet, genauso, wie auch gemeinsam die Interpretation der erhobenen Daten durchgeführt wird: Alle beteiligten LehrerInnen und Personen, für die die Daten und Interpretation handlungsrelevant sind, beteiligen sich an diesem ersten Schritt.
- Ansätze der Organisationsentwicklung haben meistens Interventionen zum Ziel. Mit Interventionen ist die „gemeinsame Erstellung und Realisierung von Aktionsplänen, die Veränderung in der Organisation bewirken sollen“ (ebd.: S. 303) gemeint. Das Wort Intervention ist in diesem Zusammenhang irreführend, da es einen Eingriff von außen suggeriert. Selbstintervention oder sokratische Intervention würden in diesem Fall besser passen.

- Das Training der Organisationsmitglieder ist ein wesentlicher Beitrag um Organisationen die Möglichkeit zu geben, ein sich selbst veränderndes System zu werden. Das Training soll dazu dienen, Kommunikation und Kooperation auszubauen, Planungstechniken zu benutzen und organisationsspezifische Konflikte zu bewältigen.

Es ist zu betonen, dass Organisationsentwicklung nicht nur Analyse, sondern auch aktives Handeln ist: „Planung und Ausführung gehören bei Organisationsentwicklung zusammen“ (Rolff 2010: S. 31). Dabei werden Erkenntnisse der Sozialwissenschaften berücksichtigt und zum Beispiel von externen Beratern zur Verfügung gestellt. Ein solches sogenanntes Training hat zum Ziel, „die Organisationsmitglieder selbst so weit zu schulen, dass die Trainer bzw. Berater überflüssig werden“ (Rolff 2009: S. 304). Bei dem gesamten Prozess werden die Mitglieder der Organisation, vor allem also die LehrerInnen, mit einbezogen. Denn sie werden es sein, die letztendlich die Pläne und Vorhaben umsetzen sollen. Und „nur wer etwas selber macht, kann von einer Woge des Engagements getragen werden“ (Rolff 2010: S. 31) und so überzeugt hinter Erneuerung und Weiterentwicklung stehen.

Lehrerkooperation spielt, wie schon angedeutet, eine wichtige Rolle in der Organisationsentwicklung. Die Komplexität der Aufgabe und die Tatsache, dass in der Organisation eine Vielzahl von Personen eingebunden ist, erfordert ein Zusammen- und Miteinander-Arbeiten.

Das Konzept der Organisationsentwicklung wurde weiterentwickelt zu dem Konzept ‚Change Management‘. Es betont eher die Rolle von Führung und legt mehr Wert auf Evaluation und Qualitätsmanagement (vgl. ebd.: S. 31). Da in dieser Arbeit aber der Fokus auf Unterrichts- und Personalentwicklung liegt, wird dieses Konzept nicht weiter vertieft.

2.2.4. Kooperation und Unterrichtsentwicklung

Einen perfekten Unterricht gibt es nicht. Unterricht ist dann gut, wenn dieser ständig weiter entwickelt wird. Wichtig ist dabei nach Bensen „die Idee, Lehrer als Lernende zu betrachten“ (Bensen 2007: S. 17). Der Wissenserwerb durch Fortbildungen kann zu einer Qualitätssteigerung des Unterrichts führen. Für die Veränderungen des eigenen Arbeitens ist zusätzlich die Reflexion des eigenen Handelns von entscheidender Bedeutung. Wer sich im Nachhinein nicht mit der eigenen Unterrichtseinheit auseinandersetzt, kann diese auch nicht weiterentwickeln. Nicht jede Lehrkraft muss Unterricht neu erfinden. Motivation, Anregungen und Impulse müssen dabei auch nicht nur durch externe Fortbildung kommen: Hospitationen und Kokonstruktion innerhalb des Kollegiums können sogar deutlich effektiver sein. Bensen spricht in diesem Zusammenhang von einer „De-Privatisierung des Unterrichts“ (ebd.: S. 17). Der Lehrerberuf, in dem bisher der Einzelne einen Großteil seiner Arbeit alleine (zwar mit SchülerInnen, aber ohne KollegInnen) verrichtet, muss sich ändern. Der Unterricht darf kein persönlicher Schatz des Lehrers sein, den es vor KollegInnen zu verstecken gilt. Nur der offene Umgang mit dem eigenen Unterricht verspricht Veränderungen und Entwicklung. Wenn Professionelle gegenseitig ihre Arbeit beobachten, reflektieren und diskutieren, kommt es zwangsläufig zu einem Wissens- und Erfahrungsaustausch auf hohem Niveau und einer Weiterbildung jedes Einzelnen. Unterrichtsentwicklung wird durch Kokonstruktion also nicht nur gefördert, sondern ist regelrecht eine unumgängliche Folge von

derselben. „Auch wenn Lehrer in Eigenregie ihren Unterricht entwickeln und reflektieren können, so ist das Spektrum der Anregungen, Möglichkeiten und Chancen in Kooperation deutlich größer“ (Rothland 2007: S. 91). Zudem beinhaltet der Ansatz des mit- und voneinander Lernens eine große Arbeitserleichterung für jeden Einzelnen. Zum Beispiel ist die Umsetzung der Bildungsstandards kaum von einer einzelnen Lehrerkraft zu bewältigen. Die Kooperation des gesamten Kollegiums verspricht dagegen ein ökonomisches Bearbeiten und meist auch ein qualitativ besseres Ergebnis.

Laut Bensen u. a. kann ‚Little's Studie‘ aus dem Jahr 1982 als „Pionierarbeit auf dem Gebiet der Lehrerkooperationsforschung bezeichnet werden“ (Bensen u. a. 2013: S. 108). Die Studie gab empirische Hinweise darauf, dass Kooperation und Kollegialität positiv mit der Teilnahme der Lehrkräfte an professionellen Entwicklungsaktivitäten assoziiert werden (vgl. ebd.). „Oder anders ausgedrückt: Der Grad der Verbreitung von Lehrerkooperation lässt Rückschlüsse auf den Grad der möglichen Verbreitung von systematischer Unterrichtsentwicklung zu“ (Bastian/Seydel 2010: S. 6f.).

Weiter fand die Studie vier Aspekte heraus, die innovative Schulen von weniger innovativen Schulen abgrenzt:

- Unterrichtsbezogene Gespräche,
- gegenseitige Beobachtungen und Kritik,
- gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien und
- Bemühen um gegenseitige Verbesserung der Unterrichtskompetenz.

Bastian und Seydel kommen auch zu dem Schluss, dass erfolgreiche Lehrerkooperation oft den Unterschied zwischen guten und schlechten Schulen ausmache:

„Wer 'gute Schulen' besucht, der bemerkt neben ihrer jeweiligen pädagogischen Besonderheit recht schnell eine Gemeinsamkeit all dieser Schulen. Keine dauerhafte pädagogische Neuerung wäre vorstellbar ohne eine ausgeprägte Fähigkeit zur Zusammenarbeit des Kollegiums. Es ist nicht so sehr die Originalität der pädagogischen Ideen, sondern die Konsequenz der gemeinsamen Umsetzung dieser Ideen, die überraschend und überzeugend wirkt“ (ebd.: S. 6).

Bensen u. a. fassen das Ergebnis einer Studie aus Chicago aus dem Jahr 2010, die diesen Zusammenhang empirisch belegen kann, wie folgt zusammen: „Ein qualitativ hochwertiger Unterricht, der zu guten Lernergebnissen führt, wird von kompetenten Lehrkräften erteilt. Die Entwicklung kompetenter Lehrkräfte hängt wiederum von unterstützenden Schulleitungen sowie positiven Arbeitsbeziehungen ab“ (Bensen u. a. 2013: S. 109).

Sievers (2011) beschreibt beispielhaft, wie Unterrichtsentwicklung an einem Hamburger Gymnasium abgelaufen ist. Nach einem mehr oder weniger gescheiterten Versuch, Unterrichtsentwicklung über zentrale Fortbildungen zu betreiben, versucht es die Schule dezentral mit kollegialer Unterrichtsentwicklung. Fachteams von zwei oder drei LehrerInnen entwickeln, erproben und dokumentieren pro Halbjahr eine Unterrichtseinheit. Sievers stellt neun Gelingensbedingungen auf, die seiner Meinung nach den Erfolg herbeigeführt haben (Sievers 2011: S. 12f.):

- **Konsens über Sinn und Ziel herstellen:** Ohne Einsicht in den Sinn des Lernens findet kein Lernen statt. Dies passiert in einem großen Kollegium nicht spontan und zufällig, sondern erfordert einen vielstufigen, durch Schulleitung und Steuergruppe angeleiteten Prozess.
- **Konzeptionellen Rahmen festlegen:** Sollen Lehrkräfte Unterrichtsentwicklung betreiben, so brauchen sie dafür einen großen inhaltlichen Entfaltungsspielraum, aber auch ein gemeinsames Gerüst mit Essentials, die beachtet werden müssen und als Orientierungshilfe dienen.
- **Teamsitzungen durch Ressourcen finanzieren:** Der feste und verbindliche Tagungsrhythmus wurde durch Entlastungsstunden und durch 15 Stunden aus dem Fortbildungskontingent gegenfinanziert.
- **Prioritäten setzen:** Die Ressourcenentscheidung ist gleichzeitig eine Prioritätensetzung. Es sollte nicht an zu vielen Baustellen gleichzeitig gearbeitet werden.
- **Gemeinsamer Auftakt:** Dezentrale Unterrichtsentwicklung braucht eine Auftaktveranstaltung, auf der die Abläufe der Teamsitzungen, der konzeptionelle Rahmen und ein prototypisches Ergebnis vorgestellt werden.
- **Kollegiale Struktur festlegen:** Der Wechsel zwischen Einzel- und Teamarbeit hat sich als effizient und fruchtbar erwiesen.
- **Geben und Nehmen:** Die produktorientierte kollegiale Verpflichtung, etwas Brauchbares zu entwickeln und im Gegenzug mehr zu bekommen, erhöht die Sinnhaftigkeit des Projekts enorm. Der praktische Nutzen ist offenkundig und die geleistete Arbeit wird gewürdigt.
- **Wahrnehmung/ Würdigung durch die Schulleitung:** Mindestens genauso wichtig wie die Würdigung durch Kollegien ist die Wahrnehmung und Würdigung durch die Schulleitung. Diese kann durch Ausschüttung von Ressourcen, aktiver Beteiligung oder durch öffentliche Würdigung nach einzelnen Projektabschnitten passieren.
- **Gemeinsame Prozessevaluation:** Nach einem ersten Durchlauf sollte das Projekt evaluiert werden, um es zu optimieren und gegebenenfalls weiterzuführen.

Neben strukturellen Anforderungen gibt es also auch Bedingungen an die Lehrkräfte selber. Auch in der Personalentwicklung lassen sich anhand von Analysen Bedingungen für erfolgreiche Entwicklungsprojekte formulieren.

2.2.5. Kooperation und Personalentwicklung

Personalentwicklung ist im weitesten Sinne für jeden Betrieb von Bedeutung. Doch in kaum einem Berufsfeld ist die Arbeit so personengebunden wie im Bildungswesen. Personen in der Schule bedienen oder koordinieren nicht nur Instrumente, sondern sie sind selbst das Instrument (vgl. Terhart 2013: S. 89). Deshalb sollten insbesondere Bildungseinrichtungen „der Personalauswahl, dem Personaleinsatz und der Personalentwicklung maximale Beachtung“ (ebd.: S. 89) schenken. Und zwar „im Interesse zweckgerichteter und wirksamer Arbeitsabläufe“ (ebd.: S. 89). Personalentwicklung ist dabei Teil von Schulentwicklung und funktioniert nur mit den LehrerInnen. Die Lehrerschaft befindet sich dabei „faktisch in einer Vetoposition gegenüber angeordneten oder sonst wie auf die Schule zu dringenden Reform-

ambitionen“ (ebd.: S. 90). Deshalb kann zum Beispiel Lehrerkooperation nicht angeordnet, sondern nur angeregt werden.

Der Faktor LehrerIn spielt auf verschiedenen Ebenen eine wichtige Rolle. Zum Einen wird Schulqualität in den Klassenzimmern entschieden. Damit ist gemeint, dass die Lehrkraft mit ihrer Gestaltung des Unterrichts einen großen Einfluss auf die Qualität der Schule hat. Somit wird die Qualifikation des Personals „zur zentralen Quelle für Qualität von Schule insgesamt“ (ebd.: S. 91). Zum Anderen entsteht Schulqualität auf der Basis guter kollegialer Zusammenarbeit. Auch dem Lehrerzimmer kommt neben dem Klassenzimmer also im übertragenen Sinn eine große Bedeutung zu. Und schließlich bedeutet Personalentwicklung auch immer unmittelbar Lehrerfort- und weiterbildung. An dieser Stelle sollen die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung (Studium und Referendariat) nicht unter den Tisch fallen. Sie legen den Grundstein für eine gute Lehrerbildung. Veränderungen in diesen beiden ersten Phasen wirken sich aber vergleichsweise eher langfristig aus und liegen nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit.

Personalentwicklung bezieht sich nicht nur auf die Leitungsebene und es geht nicht vorrangig um die Karriereentwicklung des Einzelnen, sondern es stehen entwicklungsbezogene Prozesse innerhalb des gesamten Kollegiums im Vordergrund. Qualifikationsweiterentwicklung passiert ständig, auf allen Ebenen und ohne Statusanhebung. Ein Ziel dabei ist es, den Status quo zu halten. Denn wenn sich Anforderungen, zum Beispiel in Form von Wandel in der Schülerschaft, verändern, müssen auch Qualifikationen und Kompetenzen angepasst werden (vgl. ebd.: S. 95).

2.2.5.1. Domänenkonzept

Welche Anforderungen an die Lehrkräfte und ihrer Kompetenzen lassen sich aus den Lehrerkooperationen ableiten? Um Anforderungen und Kompetenzen auf Seiten der LehrerInnen zu beschreiben, haben Paseka u. a. ein Domänenkonzept entwickelt (vgl. Paseka u. a. 2011). Es besteht aus fünf Domänen von Professionalität, die im Folgenden kurz beschrieben werden. Anschließend wird die Relevanz der einzelnen Domänen für Kooperation unter LehrerInnen eingestuft.

Reflexions- und Diskursfähigkeit: Reflexionsfähigkeit beinhaltet sowohl Reflexion während dem Handlungsflusses als auch im Nachhinein. Der selbstkritische Umgang mit dem eigenen Tun ist eine Fähigkeit, die eine professionelle Lehrkraft ausmacht. Sich vom eigenen Handeln zu distanzieren und aus verschiedenen Perspektiven wie der Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik oder Gesellschaft den eigenen Unterricht zu beurteilen, ist ein fundamentaler Aspekt von Professionalität im Lehrerberuf. Weiter zählt zu dieser Domäne die Fähigkeit, mit Kollegen einen wissenschaftlich fundierten Fachdiskurs in der spezifischen Fachsprache zu halten, um sich nicht zuletzt auch so von ‚Laien‘ abzugrenzen.

Professionsbewusstsein: „Professionsbewusstsein zu haben heißt, zu erkennen, was den Lehrerberuf zu einem eigenen Beruf macht, und sich aufgrund dieses Bewusstseins von anderen (sozialen) Berufen abzugrenzen“ (ebd.: S. 30) und gleichzeitig den eigenen Beruf als

Teil des Bildungssystems wahrzunehmen. Professionsbewusstsein bedeutet also, sich seiner Rolle als Experte und den Freiheiten, Aufgaben und Gefahren, die diese mit sich bringt, bewusst zu sein.

Kooperation und Kollegialität: Diese Domäne beinhaltet die Kooperationsfähigkeit, das heißt, eigene Kräfte, Wissen und Fähigkeiten ins Kollektiv einzubringen, um so an gemeinsamen Anliegen erfolgreich und ökonomisch zu arbeiten. „Kollegiale Zusammenarbeit stellt ein wichtiges - wenn nicht das wichtigste - Verbindungsglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrerinnen und Lehrer im Klassenzimmer und den Bemühungen um die Entwicklung der gesamten Schule dar“ (ebd.: S. 31).

Differenzfähigkeit: Die Fähigkeit, mit Differenzen in jeder Hinsicht umzugehen und die Ressourcen-Vielfalt zu nutzen, ist umfassend. Sie erfordert Wissen, Beobachtungsgabe Einfühlungsvermögen, Flexibilität und Offenheit. „Lehrer gehen nicht von ihrem eigenen Bild des Idealschülers oder der Standardschülerin aus, sondern bemühen sich im Sinne individueller ‚Falldeutungen‘ um persönliche Lernförderung“ (ebd.: S. 32).

Personal Mastery: Das eigene Wissen und Können der Situation angemessen anzuwenden ist eine Fähigkeit, die „nicht aus einer - mechanisch gedachten - ‚guten Ausbildung‘“ (ebd.: S. 36) entsteht, sondern „das Resultat eines individuellen Bildungsprozesses“ (ebd.: S. 36) ist. Unter Personal Mastery versteht man weiter, die eigene Persönlichkeit nicht als vollendet zu sehen, sondern den Lernprozess anzunehmen und für Neues offen zu sein.

Diese Domänen beschreiben die Kompetenzfelder, die als essenziell für den Beruf des Lehrers gelten. Fraglich ist jedoch, ob sie auch alle gleichsam bedeutend für Kooperation in der Personal-, Organisations-, Unterrichts- und Schulentwicklung sind.

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass ein professioneller Lehrer über alle diese Kompetenzen verfügen muss. Deshalb könnte man meinen, dass für eine gute Kooperation unter LehrerInnen somit auch alle Domänen in gleichem Maße ausgeprägt sein sollten. Nur das wäre zu einfach. Man kann zwar nicht ganz ohne eine Domäne und die durch sie beschriebenen Kompetenzen professionell kooperieren. Es spielen also alle Domänen eine gewisse Rolle, aber nicht jeder lässt sich die gleiche Bedeutsamkeit zuordnen. ‚Kooperation und Kollegialität‘ stehen allerdings gewissermaßen im Zentrum der Kompetenzvoraussetzungen. Wer zusammenarbeiten und miteinander lernen will, muss einen Sinn für die Gemeinschaft haben und sich als Teil dieser verstehen. Die Fähigkeit, seine eigenen Stärken in das Team einzubringen und von Stärken anderer zu lernen und zu profitieren ist die Basis einer jeden Kooperation. Teams für Zusammenarbeit können dabei auf Klassen-, Stufen-, Fachbereichs- oder Schulebene, aber auch schulübergreifend gebildet werden. Wem die Chancen und die Produktivität von Zusammenarbeit bewusst sind, der bringt eine wichtige Voraussetzung für Kooperation mit. Wie schon erwähnt braucht es für Qualitätsentwicklung vor allem die höchste Stufe von Kooperation die Kokonstruktion. Diese Form von Kooperation fordert von den Beteiligten Kompetenzen, die sich durch zwei weitere Domänen beschreiben lassen: „Über bisherige Erfahrungen nachzudenken und daraus Schlüsse zu ziehen führt zum Vordenken“ (ebd.: S. 27.) und zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts. Die Reflexion des persönlichen Handelns und das distanzierte Betrachten des eigenen Unterrichts er-

möglichen erst eine Urteilsbildung über ebendiesen. Wer also seinen spezifischen Unterricht weiterentwickeln will, muss die Fähigkeit besitzen, sein Tun zu verstehen und zu analysieren. Bei dieser Analyse, die entscheidend ist, um das persönliche Handeln bzw. den Unterricht zu verbessern, ist der Fachdiskurs unter Kollegen hilfreich, wenn nicht gar unerlässlich. Diskursfähigkeit als Mittel zur Unterrichtsentwicklung braucht eine „Fachsprache, die es ermöglicht, personenneutral, unemotional und nicht-moralisierend über Unterrichtshandeln der (Fach-) Kollegen zu sprechen“ (Rothland 2007: S. 91). Diskursfähigkeit wird von LehrerInnen nicht nur im Umgang mit SchülerInnen, Eltern, Vorgesetzten und der Öffentlichkeit gefordert, sondern auch „im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen als professionelle Lerngemeinschaft“ (Paseka u. a. 2011: S. 28). Dieser Punkt führt zu dem nächsten Kompetenzfeld, das neben der eben besprochenen Domäne ‚Reflexions- und Diskursfähigkeit‘ von besonderer Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung ist. „Die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden“ (ebd.: S. 36.) ist grundlegend für die Bereitschaft, sich selbst und den eigenen Unterricht nicht als vollendet, sondern als stetig entwicklungsbedürftig aufzufassen. „Die Gestaltung von Unterricht ist komplex und immer wieder von neuem herausfordernd“ (Bonsen 2007: S. 17) und fordert daher von LehrerInnen „ihr eigenes berufsbegleitendes Lernen aktiv und gemeinschaftlich zu gestalten“ (ebd.: S. 17). Diese Kompetenz findet man in der Domäne ‚Personal Mastery – die Kraft individueller Könnerschaft‘ wieder.

Natürlich braucht es für Teamarbeit auch ein gewisses Maß an Differenzfähigkeit, um mit Unterschieden innerhalb der Zusammenarbeit umzugehen. Auch Professionsbewusstsein spielt eine nicht zu vernachlässigende Rolle wenn es darum geht, den Lehrerberuf ernst zu nehmen und anspruchsvoll mit der Ausübung und damit der Weiterentwicklung der eigenen Berufspraxis umzugehen. Doch diese beiden Aspekte treten in Anbetracht der Bedeutung der Domänen ‚Kooperation und Kollegialität‘, ‚Reflexions- und Diskursfähigkeit‘ und ‚Personal Mastery‘ in den Hintergrund.

2.2.5.2. Lehrerfortbildungen: Wirksamkeit und Erfahrungen

Die Lehrerbildung wird in drei Phasen unterteilt: das Studium, das Referendariat und das berufsbegleitende Lernen. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der dritten Phase. „Die Lehrerfortbildung ist Teil des schulischen Unterstützungssystems und ein wesentlicher Teil der Lehrerbildung“ (Daschner/Keuffer 2013: S. 164). Sie „ist ein deutlich über die Ausbildung hinausreichender, mehrjähriger Prozess“ (Müller u. a. 2010: S. 9) und ist deshalb von einer so großen Bedeutung, da sie vielfaches an Dauer im Vergleich zu den anderen Phasen aufweist und entscheidend für die Ausformung der beruflichen Expertise ist. Zudem fordert die Entwicklungsdynamik der Gesellschaft und des Bildungswesens einen ständigen neuen Kompetenzerwerb. Auch wenn empirischen Befunde zu der Wirksamkeit von Fortbildungen optimistischer als jene zur Grundbildung ausfallen (ebd.: S. 9), so gibt es dennoch „deutliche Hinweise darauf, dass auch im Bereich der Fortbildung Verbesserungsbedarf besteht“ (ebd.: S. 10).

In vielen Berufen ist Fortbildung ein Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses (Daschner/Keuffer 2013: S. 165). Dies gilt für den Lehrerberuf noch nicht in hinreichendem Maße. In einigen Bundesländern wurden allerdings die Fortbildungen bereits in das Schulgesetz aufgenommen. Dies ist ein gutes Zeichen, auch wenn die Teilnahme an Fortbildungen eigentlich selbstverständlich ist. Laut Daschner und Keuffer umfasst Lehrerfortbildung vier Bereiche: Die Weiterentwicklung fachlicher und pädagogischer Kompetenzen, die Unterstützung der Selbstprofessionalisierung, die Erweiterung von Schul- und Unterrichtsentwicklungscompetenzen und den Ausbau von Problemlösefähigkeiten (vgl. ebd.: S. 165).

Laut Terhart ist „die Frage der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit“ (Terhart 2013: S. 107) ein großes Problem der Lehrerfortbildung. Die Routinen und Berufstraditionen gestandener LehrerInnen aufzubrechen und zu verändern stellt eine hohe Anforderung an Fortbildungen. Erfolgversprechend sind länger angelegten Fortbildungen mit „Wechsel von Praxis- und Reflexionsphasen und einer starken Vernetzung zwischen den sich fortbildenden Lehrpersonen“ (Müller u. a. 2010: S. 10). Arbeitsplatznahe und fachbezogene Fortbildungen sind nicht nur effektiver, sondern auch kostengünstiger als zentralisierte Formen (vgl. Terhart 2013: S. 106). Dabei gilt: Je besser die Lehrkraft die Fortbildung auf sich selbst und ihre Arbeit beziehen kann, desto größer ist die Erfolgchance. Fortbildungen, die direkte Änderungen des Handelns zum Ziel haben - sogenannte Coachings - sind eine sehr wirksame aber auch äußerst aufwendige Form von Lehrerfortbildungen (vgl. ebd.: S. 106). Wie viel einzelne, individuelle Fortbildungen leisten, ist unklar. Entscheidend ist, dass Fortbildungen in die Schule integriert werden. Das heißt, Inhalte werden weitergegeben und das Umfeld lässt eine Umsetzung von Gelerntem nicht nur zu, sondern unterstützt diese sogar. Fortbildungen sind erst dann nachhaltig, „wenn es sich bei ihnen nicht um das isolierte Lernen Einzelner handelt, sondern das Lernen eingebettet ist in die sozialen Kontexte der Schulen und Regionen“ (Müller u. a. 2010: S. 10). Es geht dabei „um eine gezielte, kollaborative Weiterentwicklung des Unterrichts und der Schule“ (ebd.: S. 10), die am Ende auch Einfluss auf das Bildungssystem hat.

Eine gute Übersicht über den Forschungsstand zu Wirksamkeitskriterien von Lehrerfortbildungen geben Lipowsky und Rzejak (2014) und Lipowsky (2014). Es können vier Wirksamkeitsebenen unterschieden werden, an denen sich der Erfolg von Fortbildungen ablesen lässt (vgl. Lipowsky/Rzejak 2014: S. 9). Die Wirkungsebenen sind aufeinander aufbauend konstruiert. Das Ziel von Fortbildungen ist es, Wirkungen auf möglichst allen vier Ebenen zu erreichen.

- Auf der ersten Ebene wird der Erfolg an der unmittelbaren Reaktion der TeilnehmerInnen abgelesen. Die LehrerInnen werden nach ihrer Zufriedenheit und der Akzeptanz der Fortbildung gefragt. Dieses Feedback fällt oft positiv aus und kann sehr wertvoll für die Fortbildenden sein. Es muss allerdings beachtet werden, dass diese Rückmeldung nicht immer aussagekräftig ist: „Änderungen bei Einstellungen, Haltungen und im Wissen und Handeln der Lehrkräfte setzen meist längere, auch anstrengende Lernprozesse voraus, die aufgrund der Anstrengung auch erst einmal Unzufriedenheit, Zweifel oder Irritation auslösen können“ (ebd.: S. 9).
- Die zweite Ebene betrifft das Lernen der TeilnehmerInnen. Lernen umfasst dabei neben dem Erwerb von neuem Wissen auch die „Weiterentwicklung von Überzeu-

gungen, Erwartungen, Interessen und Motivationen“ (ebd.: S. 9). Diese Veränderungen in der persönlichen Haltung der Lehrkraft können zu einer Verbesserung des Unterrichts führen.

- Auf der dritten Ebene wird der Erfolg von Fortbildungen an der tatsächlichen Änderung im Unterricht der TeilnehmerInnen gemessen. Diese Änderungen können ganz unterschiedlich ausfallen. Je nachdem, was in der Fortbildung thematisiert wurde, kann es zum Beispiel die Fragetechnik der Lehrkraft, Reflexionsphasen im Unterricht oder spezielle Unterrichtseinheiten betreffen.
- Auf der vierten Ebene wird der Erfolg von Lehrerfortbildung an der Wirkung auf die SchülerInnen gemessen. Dabei wird untersucht, ob SchülerInnen von FortbildungsteilnehmerInnen Unterschiede in der Motivation oder in der Lernleistung im Vergleich zu SchülerInnen, deren Lehrkräfte nicht an der Fortbildung teilgenommen haben, aufweisen.

Diese vier Ebenen zeigen die Auswirkungen von Lehrerfortbildungen auf, angefangen beim Teilnehmerfeedback über das Lehrerlernen und den Unterricht bis hin zum „eigentlichen Adressaten von Fortbildungen“ (ebd.: S. 9), den SchülerInnen. Dass dieser Verlauf ein optimales Ergebnis von Fortbildungen darstellt, ist offensichtlich. Längst nicht jede Fortbildung schafft es auf allen vier Ebenen Wirkungen zu erzielen. Gute Fortbildungen zu entwerfen ist laut Lipowsky und Rzejak „kein triviales Unterfangen“ (ebd.: S. 10). Im Folgenden werden zehn Merkmale erläutert, die erfolgreiche Fortbildungen auszeichnen.

Ein Zusammenhang zwischen der **inhaltlichen Relevanz**, die die TeilnehmerInnen individuell wahrnehmen und dem Wissenszuwachs oder dem beruflichen Verhalten konnte bisher nur schwach nachgewiesen werden (vgl. Lipowsky 2014: S. 518). Eine Auswirkung auf die Motivation der TeilnehmerInnen konnte dagegen festgestellt werden. Somit ist die wahrgenommene Relevanz der Fortbildungsinhalte von Bedeutung für die Motivation und die Teilnahme von Lehrern an Fortbildungsprogrammen.

Selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen wird häufig als zentraler Bestandteil von Lernen im Erwachsenenalter gesehen. Empirische Belege, dass so konzipierte Fortbildungen sich positiv auf LehrerInnenwissen und -handeln auswirken, fehlen allerdings bisher (vgl. ebd.: S. 519). Lipowsky warnt sogar davor, dass ein hoher Grad an Selbstbestimmung und Selbstorganisation in Fortbildungsprozessen „dem Erwerb von berufsbezogenen Kompetenzen auch im Wege stehen“ (ebd.: S. 519) kann, zum Beispiel wenn die TeilnehmerInnen ihr Handeln nicht reflektieren, sich in unwichtigen Details verlieren, zu kurzfristig denken oder es an Impulsen mangelt.

Zahlreiche Studien belegen, dass **professionelles Lehrerwissen** positive Wirkungen auf das Handeln von LehrerInnen und auf den Lernerfolg von SchülerInnen hat (vgl. ebd.: S. 519f). Deshalb kann laut Lipowsky davon ausgegangen werden, dass Fortbildungen, welche an den kognitiven Voraussetzungen auf Seiten der LehrerInnen arbeiten, ebenfalls Erfolge erzielen.

Das Lernen der SchülerInnen in den Blick nehmen ist ein Merkmal für wirksame Fortbildungen, welches durch Befunde der Lehrerforschung der letzten Jahre unterstrichen wird

(vgl. Lipowsky/Rzejak 2014: S. 10). Fachdidaktisches Wissen auf der Seite der LehrerInnen hat, wie bereits erwähnt, eine messbare Bedeutung für den Lernerfolg von SchülerInnen. Deshalb ist klar, dass Fortbildungen, die das Wissen und Verständnis von LehrerInnen zu Schülervorstellungen und Unterrichtsinhalten zum Thema machen, Wirkungen erzielen. Solche Fortbildungen sind häufig domänenspezifisch ausgerichtet und „involvieren die Lehrer in Aktivitäten, die eine Analyse von Lern- und Verstehensprozessen von Schülern einschließen“ (Lipowsky 2014: S. 520). Sie beschäftigen sich oft nur mit einzelnen und thematisch begrenzten Unterrichtseinheiten oder eng definierten Schülerkompetenzen oder Domänen. Diese inhaltliche Tiefe statt Breite gewährleistet eine Fokussierung auf Wesentliches und verhindert eine Überforderung durch eine Informationsflut.

Die **Verbindung von Wissen und Anwendung** ist ein Merkmal, welches vor allem lang angelegte Fortbildungen auszeichnet. Lern-, Erprobungs- und Reflexionsphasen wechseln sich ab, sodass ein umfassender und nachhaltiger Veränderungsprozess entstehen kann. Natürlich garantiert ein großer zeitlicher Rahmen keine Erfolge, aber er schafft Bedingungen, die es den teilnehmenden LehrerInnen ermöglichen, sich tiefer mit einem Thema zu beschäftigen. „Viele der als wirksam untersuchten und evaluierten Fortbildungsprogramme weisen eine solche Struktur auf und verknüpfen Input-, Erprobungs- und Reflexionsphasen“ (ebd.: S. 523), schreibt Lipowsky und verweist auf mehrere Studien.

Fortbildungen sollten **an den Ergebnissen der Unterrichtsforschung ansetzen** und sich an evidenzbasierten Merkmalen qualitätvollen Unterrichts orientieren (vgl. ebd.: S. 527). Das können Themen wie zum Beispiel eine effektive Klassenführung oder ein kognitiv aktivierender Unterricht sein. Aus diesem vermeintlich trivialen Merkmal folgt für Fortbildungsplaner die „Aufgabe, den Stand der Unterrichtsforschung zu verfolgen und diesen bei der Konzeption von Fortbildungsmaßnahmen zu berücksichtigen“ (Lipowsky/Rzejak 2014: S. 10).

Wenn in Fortbildungen **Lehrkräfte die eigene Wirksamkeit erleben**, so erhöht dies die Erfolgchancen der Maßnahme deutlich. Lipowsky/Rzejak beschreiben eine Fortbildung, in der die TeilnehmerInnen mit Videosequenzen ihres Unterrichts konfrontiert werden. So konnten sie die Wirkung unterschiedlicher Fragetypen beobachten. Lipowsky/Rzejak verweisen zudem auf Timperley u. a. und erklären, dass dieses Erleben eigener Wirksamkeit eine der wesentlichen Voraussetzungen dafür ist, „dass Lehrkräfte neue Praktiken, Strategien und Verhaltensweisen in ihr Handlungsrepertoire integrieren“ (ebd.: S. 11).

Indem Fortbildungen einen **Austausch ermöglichen und fruchtbare Kooperationen initiieren**, wird versucht, Professionelle Lerngemeinschaften aufzubauen und zu unterstützen. Damit sind nach Lipowsky/Rzejak Lehrerteams gemeint, die sich vertiefend mit schulischem Lernen auseinandersetzen und bei der Weiterentwicklung ihres Unterrichts gezielt auf Rückmeldungen von KollegInnen setzen. Weiter sollten sie ihren Unterricht nicht als Privatsache betrachten und sich der Verantwortung gegenüber dem Lernen der SchülerInnen stellen. Diese Merkmale der Zusammenarbeit müssen besonders intensiv umgesetzt werden, damit Erfolge erwartet werden können. Laut Forschung können die Auswirkungen solcher Professionellen Lerngemeinschaften bis auf die SchülerInnen-Ebene reichen (vgl. ebd. 2014: S.11).

Die Bedeutung von **Feedback** für das Lernen ist schon länger bekannt. Dies gilt auch für LehrerInnen. Feedback kann sowohl von den FortbildnerInnen oder von den KollegInnen als auch von den SchülerInnen kommen. Letzteres kann zum Beispiel durch die Übermittlung von Lernstandsdaten passieren. Um einen positiven Effekt zu erzeugen, müssen diese kompetent und fachgerecht zum Beispiel mit externer Hilfe ausgewertet werden. Zahlreiche Studien belegen, dass Feedback oder Coachingprozesse eine positive Wirkung auf LehrerInnenwissen und -kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartungen und LehrerInnenhandeln haben und sich sogar bis auf die Ebene der SchülerInnenleistungen auswirken können (Lipowsky 2014: S.524f.).

Nicht jedes Fortbildungsprogramm hat immer und auch nicht auf jeden/ jede TeilnehmerIn die gleiche Wirkung. Der Erfolg hängt von den Voraussetzungen, den **individuellen Rahmenbedingungen** ab. Ein intensiv untersuchtes, strukturelles Merkmal ist die Dauer der Fortbildung. Zeitlich längere Fortbildungen haben häufig auch eine größere Wirkung. Umgekehrt wird deshalb „die Effektivität von kurzzeitigen One-Shot-Fortbildungen stark in Zweifel gezogen“ (ebd.: S. 518). Auf der anderen Seite kann ein linearer Anstieg der Wirksamkeit mit der Länge der Fortbildung empirisch nicht bestätigt werden (vgl. ebd.: S. 518). Lipowsky geht eher von einem Schwellenwert der Fortbildungszeit aus, unter dem die Effektivität stark abfällt. Weitere Beispiele für Rahmenbedingungen sind Zeit für die Nach- und Verarbeitung der Fortbildungsinhalte, Motivation oder Relevanz der Themen. Einige dieser Rahmenbedingungen können FortbildnerInnen verbessern, andere werden durch Schulleitung, Kollegium oder durch die Lehrkraft selbst beeinflusst.

Diese Auflistung von Merkmalen wirksamer Fortbildungen, die durch Forschung belegt sind, zeigt zum Einen, dass „erhebliche Anforderungen“ (Lipowsky/Rzejak 2014: S. 12) an FortbildnerInnen und Fortbildungsformate gestellt werden. Zum Anderen ist ersichtlich, dass es teilweise noch deutliche Differenzen zwischen diesen Erkenntnissen und Fortbildungsrealität gibt. Es lassen sich also Konsequenzen beziehungsweise Anforderungen für aktuelle Fortbildungsprogramme ableiten. Es muss jedoch auch angemerkt werden, dass „qualitativ hochwertige Fortbildungen möglich sind“ (ebd.: S. 12) und teilweise sogar schon realisiert werden.

Die Struktur und die Inhalte von Fortbildungsprogrammen für LehrerInnen verändern sich: „Die aktuellen Tendenzen der Lehrerfortbildung werden bestimmt durch den Ausbau der Selbstständigkeit von Schulen, durch die Professionalisierung der Schulleitungen, [oder] durch Maßnahmen der Personalentwicklung“ (Daschner/Keuffer 2013: S. 166). Lehrerfortbildungen sind in den letzten Jahren immer mehr auch zu einer Weiterentwicklung der Einzelschulen geworden. Sie sollen berufliche Expertisen ausformen und Schulen, als lernende Organisationen unterstützen. Schulen soll die Möglichkeit gegeben werden, „sich auf die Entwicklungsdynamik der Gesellschaft einzustellen, um mit neuen Anforderungen angemessen umgehen zu können“ (ebd.: S. 163). Beispiele für solche neuen Anforderungen sind Bildungsstandards, Heterogenität, Inklusion, Ganztagesbetreuung und Erziehung.

Eine Veränderung im Fortbildungswesen ist, dass LehrerInnen nun nicht mehr EmpfängerInnen, sondern GestalterInnen ihrer Fortbildung sind (vgl. Altrichter 2010a: S. 17). Sie sind aktiv in den Fortbildungsprozess eingebunden indem sie selbst ausprobieren und reflektie-

ren. Das erlernte Wissen muss nicht mehr „nur transferiert, sondern auf die jeweilige Situation, d.h. transformiert werden“ (Daschner/Keuffer 2013: S. 169). Dies geht nicht mit einer Lieferanten-Kunden-Beziehung zwischen FortbildnerInnen und LehrerInnen und setzt Theorie und Feldkompetenz bei den FortbildnerInnen voraus (vgl. ebd.: S. 169).

Ein weiterer Unterschied bei aktuellen Fortbildungen ist die zeitliche und örtliche Organisation. An den Merkmalen von wirksamen Fortbildungen orientiert, sind die angebotenen neu entwickelten Programme häufig langfristig angelegt. Sie sind zunehmend keine Einzelveranstaltungen mehr, sondern sind „komplexe und anwendungsbezogene Formate, die Problemlösung, Input, Praxiserprobung und Reflexion einschließen“ (ebd.: S. 169). Da die Weiterentwicklung „insbesondere von der Qualität und Praxisnähe der Lerngelegenheiten“ (ebd.: S. 168) abhängig ist, finden neue Formate von Fortbildungen oft in den Schulen selbst statt. Sie sprechen zudem statt Einzelpersonen das gesamte Kollegium oder Teilgruppen an. Die Lernorte Schule und Lehrerzimmer werden also zunehmend mit in die Fortbildungsprogramme genommen und genutzt.

„In der Fortbildung nehmen Feedback und Kooperatives Lernen eine zunehmend bedeutsame Rolle ein“ (ebd.: S. 166): Auch diese Veränderung entspricht dem Merkmalskatalog für wirkungsvolle Fortbildungen. Es sind weniger die inhaltlichen Ziele, sondern Fortbildungen, die allgemein zur Reflexion und Weiterentwicklung anregen, zum Beispiel durch kritische Diskussionen in professionellen Gruppen. Das können kollegiale Fallberatungen sein oder die Einführung professioneller Lerngemeinschaften an Schulen.

Altrichter weist zudem darauf hin, dass Lehrerfortbildungen Reformbemühungen fördern müssen und den Aufbau von „stützenden und fordernden Strukturen“ (Altrichter 2010a: S. 28) zum Ziel haben sollten. Dabei gilt es, die neuen intermediären Akteure einzubinden und eine neue Handlungskoordination aufzubauen. Die unterschiedlichen Akteure müssen ihr Handeln neu abstimmen und es müssen neue Instrumente und Prozeduren entwickelt werden (vgl. ebd.: S. 27). Dadurch, dass der Entwicklungsbedarf größer ist als die traditionellen Mittel und Formen einer Fortbildung leisten können, sind neue Akteure und Institutionen gefragt. Dies können zum Beispiel Schulentwicklungsberatung, Internetplattformen, externe Expertisen, Großgruppenveranstaltungen und Berater sein.

Daschner und Keuffer fassen die Erfahrungen der Hamburger Fortbildungsoffensive zwischen 2008 und 2011 zusammen und formulieren Anforderungen an Schulen und Unterstützungssysteme (vgl. Daschner/Keuffer 2013: S. 169ff.). Für die Schulen lassen sich folgende sieben Anforderungen auflisten:

- Das Kollegium sollte sich als Team verstehen und auch über entsprechende Teamstrukturen verfügen.
- Fortbildungen werden als institutionalisierter Teil vom Lernen im Beruf verstanden. Die Verantwortung liegt bei der Schulleitung.
- Es findet eine umfassende Fortbildungsplanung statt. Es gibt zum Beispiel ein schulinternes Fortbildungskonzept. Auch hierfür liegt die Verantwortung bei der Schulleitung.

- Es gibt einen Fortbildungsbeauftragten, der Zeitkontingente erhält, um sich um Fragen und Organisation kümmern zu können. Dies kann ein Mitglied der Schulleitung oder eine eigenständige Funktion sein.
- Dem gesamten Kollegium müssen Lern- und Fortbildungszeiten eingeräumt werden.
- Die Schule hat ein „Regime der Qualitätssorge“ für Definitionen und Implementierung von Verfahren wie zum Beispiel Feedbackverfahren.
- Schulen sind nicht Empfänger von Fortbildungen, sondern verstehen sich als Auftraggeber und sind als Partner mitverantwortlich für den Erfolg.

Weiter lassen sich Anforderungen für das Unterstützungssystem formulieren:

- Bei Lehrerfortbildungen steht die Kompetenzorientierung im Mittelpunkt.
- Im Vorfeld der Fortbildung ist der Unterstützungsbedarf und der Status quo der anfragenden Schule sorgfältig zu prüfen.
- Nicht nur einzelne TeilnehmerInnen, sondern Lehrerteams oder ganze Gruppen von einer Schule sollten an einer Maßnahme teilnehmen. Dies verstärkt die Impulse zum Weiterlernen und erhöht die Wirksamkeits- und Nachhaltigkeitschance.
- Die Schulen sollten bei der Datenauswertung zur Unterrichtsentwicklung unterstützt werden.
- Ein Netzwerk aus mehreren (Hospitations-)Schulen wird eingerichtet.
- Transparenz im Weiterbildungsmarkt und Empfehlungen von Programmen sind wichtig für die Auswahl der Fortbildungsprogramme.
- Das Unterstützungssystem ist an der Zufriedenheit der Schulen interessiert und pflegt dazu eine Feedback- und Evaluationskultur.
- Das Unterstützungssystem bildet sich selbst weiter und ist somit „ein lernendes System, das selbst praktiziert, wozu es andere qualifizieren will“ (ebd.: S. 171).
- Es gibt eine klare Rollenverteilung innerhalb des Unterstützungssystems sowie gegenüber den Schulen und Lehrkräften.
- Lehrkräfte erwarten und benötigen erprobte, robuste und alltagstaugliche Angebote, die nicht überkompliziert sind und der schulischen Praxis standhalten.

Die Gemeinsamkeiten zu den Merkmalen von guten Fortbildungen, die Lipowsky/Rzejak beobachten konnten, sind gut zu sehen. Die Liste von Daschner und Keuffer ist jedoch deutlich anwendungsbezogener. Dies liegt an ihrer Entstehung aus der praktischen Erfahrung der Hamburger Fortbildungsoffensive. Kollegiale Kooperationsformen sowie Bedingungen, die diese begünstigen oder anregen, sind in beiden Auflistungen vertreten. Kooperation ist eines der zentralen Mittel, um LehrerInnen, Unterricht und Schule weiterzuentwickeln.

2.3. „Kollegiale Unterrichtsreflexion“ als Beispiel für erfolgreiche Lehrkooperation

In den vorangegangenen Kapiteln wurde aufgezeigt, wie wichtig die Qualitätssicherung und -entwicklung im System Schule ist. Um sich konkret mit Schul- oder Unterrichtsentwicklung auseinanderzusetzen fehlt jedoch im Schulalltag oft Zeit und Raum. Dabei kommt der Kooperation von Lehrkräften oft eine entscheidende Rolle zu. Mit dem Konzept der Kollegialen Unterrichtsreflexion (KUR) „wurde ein Modell entwickelt, das einen neuen Weg aufzeigt, wie die beteiligten Lehrkräfte motiviert miteinander an der Veränderung ihres Unterrichts arbeiten können“ (Spethmann 2013: S. 23). In diesem Kapitel werden das Konzept und der Ablauf von KUR beschrieben.

2.3.1. Konzept und Zielsetzung

KUR funktioniert anders als herkömmliche Fortbildungsprogramme oder Unterrichtsentwicklungsmaßnahmen. Das erklärte Ziel von KUR ist, dass „Kolleginnen und Kollegen systematisch und konstruktiv miteinander über ihre Unterrichtspraxis nachdenken und neue Möglichkeiten der Gestaltung entwickeln“ (Böttcher und Spethmann 2010: S. 24). Dabei sollen die schon vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schule und bei den Lehrkräften genutzt werden. Im Zentrum von KUR steht deshalb im Gegensatz zu herkömmlichen Fortbildungsmaßnahmen der Beratungsprozess mit dem Fokus auf *vorhandene* Ressourcen. Um KUR in einer Schule zu etablieren, haben sich laut Spethmann folgende erste Schritte bewährt (vgl. Spethmann 2013: S. 25): Ein oder zwei engagierte KollegInnen sollten die Projektleitung übernehmen und mit Hilfe der Schulleitung die Vorgehensweise absprechen. Um das KUR-Projekt im Kollegium vorzustellen ist es oft hilfreich, dass eine Lehrkraft von einer anderen Schule, die bereits Erfahrung mit KUR hat, hinzugezogen wird. Sie kann mit ihren Kenntnissen aus der Praxis die Motivation im Kollegium erhöhen. Alle interessierten Lehrkräfte bilden die Projektgruppe. Die Schulleitung sollte weiterhin das KUR-Projekt intensiv durch Zeit, Raum und finanzielle Ressourcen unterstützen. Nach der Bildung der Projektgruppe werden die Projektteilnehmer durch externe Berater angeleitet. Die TeilnehmerInnen lernen und erproben die Beratung und legen gemeinsam Regeln der Zusammenarbeit, wie zum Beispiel Vertraulichkeit, fest. Dies ist erst einmal der einzige Input von außen. Im weiteren Verlauf kann die Hilfe der externen BeraterInnen bei Bedarf weiter in Anspruch genommen werden.

In Hamburg bietet die Agentur für Schulberatung im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung schulübergreifende Treffen der Projektleitungen an. Diese haben sich als sehr hilfreich und nützlich erwiesen. Sie dienen zum Austausch von Erfahrungen, Klärung von Fragen und Schärfung der Rolle und Funktion als Projektleitung. Auch die freiberuflichen BeraterInnen kommen zu gemeinsamen Treffen zusammen, um ihr berufliches Handeln zu optimieren und den TeilnehmerInnen an KUR ein möglichst gute Beratung und Qualifizierung bieten zu können.

2.3.2. Ablauf und Organisation

Die gesamte Projektgruppe, bestehend aus allen TeilnehmerInnen des KUR-Projekts, trifft sich regelmäßig. Auf diesen Plenumsitzungen werden Erfahrungen und Erkenntnisse ausgetauscht, Ziele abgesteckt, Qualifizierungen bezüglich der Modelle, Methoden und Fertigkeiten durchgeführt und Erfolge reflektiert und evaluiert. Der eigentliche Beratungsprozess findet aber in Kleingruppen statt, den sogenannten Reflexionsgruppen, die aus 2-4 TeilnehmerInnen bestehen. Die Arbeit in den Reflexionsgruppen lässt sich in drei Phasen unterteilen: Das Vorgespräch, die Unterrichtsbeobachtung und das Reflexionsgespräch. Diese drei Phasen wiederholen sich zyklisch. Innerhalb der Reflexionsgruppe gibt es verschiedene Rollen, die sich im Verlauf von KUR zwar ändern können, aber innerhalb eines Reflexionszykluses beibehalten werden. Eine Lehrkraft übernimmt die Rolle der beratenden Person, die ein Anliegen hat und dieses formuliert. Die anderen Mitglieder der Reflexionsgruppe teilen sich die Rollen der beratenden oder der beobachtenden Lehrkraft. Gerade am Anfang ist es wichtig, dass die Rollen und Regeln eingehalten werden. Darauf achtet die beobachtende Lehrkraft.

Die eigentliche Unterrichtsreflexion beginnt mit dem **Vorgespräch** in der Reflexionsgruppe. In diesem Gespräch entsteht das Anliegen der Lehrkraft, die beraten wird. Ein Anliegen ist ein Thema, welches die Lehrkraft in ihrem Unterricht beschäftigt und mit einer Fragestellung verknüpft werden kann. Das Anliegen sollte die persönliche Fragestellung in positiver Weise beschreiben. Dabei gilt der Leitsatz: Ein Thema, das einen beschäftigt wird zu einem Anliegen, wenn es einen persönlich berührt und wenn es mit einer Fragestellung verbunden werden kann (vgl. Spethmann 2013: S.23f). Böttcher und Spethmann raten dazu, ausreichend Zeit für eine gute Formulierung des Anliegens zu verwenden, da die Praxis zeigt, dass dies den LehrerInnen oft schwer fällt (vgl. Böttcher und Spethmann 2010: S. 25). Gemeinsam sollte das Anliegen konkretisiert werden, da dies nicht nur ein wichtiger und großer Bestandteil des KUR-Prozesses ist, sondern sogar schon ein Teil der Lösung des Anliegens. Nach der Entwicklung des Anliegens und damit auch der Formulierung eines Ziels betrifft die nächste Frage die Lösungsversuche. Wie begegnet die Lehrkraft bisher ihrem Anliegen und mit welchen Ergebnissen? Weiter wird erarbeitet, welche Faktoren dafür eine Rolle spielen. Im Zentrum des Gesprächs liegen dabei die vorhandenen Ressourcen,

1. Anliegen erheben:

- Was beschäftigt dich auch über die konkrete Unterrichtszeit hinaus?
- Wie heißt das Problem?
- Was macht dich unzufrieden? Was stört dich?
- Was möchtest du besser machen?

dabei: aktiv zuhören, nachfragen, zusammenfassen, innerlich mitgehen ... und nicht: die eigene Sicht dazugeben!

2. Anliegen formulieren (z. B. „Was kann ich tun, dass ...?“):

- offene Fragen
- „ich“ kommt vor
- positiv formulieren
- smartes Ziel

3. Bisherige Lösungsversuche

- Mit welche Ergebnissen?

4. Mögliche Lösungsideen

- Unterstützende und hemmende Faktoren?

5. Beobachtungswünsche

- Worauf soll besonders geachtet werden?

6. Vereinbarungen:

- Ort/Zeit der Unterrichtsbeobachtung
- Ort/Zeit des Reflexionsgesprächs

Abb. 2: Leitfaden für ein Vorgespräch (Böttcher/Spethmann 2010 S. 25).

das bedeutet, die vorhandenen Lösungsansätze, die Stärken, Kompetenzen und Potentiale der Lehrkraft. An diesem Punkt ist oft eine Unterrichtsbeobachtung für alle Beteiligten hilfreich. Sie hilft, den Blick auf das Wesentliche zu richten und gibt den BeobachterInnen die Möglichkeit, ihr Bild zu dem Anliegen zu verfeinern und zu erweitern. Vor der eigentlichen Unterrichtsbeobachtung wird festgelegt, mit welchem Schwerpunkt beobachtet werden soll und worauf die Beobachterinnen besonders achten sollen. Zum Abschluss des Vorgesprächs werden Vereinbarungen zu den Terminen der Unterrichtsbeobachtung und des Reflexionsgesprächs getroffen.

In der **Unterrichtsbeobachtung** kommen die Mitglieder der KUR-Reflexionsgruppe in den Unterricht der Lehrkraft, die beraten wird. Sie sollen „mit allen Sinnen wahrnehmen, was bereits an Stärken und Entwicklungspotentialen vorhanden ist“ (Böttcher und Spethmann 2010: S. 25). Laut Böttcher und Spethmann neigen Lehrkräfte dazu, in erster Linie das zu beobachten, was nicht funktioniert. Dabei bleiben sie auch nicht nur bei der bloßen Wahrnehmung, sondern gehen schnell in die Interpretation und Bewertung über (vgl. ebd. S. 25). In diesem Fall sollen die BeobachterInnen aber bei der Beobachtung von konkretem Verhalten oder Handlungen bleiben und sich auf das beschränken, was sie sehen und hören. Dabei können sie aber durchaus auch ihre eigenen Reaktionen und Ideen für die Rückmeldung protokollieren. Auf die Trennung zwischen Beobachtung, Interpretation und Bewertung sollten die Lehrkräfte ständig achten und sich gegebenenfalls gegenseitig daran erinnern.

In dem **Reflexionsgespräch** hat die ratsuchende Lehrkraft als erstes die Möglichkeit, ihre eigenen Erfahrungen und Beobachtungen aus der besuchten Unterrichtsstunde zu schildern. Dabei geht sie sowohl auf ihr eigenes Handeln als auch auf das der SchülerInnen sowie auf die Kommunikationsprozesse ein. Die beratende Lehrkraft lenken schon in dieser Phase des Gesprächs die Aufmerksamkeit auf das Positive, die Ressourcen, bevor die Lehrkraft selbst im nächsten Schritt ein Feedback zu der Stunde formuliert. Dabei ist wieder wichtig, dass die Wahrnehmung im Vordergrund steht und keine Interpretation oder Bewertung stattfindet. Am Ende des Feedbacks gehen die beratende Lehrkraft ausgehend von den Ressourcen

- 1. Vereinbarung des Rahmens:** Zeit, Vertraulichkeit, für entspannte Atmosphäre und ungestörten Raum sorgen, Visualisierung z. B. durch Flipcharts, Aufgaben eines möglichen Beobachters klären.
- 2. Bestätigung des Anliegens:** „Was kann ich tun, dass ...“
- 3. Unterrichtsakteur/in/Ratsuchende/r** erhält die Möglichkeit, zunächst etwas zur Stunde/zur eigenen aktuellen Befindlichkeit zu sagen.
- 4. Zusammenfassendes Feedback:** Was habe ich gesehen, gehört (konkrete Wahrnehmungen, keine Interpretationen/Bewertungen)?
Ressourcen: Was klappt gut? Worauf kann man aufbauen? (Lehrkraft kann ergänzen.)
Entwicklungsbedarf (eig. Einschätzung): Was funktioniert noch nicht zufriedenstellend? (Lehrkraft ergänzt.)
- 5. Lösungsideen/Handlungsalternativen sammeln:** (Brainstorming) Hier kann ein Beobachter weitere Ideen beisteuern.
- 6. Nächste Schritte planen:** Lehrkraft entscheidet, was sie wann mit wem tut/ ausprobiert. Wer kann unterstützen?
- 7. Anliegen überprüfen:** Hat es sich geändert?
- 8. Rückblick** auf das Gespräch. **Feedback** durch Lehrkraft und einen möglichen Beobachter.

Abb. 3: Leitfaden für ein Reflexionsgespräch (Böttcher/Spethmann 2010 S. 26).

auf den Entwicklungsbedarf ein. Nach der Reflexion und dem Feedback zu dem beobachteten Unterricht werden Lösungsideen und Handlungsalternativen gesammelt. Hieran können sich alle Mitglieder der Reflexionsgruppe beteiligen. Es gilt: je kleiner und konkreter, desto besser, denn die Lösungsideen sollen anschließend von der ratsuchenden Lehrkraft auch gut umsetzbar sein. Sie entscheidet selbst, welche Lösungen sie wann, wie oder mit wem ausprobiert. Die Schritte zur Umsetzung werden formuliert und die beratende Lehrkraft hält diese als Selbstverpflichtung schriftlich fest. Abschließend geben sich die TeilnehmerInnen gegenseitig ein Feedback bezüglich des KUR-Prozesses. Die Rollen werden neu verteilt und der KUR-Zyklus beginnt von neuem.

3. Methodisches Vorgehen

3.1. Forschungsfragen

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Programm „Kollegiale Unterrichtsreflexion“ des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung. Es wird die Umsetzung und die Bewertung von Kollegialer Unterrichtsreflexion im Zusammenhang mit Lehrerkooperation untersucht. Es gilt zu betonen, dass diese Arbeit einen explorativen Charakter besitzt und nicht den Anspruch hat, repräsentativ zu sein. Insbesondere sollen folgende drei Forschungsfragen beantwortet werden: Welche Motive gibt es für LehrerInnen, an dem Programm teilzunehmen? Welche Bedingungen gibt es, damit Kollegiale Unterrichtsreflexion gelingt? Welche Wirkungen erzielt KUR? Dabei geht es vor allem um die Wirkungen auf die teilnehmenden Lehrkräfte, aber auch auf deren Unterricht, auf die SchülerInnen oder die Schule. Weiter sollen auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen untersucht werden.

3.2. Forschungsdesign

Für die Datenerhebung wurden Interviews eingesetzt. In Anbetracht der Forschungsfragen erschienen Leitfaden- Interviews als am sinnvollsten. Paseka unterscheidet zwischen quantitativen Interviews und erzählgenerierenden Interviews, wobei Leitfadeninterviews eine Mischform darstellen (vgl. Paseka 2007: S. 106f.): „Die Befragten sollen dabei angeregt werden, aus ihrem Leben, über ihre Erfahrungswelten, ihre Gedanken zu Ereignissen frei zu erzählen“ (ebd.: S. 107). Desweiteren basieren Leitfadeninterviews auf einem vorstrukturierten Fragenkatalog (vgl. Heinze 2013: S. 232), der im Vorfeld des Interviews durch die ForscherInnen entworfen wird. Dieser Leitfaden strukturiert „den Gesprächsverlauf durch die bewusste Auswahl von Themen und Fragestellungen seitens der Forscher/innen“ (Paseka 2007: S. 107). Dabei ist das Ziel, „subjektive Sichtweisen zu forschungsrelevanten Fragestellungen zu erfassen“ (Heinze 2013: S. 232). Durch den Leitfaden kann demnach gewährleistet werden, dass einzelne Interviews vergleichbar sind und die Themen, die für die Forschungsfragen von Bedeutung sind, angesprochen werden. Gleichzeitig bleibt den Befragten aber die Möglichkeit, auch eigene Themen einzubringen. „Das systematische Vorgehen entlang der vorab als relevant ermittelten Themenkomplexe“ (ebd.: S. 232) sieht Heinze als den zentralen Vorteil von Leitfadeninterviews an. Demnach ist der rote Faden, der das Interview durchzieht und strukturiert, von vornherein bekannt und es muss nicht auf die Erzählstruktur der Befragten eingegangen werden. Dennoch, so betont Heinze, sind „Leitfadeninterviews offen für individuelle Erzählweisen“ (ebd. S. 232).

Die Interviewsituation sollte möglichst natürlich sein und sich der Alltagskommunikation annähern. Diese wird allerdings zum Beispiel durch die verschiedenen Rollen der beteiligten Personen und die Aufzeichnung des Gesprächs erschwert. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit wurden keine Einzelinterviews geführt, sondern Gruppeninterviews mit einer Gruppengröße von drei LehrerInnen. So ergibt sich ein nahezu natürlicher Gesprächsfluss zwischen den Befragten, in den der Interviewer nur gelegentlich eingreift. Solche teilstrukturierten Leitfaden- Gruppeninterviews schienen für diese Arbeit mit explorativem Charakter sehr gut geeignet zu sein.

Für die Erstellung eines Leitfadens schlägt Heinze einen vierstufigen Prozess vor. Für die ersten beiden Schritte, das Sammeln von Interviewfragen und das Erstellen eines ersten Leitfadentwurfs, hat Helfferich nach Heinze das SPSS-Prinzip entwickelt (vgl. ebd.: S. 234). Dieses Prinzip umfasst das Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsummieren von Interviewfragen. Dieser Prozess ist für die vorliegende Arbeit in Zusammenarbeit mit der Agentur für Schulberatung durchlaufen worden. Nach einem gemeinsamen Brainstorming wurden Fragen formuliert, sortiert und zu einem Leitfragen zusammen geführt. Ein Pretest, welches der dritte Schritt nach Heinze wäre, wurde nicht durchgeführt. Stattdessen wurde im vierten Schritt der Leitfaden nach einer weiteren Durchsicht mit der Agentur für Schulberatung überarbeitet. Die finale Version des Leitfadens ist im Anhang dieser Arbeit zu finden. Er ist episodisch aufgebaut, das heißt, die erfahrungsnahen Leitfragen unterstützen die Lehrkräfte, sich an konkrete Situationen und deren Umstände zu erinnern und so ihr Wissen und ihre Erfahrungen abzurufen. Ausgehend von einer konkreten Situation am Anfang des Interviews wird also im Laufe des Gesprächs versucht, die Aussagen zu den Themenkomplexen der Forschungsfragen zu verallgemeinern. Insgesamt ist der Leitfaden in vier Phasen aufgeteilt, die nacheinander konkreten Beispielen folgend, die Themenfelder Wirkungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von KUR abdecken.

3.3. Datenerhebung

Der Kontakt zu der Schule, an der die Gruppeninterviews stattfanden, wurde vom Landesinstitut vermittelt. Insgesamt wurden drei Gruppeninterviews mit jeweils drei Lehrkräften geführt. Mit jeder Gruppe fanden individuelle Terminabsprachen statt, sodass alle Interviews in den Arbeitstag der beteiligten LehrerInnen integriert werden konnten. So kamen Interviews zustande, die entweder in Freistunden oder direkt im Anschluss an den Unterricht der LehrerInnen stattfanden. Die Interviews wurden alle in der Schule und von dem gleichen Interviewer geführt. Für die Interviews stand ein Konferenzraum zur Verfügung, sodass die Interviews ungestört und für die Lehrkräfte in gewohnter Umgebung stattfanden. Alle drei Interviews waren für eine Stunde angesetzt, sodass zwei der Interviews innerhalb dieses Zeitfensters und ohne Zeitdruck beendet werden konnten. Einzig ein Interview musste vorzeitig beendet werden, da eine Teilnehmerin anders als vereinbart nicht ausreichend Zeit hatte. Auf diesen Sachverhalt wird in dem Abschnitt der methodenkritischen Reflexion (3.5.) näher eingegangen.

In den Interviews wurden im Zusammenhang mit der Frage nach Wirkungen zusätzlich Karten mit Wirkungsbereichen wie LehrerInnen, SchülerInnen oder Schule als zusätzliche Stimulation genutzt. Die LehrerInnen konnten auch noch weitere Wirkungsfelder auf leere Karten schreiben.

3.4. Datenauswertung

Die Auswertung der Daten beginnt mit der Transkription, auf der alle weiteren Auswertungsmöglichkeiten und -schritte basieren. Dabei ist zu beachten, dass die Übersetzung des

Gehörten in Schriftsprache bereits Interpretationen enthält (vgl. Langer 2010: S. 515). Dieser Tatsache sollte man sich bewusst sein, auch wenn im Zuge dieser Arbeit möglichst objektiv und regelgeleitet transkribiert wurde. Neben den Normen der Standardorthographie orientiert sich das Vorgehen an den Transkriptionsregeln nach Langer (vgl. ebd.: S. 523), die in Tabelle 2 aufgeführt sind.

Transkriptionsregeln	
()	Unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht in etwa der Dauer
(schwer zu verstehen)	Unsichere Transkription; vermutete Äußerung in der Klammer
(3)	Pause in Sekunden
<u>betont</u>	Betont gesprochen
((lacht))	Para- oder nonverbaler Akt, steht vor der entsprechenden Stelle; * markiert das Ende
gegan-	Wortabbruch
[Anmerkungen]	Anmerkungen des Transkribierenden
[Und wie genau?]	Kurze Zwischenfragen oder Bemerkungen, während eines Redebeitrags.

Tabelle 2: Transkriptionsregeln (vgl. Langer 2010: S. 523).

Für die weitere Auswertung der Gruppeninterviews wird eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt, um das Material aus einer fixierten Kommunikation systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitet zu analysieren, damit so Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation gezogen werden können. Besonders geeignet erschien hierfür das Vorgehen nach Schmidt (2000) für die Analyse von Leitfadentinterviews, dessen Prinzip sich sehr gut auf die leitfadengestützten Gruppeninterviews übertragen lässt.

Nach Schmidt (2000) ist das Leitprinzip bei der Auswertung eine wechselseitige Beziehung zwischen dem erhobenen Datenmaterial und dem theoretischen Vorverständnis, das heißt es sollte zwar Bezug auf theoretisches Vorwissen genommen, der offene Charakter aber dennoch beibehalten werden. Für die Auswertung der drei Gruppeninterviews wurde daher in fünf Schritten ein Kategoriensystem erstellt und angewandt.

Zunächst erfolgte eine „materialorientierte Bildung von Auswertungskategorien“ (Schmidt 2000: S. 448). Während intensiven und wiederholten Lesens des Materials, bei dem jedes Interview und jede Gesprächssituation zunächst einzeln und unabhängig betrachtet wurden, wurden im Zusammenhang mit den Forschungsfragen stehende Themen und auftauchende Aspekte notiert. Diese bildeten anschließend die Basis für die Formulierung von den im vorliegenden Fall inhaltlichen Auswertungskategorien der einzelnen Interviews. Im zweiten Schritt erfolgte eine „Zusammenstellung der Auswertungskategorien zu einem Codierleitfa-

den“ (ebd.: S. 451), d. h. die vorherigen Entwürfe wurden zusammengestellt, ausführlich beschrieben und zu einigen Kategorien sowie verschiedenen Unterkategorien formuliert. Die Brauchbarkeit des Kategoriensystems wurde wiederholt erprobt und anschließend das System noch einmal überarbeitet. Somit sind die acht Kategorien „Wirkungen auf Lehrkräfte“, „Wirkungen auf Unterricht“, „Wirkungen auf Schule“, „Wirkungen auf SchülerInnen“, „unbeabsichtigte Nebenwirkungen“, „Motive“, „Gelingensbedingungen“ und „Verbesserungen“ entstanden. Diese wurden wiederum in insgesamt 32 Unterkategorien unterteilt. Eine Übersicht des Kategoriensystems mit den Kategorien und ihren Ausprägungen befindet sich in Form eines Codierleitfadens im Anhang dieser Arbeit (Seite 64). Im nächsten Schritt erfolgte dann die „Codierung des Materials“ (ebd.: S. 452). Das Codieren beschreibt den Prozess, in dem Textpassagen der am besten passenden Ausprägung einer Kategorie zugeordnet werden: „Die Auswertungskategorien, die im vorangegangenen Auswertungsschritt *aus* [Hervorhebung der Autorin] dem Material heraus gebildet worden sind, werden jetzt also *auf* [Hervorhebung der Autorin] das Material angewendet“ (ebd.: S. 453). Alle Aussagen der insgesamt neun Lehrkräfte, wurden einer Ausprägung zugeordnet. Falls eine Aussage der LehrerInnen oder Passagen des Interviews nicht relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage erschienen, wurden sie keiner der Kategorien zugeordnet. Im vierten Schritt konnte darauf aufbauend eine quantifizierende Materialübersicht in Form von Tabellen erstellt werden, in denen eine Unterkategorie pro Zeile aufgezeigt wird. So wird auf der einen Seite die numerische Verteilung ersichtlich (Anhang: Tabelle 5: Ergebnis: Anzahl der Nennungen) und auf der anderen Seite wird die Verknüpfung zwischen Textstelle und Kategorie erkennbar (Anhang: Tabelle 6: Zuordnung der Textstellen zu den Unterkategorien). Im letzten Schritt konnte dann eine „vertiefende Fallinterpretation“ (ebd.: S. 455) stattfinden. Diese könnte zum Beispiel in Form von einem wiederholten, vertiefenden Interview stattfinden. Dieser Schritt ist nicht Inhalt dieser Arbeit, da er auf Grund des Ergebnisses als nicht erforderlich eingestuft wurde.

3.5. Methodenkritische Reflexion

Die offene Struktur und der natürliche Gesprächsfluss als Vorzug der gewählten Methode konnten in der stimulierenden Gruppensituation genutzt werden und die TeilnehmerInnen haben sich gegenseitig unterstützt und angeregt. Durch den arbeitsplatznahen Interviewort und die günstige Zeit haben sich drei Reflexionsgruppen bereiterklärt, an einem Interview teilzunehmen. Dadurch, dass sich jeweils Reflexionsgruppen zu Interviewgruppen zusammengeschlossen haben, hatten die befragten LehrerInnen in einer Gruppe jeweils ähnliche Voraussetzungen und konnten auf diese Weise gut über gemeinsam erlebte Situationen sprechen. Dies stellte sich als klarer Vorteil heraus, da die LehrerInnen gegenseitig wussten, von welchem Beispiel gerade gesprochen wurde und deshalb gut aufeinander eingehen konnten.

Die Gruppenzusammenstellung, auf die im Übrigen kein Einfluss genommen werden konnte, hatte jedoch auch Nachteile. In zwei der drei interviewten Reflexionsgruppen nimmt die Projektleitung aktiv an KUR teil. Somit war auch in zwei der drei geführten Interviews jeweils ein Mitglied der Projektleitung beteiligt. Diese Konstellation hatte einen nicht uner-

heblichen Einfluss auf den Interviewverlauf. Die beiden Lehrkräfte aus der Projektleitung hatten jeweils einen hohen Gesprächsanteil und mit Abstand die meisten Codierungen. Teilweise geschah dies auf Grund von einem größeren Hintergrundwissen zu KUR, teilweise aber auch, weil sie einzelne Aussagen aus ihrer Sicht im Gespräch nicht so stehen lassen konnten. Man könnte den Eindruck bekommen, dass sich die übrigen TeilnehmerInnen durch die besondere Stellung der Projektleitung vereinzelt beeinflusst oder beobachtet gefühlt haben. Dies ist allerdings nicht durch explizite Textstellen zu belegen. Allerdings ist nicht zu beobachten, dass in diesen Interviews überhaupt keine kritischen Stimmen zugelassen wurden. Dennoch kann man formulieren, dass in dem Interview, in dem keine Projektleitung anwesend war, auf der einen Seite mehr Kritik und Verbesserungsvorschläge und auf der anderen Seite weniger positive Wirkungen gesehen und genannt wurden. Man muss allerdings auch festhalten, dass die Projektleitung durch die besondere Sichtweise, die mehrjährige Erfahrung und das umfangreiche Hintergrundwissen zu den organisatorischen Bedingungen von KUR, interessante und wichtige Beiträge zu der Beantwortung der Forschungsfragen geleistet hat. Somit kann man resümieren, dass die Projektleitung mit ihrer Teilnahme an zwei der Interviews zwar diese beeinflusst hat, die Ergebnisse aber dennoch zu verwenden sind.

Die örtliche und zeitliche Ansetzung der Interviews war gut und gelungen. Der zur Verfügung stehende Raum war sehr gut für die Interviews geeignet und es gab keine Störungen. Einzig beim dritten Interview gab es ein Problem. Im Vorfeld hatte es wohl Unklarheiten innerhalb der Reflexionsgruppe über den zeitlichen Umfang, Anfangs- und Endzeit gegeben. Somit hatte das Interview ein verkürztes Ende, da eine Teilnehmerin zurück in den Unterricht musste. Man kann allerdings nicht von einem Interviewabbruch sprechen, da das Interview mit einer Abschlussfrage noch sinnvoll zu Ende gebracht werden konnte.

Der Einsatz von Karten als Visualisierung der Wirkungsbereiche war hilfreich, da die TeilnehmerInnen angeregt wurden, auf verschiedene Bereiche einzugehen. Die Frage nach einer Rangordnung der Wirkungen hat sich dagegen als nicht zielführend erwiesen. Die Wirkungen lassen sich aus Sicht der LehrerInnen nicht wirklich vergleichen und bedingen sich gegenseitig.

Bei der Zuordnung von Interviewstellen zu Kategorien war es teilweise schwierig, den zentralen Aspekt, den die Lehrkraft mit ihrer Aussage ausdrücken will, herauszuhören. Deshalb konnten auch kurze Interviewpassagen teilweise nicht eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden. So entstehen beim Codieren teilweise Kategorien oder Unterkategorien, die sehr ähnlich sind oder sich gegenseitig bedingen. Zum Beispiel beeinflusst eine positiv veränderte, offene Grundhaltung der LehrerInnen die Stimmung und Kommunikation im Kollegium und sorgt damit auch für ein besseres Arbeitsklima. Nichtsdestotrotz konnte das gewählte Vorgehen einen guten Ein- und Überblick über die Interviews, die verschiedenen Facetten von KUR und über die Antworten der LehrerInnen geben.

Bei der Erstellung des Kategoriensystems wurde versucht, möglichst einen Großteil dieser Antworten abzubilden. Hierbei kann jedoch auf Grund der großen Anzahl entstandener Kategorien schnell die Übersicht verloren werden. Um dies auszugleichen wurde mit verschiedenen Stufen innerhalb des Kategoriensystems gearbeitet. Aussagen zu den Kategorien wä-

ren außerdem aussagekräftiger, wenn eine größere Anzahl an Nennungen in den einzelnen Kategorien oder Unterkategorien auftreten würde. Dies hätte durch eine Zusammenfassung und Reduzierung der Kategorien erreicht werden können. Um das Ziel einer möglichst detaillierten Analyse der Wirkungen, Motive und Bedingungen von KUR zu erreichen, wurde das ausführliche Kategoriensystem dennoch beibehalten.

4. Ergebnisdarstellung

4.1. Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt konnten drei Interviews mit einer Gesamtlänge von knapp 2,5 Stunden in die Auswertung eingehen. Die Zusammensetzung der Interviewgruppe wurde schon in der methodenkritischen Reflexion diskutiert. An dieser Stelle bleibt anzumerken, dass sieben Lehrerinnen und zwei Lehrer an den Interviews teilgenommen haben. Auf Grund von Datenschutz sind die Namen der TeilnehmerInnen anonymisiert. Nach der Codierung der Interviews ergab sich eine Verteilung der codierten Interviewpassagen, wie sie in der Tabelle 3: Verteilung der codierten Interviewpassagen nach Lehrkräften und Interview zu sehen ist. Auf das dritte Interview, welches auch deutlich kürzer ausfiel, entfallen also knapp ein Viertel der relevanten Passagen (69 Nennungen; 24%), während in Interview 1 (127 Nennungen; 44%) und Interview 2 (90 Nennungen; 32%) deutlich mehr Stellen im Bezug auf die Forschungsfragen interessant waren und somit codiert wurden. Zudem ist zu bemerken, dass die Projektleitung Lehrkraft mit A und Lehrkraft F mit Abstand am meisten Aussagen gemacht haben, die als relevant angesehen und codiert wurden.

Interview	Lehrkraft	Codierte Interviewstellen	
Interview 1	Lehrkraft A	58	127
	Lehrkraft B	37	
	Lehrkraft C	32	
Interview 2	Lehrkraft D	24	90
	Lehrkraft E	18	
	Lehrkraft F	48	
Interview 3	Lehrkraft G	24	69
	Lehrkraft H	25	
	Lehrkraft I	20	
	Gesamt Summe	286	286

Tabelle 3: Verteilung der codierten Interviewpassagen nach Lehrkräften und Interview.

4.2. Quantifizierende Übersicht über alle Kategorien

Die quantitative Auswertung an Hand des zuvor erläuterten Kategoriensystems soll zunächst einen allgemeinen Überblick über die Kategorien liefern. Anschließend werden dann die Ergebnisse der jeweiligen Kategorien mit ihren Unterkategorien detailliert dargestellt und erläutert.

In Abbildung 4 ist zu sehen, dass es in den Kategorien ‚Gelingensbedingungen‘ und ‚Wirkung auf Lehrkräfte‘ die meisten Nennungen gab. Dagegen fallen die Kategorien ‚Wirkungen auf SchülerInnen‘ und ‚unbeabsichtigte Nebenwirkungen‘ mit 13 und 5 codierten Interviewpassagen deutlich hinter den anderen Kategorien zurück.

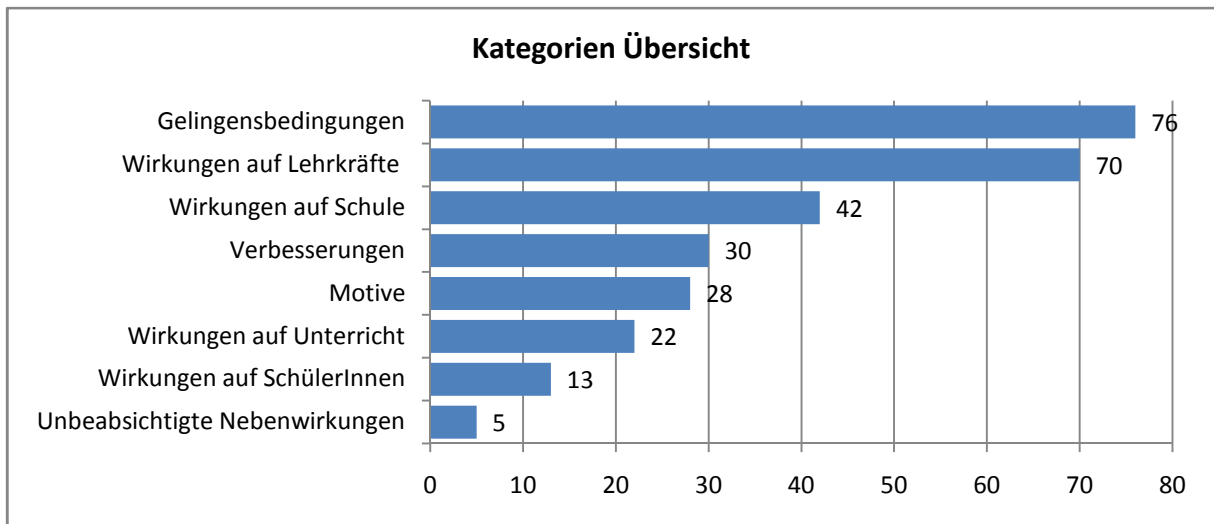


Abb. 4: Übersicht über die Anzahl der Nennungen in den Kategorien.

Zu bemerken ist zudem, dass mit deutlichem Abstand die meisten Nennungen im Bereich der Wirkungen waren (52%). Diese Tatsache ist gut in Abb. 5: Relative Verteilung der Nennungen auf die Kategorien zu sehen. Dort ist auch abzulesen, dass im Bereich der Wirkungen vor allem die Wirkungen auf die Lehrkräfte und die Schule angesprochen wurden. Demnach fallen auf die Kategorie der Gelingenbedingungen mit 27% gut ein Viertel der Nennungen.

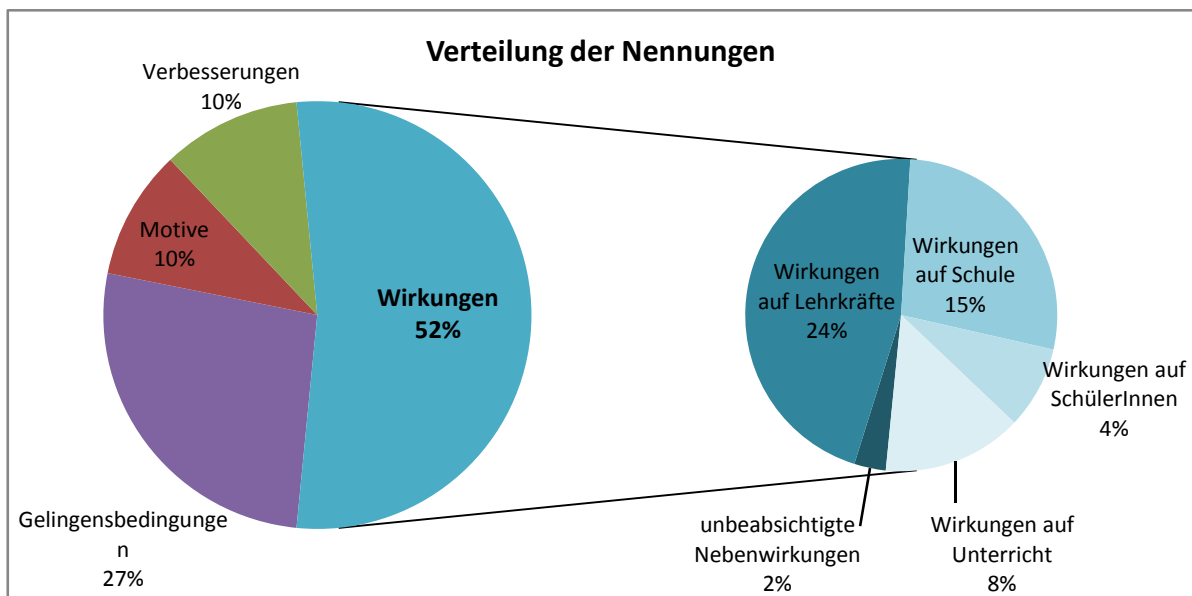


Abb. 5: Relative Verteilung der Nennungen auf die Kategorien.

4.3. Vertiefende Auswertungen zu den einzelnen Kategorien

4.3.1. Wirkungen auf Lehrkräfte

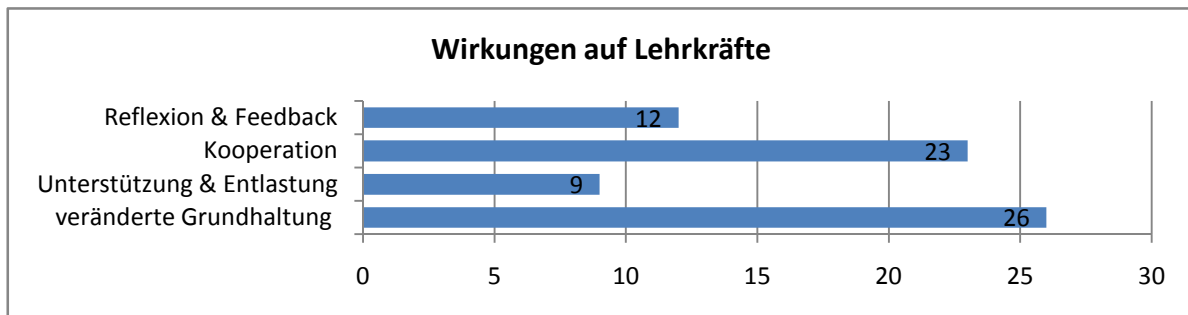


Abb. 6: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Wirkungen auf Lehrkräfte.

Der Kategorie *Wirkungen auf Lehrkräfte* wurden alle Äußerungen zu Wirkungen zugeordnet, die sich auf die einzelne Lehrkraft beziehen. Im Unterschied zu der Kategorie *Wirkungen auf Schule* geht es hier zum Beispiel nicht um die Auswirkungen auf das Kollegium. Auch wenn einzelne Unterkategorien wie zum Beispiel *Kooperation* Wirkungen auf das Kollegium oder zumindest Lehrergruppen suggerieren, liegt der Fokus auf der individuellen Wirkung auf die einzelne Lehrkraft, ihre Einstellung, ihr Verhalten oder ihre Arbeitsweise. Diese Kategorie ist in vier Unterkategorien aufgeteilt.

In der Unterkategorie *veränderte Grundhaltung: Offenheit, Positives verstärken* geht es um die von KUR vermittelten grundlegenden Einstellungen, die sich treffend von den interviewten LehrerInnen durch die Slogans „beraten statt bewerten“ und „Stärken stärken“ verbalisiert werden. Dahinter verbirgt sich eine von den Lehrkräften verinnerlichte Haltung, die auch ihr Verhalten nachhaltig beeinflusst. Lehrer F formuliert das so: „Was ich auch gelernt habe bei KUR, ist eben so eine andere Haltung einzunehmen“ (Interview Zeile 864f.). Teilweise fasziniert berichten sie von dieser Veränderung, die sich sowohl in ihrem privaten als auch beruflichen Alltag in vielen Situationen auswirkt. Lehrerin A: „Also Stärken stärken hilft immer in allen Lebenslagen. [...] Und das wird sich auch in das Private übertragen“ (Interview Zeile 448ff.). Einige der LehrerInnen bezeichnen diese veränderte Grundhaltung selbst als „individuelle Persönlichkeitsentwicklung“ (Interview Zeile 465). Weiter berichten die LehrerInnen von einer durch KUR vergrößerten Offenheit. Diese führt auch dazu, dass sich die LehrerInnen lockerer und entspannter in ihrem Beruf fühlen. Es geht in dieser Unterkategorie also vor allem um persönliche Einstellungen und Umgangsweisen. Mit 26 Nennungen ist sie die größte Unterkategorie in den *Wirkungen auf Lehrkräfte*.

Mit neun Nennungen zählt die Unterkategorie *Unterstützung und Entlastung* zu den kleineren. Es geht, wie der Name schon sagt, um die Unterstützung und Entlastung, die die LehrerInnen durch KUR erhalten. Damit sind sowohl Berufseinsteiger gemeint, die Hilfestellungen bekommen und integriert werden, als auch erfahrene LehrerInnen. Lehrerin C findet, dass die Schule Berufseinsteiger auf eine wirklich tolle Weise aufnimmt und dass sie durch KUR ein ganz anderes Verhältnis zu den anderen LehrerInnen aufbauen und zusätzlich noch eine Hilfestellung für den Unterricht bekommen würde (vgl. Interview Zeile 379ff.). Entlastung ist dabei auch als Bestätigung gemeint: Die Lehrkräfte bekommen durch KUR vermit-

telt, dass ihr berufliches Handeln gut und angemessen ist. Das entlastet sie, wie Lehrerin G sagt: Das ist für „mich meine Entlastungsfunktion, das sollte man nicht unterschätzen. Mache ich das eigentlich richtig? Ist das eigentlich angemessen, mein Unterricht der Situation und den Schülern gegenüber?“ (Interview Zeile 1614ff.).

In der Unterkategorie *Kooperation* geht es auf der einen Seite um das klassische Kooperieren von Lehrkräften. Das heißt, dass die LehrerInnen berichten, durch KUR ihre Kooperation qualitativ oder quantitativ verbessert zu haben. Lehrer F berichtet: „Wir schieben nicht nur Material rüber, sondern wir arbeiten als Kollegen zusammen [...] und das [...] ist noch einmal eine andere Stufe“ (Interview Zeile 976ff.). Auf der anderen Seite geht es um den Teamgedanken und das Wir-Gefühl. Durch das gemeinsame Auftreten und Zusammenarbeiten werden aus einzelnen LehrerInnen Teams. Lehrerin G findet in diesem Zusammenhang den „Ausdruck Verbündete oder Bündnispartner [...] sehr treffend“ (Interview Zeile 1533f.). So oder so ähnlich beschreiben auch andere Lehrkräfte diese Wirkung von KUR. Mit 23 Nennungen ist diese Unterkategorie beachtlich und nicht zu vernachlässigen.

Die vierte Unterkategorie *Reflexion und Feedback* fasst die Wirkungen zusammen, die durch das regelmäßige Feedbackgeben und -bekommen entstehen. Auf der einen Seite nehmen die LehrerInnen es positiv wahr, vermehrte Rückmeldungen zu bekommen; auf der anderen Seite hilft es ihnen auch bei der Reflexion von eigenem oder fremden Unterricht. Lehrerin I findet es „ganz wichtig, dass man diese Rückmeldungen mal ab und zu hat“ (Interview Zeile 1646f.). In dieser Unterkategorie gab es 12 Nennungen.

4.3.2. Wirkungen auf Unterricht

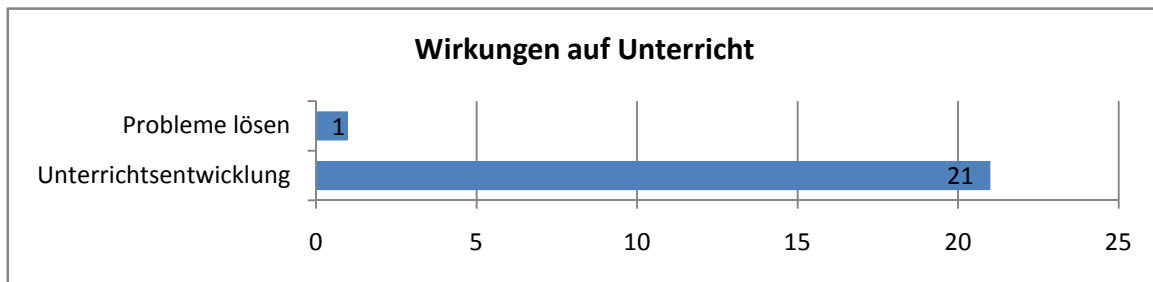


Abb. 7: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Wirkungen auf Unterricht.

In dieser Kategorie werden alle direkten Wirkungen auf den Unterricht zusammengefasst. Direkt meint dabei, dass in allen Äußerungen, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, eine Wirkung auf den Unterricht angesprochen wird. Wirkungen auf Lehrkräfte und Schule, die letztendlich auch den Unterricht beeinflussen, wären dagegen indirekt und werden somit nicht mitgezählt.

Es gab 21 Nennungen in der Unterkategorie *Unterrichtsentwicklung/besserer Unterricht*, in der es vor allem um Unterrichtsentwicklung und Qualität von Unterricht geht. Während Lehrerin C bemerkt, dass sie ihren Unterricht automatisch durch KUR verbessert (vgl. Interview 188), sagt Lehrerin A ganz deutlich: Wir „betreiben Unterrichtsentwicklung“

(Interview Zeile 289). Die soziale Komponente in der zweiten Unterkategorie, explizit das Lösen von sozialen Problemen, wird nur einmal angesprochen.

4.3.3. Wirkungen auf Schule

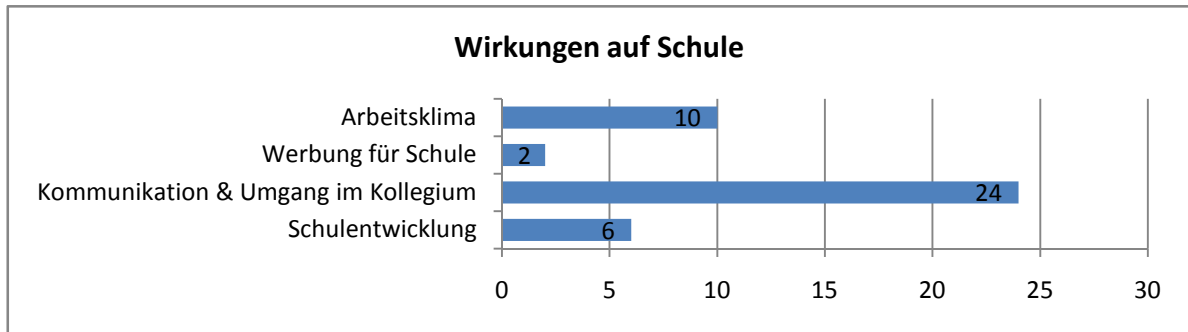


Abb. 8: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Wirkungen auf Schule.

In der Kategorie *Wirkungen auf Schule* werden die Wirkungen auf das System Schule, aber auch die Veränderungen auf das Schulklima und die Kommunikation zusammengefasst. Dabei geht es um Wirkungen, die über die TeilnehmerInnen an KUR hinausgehen und zum Beispiel das gesamte Kollegium betreffen. Es haben sich vier Unterkategorien herausgebildet.

KUR stößt aus Sicht von einigen LehrerInnen auch einen Gesamtentwicklungsprozess an. Damit wirkt sich KUR auf die Qualitäts- und Schulentwicklung aus. In der Unterkategorie *Qualitätsentwicklung/Schulentwicklung* sind diese Wirkungen gebündelt (6 Nennungen). Lehrerin A sieht KUR zum Beispiel als „Motor für eine Gesamtentwicklung“ (Interview Zeile 130).

Die größte Unterkategorie ist *Kommunikation und Umgang im Kollegium* (24 Nennungen). Die interviewten LehrerInnen berichteten von einer verbesserten Kommunikation und Interaktion innerhalb des Kollegiums. Dabei spielen Offenheit, Vertrauen, Respekt und Hilfsbereitschaft eine wichtige Rolle. Es scheint sich dabei nicht nur die Qualität, sondern auch die Quantität der Kommunikation erhöht zu haben. Lehrerin C berichtet, dass KUR den „Bereich Lehrer-Lehrer-Kommunikation“ (Interview Zeile 284) gestärkt habe, Lehrerin B findet, dass sich der „Kontakt zu den Kollegen verbessert“ (Interview Zeile 425) und sogar die „Konferenzkultur“ (Interview Zeile 653) verändert habe.

In der Unterkategorie *Werbung für Schule* gibt es nur zwei Nennungen. Lehrer berichten über einen Werbeeffekt, den KUR in der Außenwirkung der Schule habe.

Mit zehn Nennungen ist die Unterkategorie *Arbeitsklima* die zweitgrößte im Bereich der Wirkungen auf die Schule. Unter Arbeitsklima sind eine verbesserte Arbeitsatmosphäre, Spaß und nette Momente gemeint, die Kraft oder Ruhe geben. Damit liegt der Fokus im Vergleich zur Unterkategorie *Kommunikation und Umgang* auf der allgemeinen Stimmung und dem daraus resultierenden Wohlbefinden. Lehrer F fasst dies gut zusammen indem er sagt: „Also, ich fühle mich einfach auch wohler in meiner Arbeit“ (Interview Zeile 895f.).

4.3.4. Wirkungen auf SchülerInnen

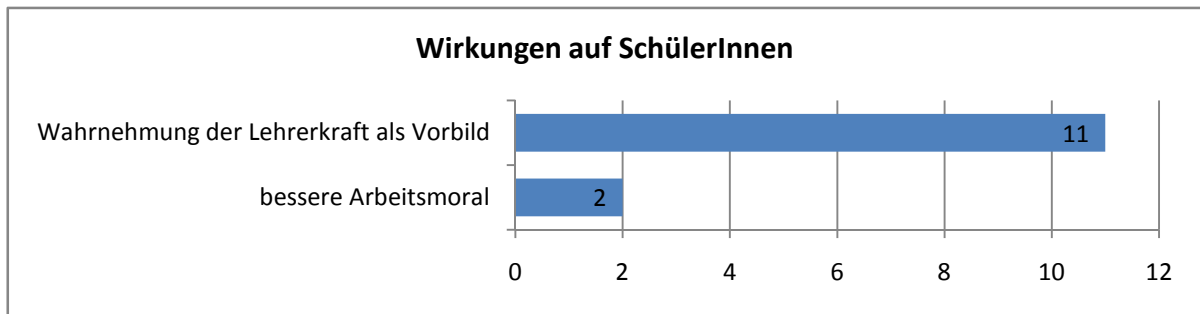


Abb. 9: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Wirkungen auf SchülerInnen.

Die Kategorie *Wirkungen auf SchülerInnen* zählt mit 13 Nennungen zu den kleineren Kategorien. Die LehrerInnen berichten wenig von direkten Wirkungen wie einer besseren Arbeitsmoral oder besseren Leistungen. Dagegen wird die vorbildhafte Wirkung der an KUR teilnehmenden LehrerInnen häufiger betont (11 Nennungen). Dazu zählen unter anderem das lebenslange Lernen und die Kooperation, die die Lehrkräfte durch KUR aktiv vorleben. Lehrer F: „Wir fordern von den Schülern ständig, dass sie in Gruppen arbeiten, dass sie das auch reflektieren, dass sie über ihre eigene Arbeit auch nachdenken und da kriegen sie mal vorgelebt, dass wir das auch tun“ (Interview Zeile 949ff.).

4.3.5. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen

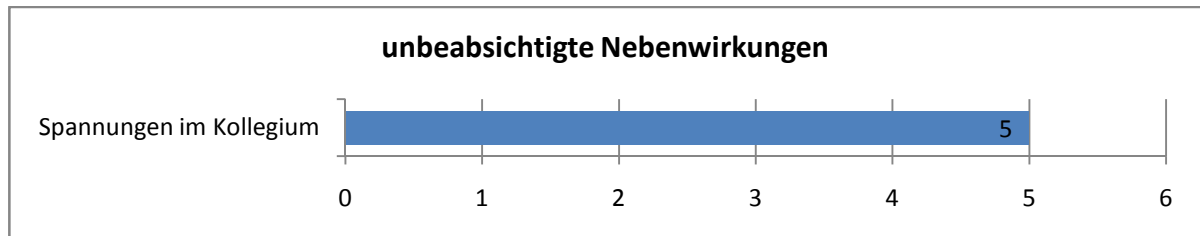


Abb. 10: Anzahl der Nennungen in der Unterkategorie der Kategorie unbeabsichtigte Nebenwirkungen.

Die Kategorie der *unbeabsichtigten Nebenwirkungen* ist die kleinste. Die LehrerInnen können kaum von negativen Wirkungen berichten. Die fünf Nennungen beziehen sich auf einen Einzelfall oder auf gelegentliche Spannungen innerhalb des Kollegiums. Lehrerin H kann von genervten Kollegen oder von „zwei Lagern“ im Kollegium berichten (vgl. Interview Zeile 1597).

4.3.6. Persönliche Motive der Lehrkräfte

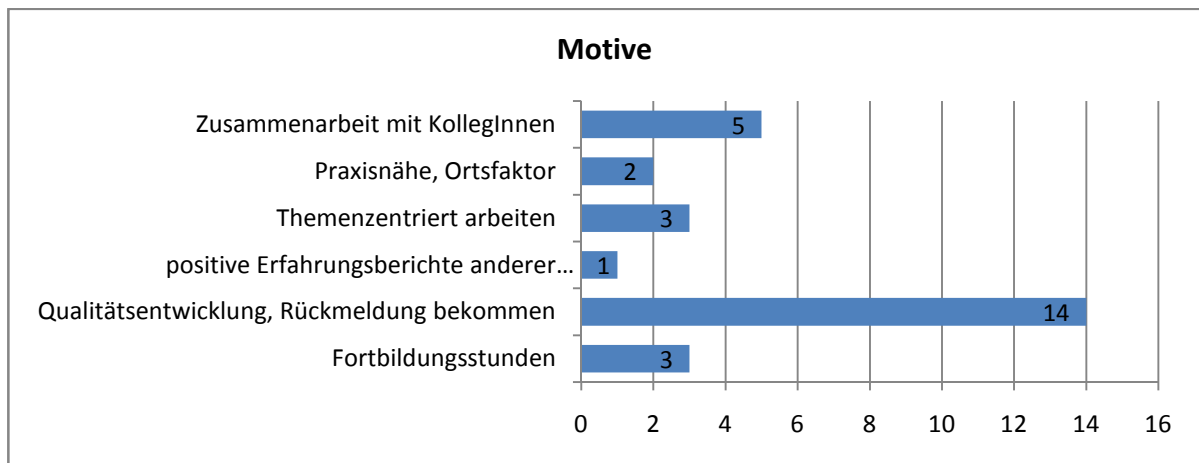


Abb. 11: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Motive.

In der Kategorie *Motive* geht es um die Motive, die LehrerInnen haben, wenn sie an KUR teilnehmen. Diese Gründe für eine aktive Beteiligung an KUR können ganz pragmatische oder materielle sein, aber auch ideelle. In jedem Fall waren sie ausschlaggebend oder haben zumindest dazu beigetragen, dass die Lehrkraft sich für eine Teilnahme an KUR entschieden hat. Die Motive unterteilen sich in sechs inhaltlich unterschiedliche Unterkategorien.

Die Unterkategorie *Fortbildungsstunden* besteht, wie der Name schon sagt, aus einem rein praktisch-materiellen Motiv. Es gibt für die Teilnahme an KUR eine Vergütung durch Fortbildungsstunden, die für das persönliche Fortbildungskontingent geltend gemacht werden können. Auch die Unterkategorie *Praxisnähe/ Ortsfaktor* enthält rein praktische Motive.

Die Unterkategorie *Qualitätsentwicklung, Rückmeldung bekommen* ist die mit Abstand größte im Bereich der Motive. Die Lehrkräfte berichten von ihrem Verlangen nach einer Weiterentwicklung und einem persönlichen Feedback, welches sie motiviert, an KUR teilzunehmen. Lehrerin H hat zum Beispiel vor KUR vermisst, mal jemanden zu haben, der bei ihr im Unterricht sitzt und ihr eine Rückmeldung gibt (vgl. Interview Zeile 1755). Dabei geht es um persönliche Weiterentwicklung und Rückmeldung, aber auch um schulumfassende Themen wie Unterrichts- oder Schulentwicklung. Lehrerin C sagt es ganz deutlich: „Meine Motivation war von Anfang an, meinen Unterricht weiter zu entwickeln“ (Interview Zeile 501f.).

Themenzentriert arbeiten ist ein weiteres Motiv, welches die LehrerInnen angegeben haben. Es ist eng mit Qualitätsentwicklung verbunden. Die im Laufe der Zeit eingeführte themenspezifische Einteilung der Reflexionsgruppen wird von den LehrerInnen befürwortet und als Motivation angesehen.

Nur eine Lehrkraft gab an, durch einen Erfahrungsbericht einer anderen Lehrkraft motiviert worden zu sein (1 Nennung). In der Unterkategorie *Zusammenarbeit mit KollegInnen* gab es fünf Nennungen. Die Aussicht auf eine Möglichkeit mit KollegInnen zusammenzuarbeiten und die Zeit und den Rahmen dafür zu bekommen, gaben mehrere Lehrerinnen als Motiv an.

4.3.7. Gelingensbedingungen

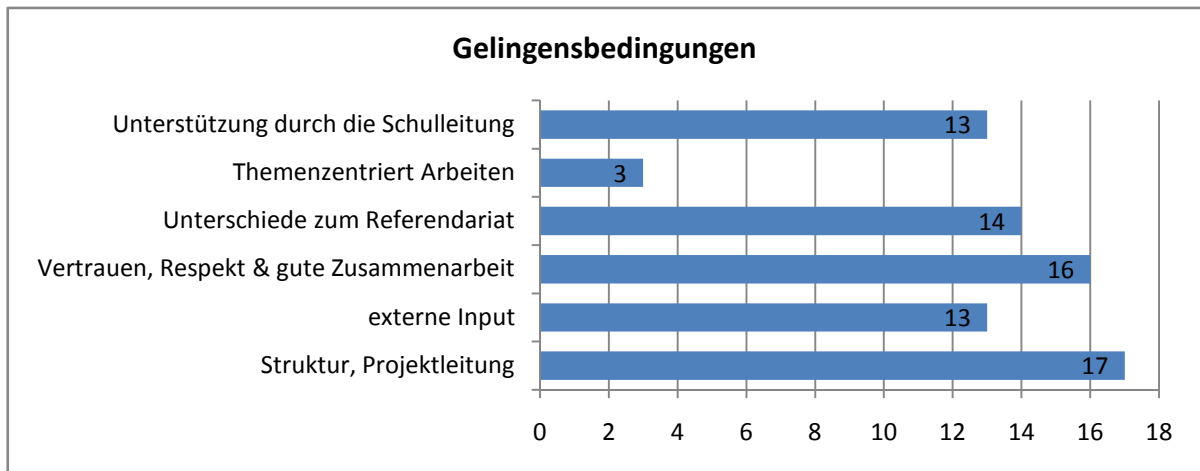


Abb. 12: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Gelingensbedingungen.

Diese Kategorie sammelt die Bedingungen, denen nach Ansicht der interviewten LehrerInnen eine große Bedeutung für den Erfolg von KUR zukommt. Dies können sowohl Bedingungen an die Schule oder die Struktur und Organisation von KUR selbst sein, als auch Bedingungen an die TeilnehmerInnen. Es wurden vor allem fünf Bedingungen für das Gelingen von KUR genannt. Insgesamt sind die Bedingungen in sechs Unterkategorien aufgeteilt.

Die *Struktur* von KUR bildet eine dieser Unterkategorien (17 Nennungen). Dazu zählt nicht nur der strukturelle Aufbau des Projekts, sondern unter anderem auch die Organisation von Vertretungen, eine aktive Projektleitung oder der „spezielle Rhythmus bei KUR“ (Interview Zeile 160). „Förderlich war, dass wir hier zwei Verantwortliche haben, die das besonders gut organisieren“, sagt Lehrerin G im Bezug auf die Projektleitung. Die LehrerInnen betonen, dass der Rahmen, der ihnen durch KUR und durch die spezielle Umsetzung von KUR an ihrer Schule geboten wird, von enormer Bedeutung ist. Aus ihrer Sicht ist es wichtig eine Struktur zu haben, in der über Unterricht geredet werden kann (vgl. Interview Zeile 578f.).

Eine weitere Bedingung ist der *externe Input*, der eine weitere Unterkategorie darstellt (13 Nennungen). Lehrerin B sagt: „Diese Inputs finde ich total wichtig“ (Interview Zeile 636f.). Durch externe BeraterInnen werden laut Lehrkräften verschiedene Voraussetzungen erfüllt. Zum Einen kann Expertenwissen genutzt und damit der Wissenspool des Kollegiums erweitert werden, zum Anderen gibt es durch eine alltagsfremde Person neue Impulse, Schwung und auch eine höhere Verbindlichkeit. Lehrerin A: „Die Verbindlichkeit hat eindeutig nachgelassen, seitdem wir die externe Beratung nicht mehr haben“ (Interview Zeile 718f.). Zudem gaben die LehrerInnen an, dass es gerade in Bezug auf KUR, sehr förderlich sei jemanden zu haben, der die neue Grundhaltung und Umgangsformen bereits verinnerlicht habe und vorleben könne.

In der Unterkategorie *Vertrauen, Respekt, gute Zusammenarbeit* (16 Nennungen) werden vor allem die Bedingungen auf Seiten der TeilnehmerInnen zusammengefasst. Es geht dabei um den Umgang miteinander innerhalb der Reflexionsgruppe. Zum Beispiel findet Lehrer E

eine wichtige Bedingung, „dass eine vertrauensvolle Atmosphäre da war und eine große Offenheit, aber auch die Verpflichtung zur Verschwiegenheit“ (Interview Zeile 1138ff.). Dabei sind einige Eigenschaften wie Vertrauen, Gleichberechtigung und Respekt Grundvoraussetzungen, andere wie die Grundhaltung und die Beratung müssen sich im Laufe der Zeit herausbilden.

Immer wieder wurden von den LehrerInnen die *Unterschiede zum Referendariat* betont. Daraus hat sich eine eigene Unterkategorie entwickelt (14 Nennungen). Bedingungen wie Beratungssituationen statt Bewertungssituationen zu schaffen werden genauso genannt wie die Möglichkeit, normale Stunden und keine Show-Stunden zu zeigen. Lehrer E fügt dem hinzu: „Das Betonen von Stärken, von dem was gut läuft, also einfach das Feedback“ (Interview Zeile 1199f.), was im Referendariat nicht so sei.

In der Unterkategorie *themenzentriertes Arbeiten* (3 Nennungen) fließt, wie der Name beschreibt, die Bedingung ein, dass gemeinsam zum gleichen Thema gearbeitet wird. Das heißt, dass jede Reflexionsgruppe sich einen Schwerpunkt setzt und zu einem Thema arbeitet.

Die letzte Unterkategorie bildet die *Unterstützung durch die Schulleitung* (13 Nennungen). Darunter zusammengefasst sind materielle Unterstützungen wie Ressourcen, Unterrichtszeit oder Vergütungen, aber auch ideelle Unterstützungen wie Befürwortung, Werbung oder Organisationshilfen. Lehrer F bringt es auf den Punkt: „Es geht nicht gegen die Schulleitung, sondern nur mit der Schulleitung“ (Interview Zeile 1135f.).

4.3.8. Verbesserungsvorschläge

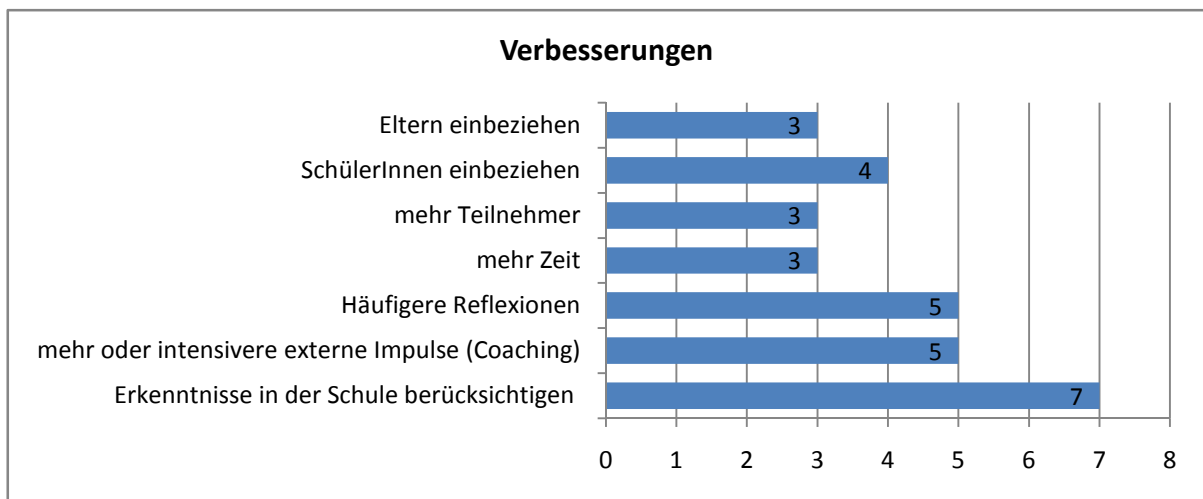


Abb. 13: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorie Verbesserungen.

Die letzte Kategorie wird aus den Vorschlägen zur *Verbesserung* gebildet. Sie besteht aus sieben Unterkategorien, die zum größten Teil selbsterklärend sind, darunter der Wunsch nach *mehr TeilnehmerInnen*, *mehr Zeit* für das Projekt oder *häufigere Reflexionen* innerhalb eines Schuljahres. Weiter wird vorgeschlagen, dass Eltern und SchülerInnen intensiver informiert oder sogar am Projekt beteiligt werden sollen.

Die größte Unterkategorie ist *Erkenntnisse in der Schule berücksichtigen* (7 Nennungen). Damit ist gemeint: LehrerInnen wünschen sich, dass Resultate und Erkenntnisse aus den Reflexionsgruppen und den Bilanztreffen in die Schulöffentlichkeit gelangen und dort berücksichtigt und genutzt werden. Lehrer E schlägt zum Beispiel vor, „dass sowas auf der Ganztageskonferenz noch mal ein Thema für das ganze Kollegium“ (Interview Zeile 1432f.) werden solle.

Als eine weitere Verbesserung wird vorgeschlagen, dass es *mehr oder intensivere externe Impulse* gibt. Einzelne TeilnehmerInnen können sich sogar im Rahmen von KUR eine Art Coaching vorstellen. Lehrerin G: „Was fehlen könnte [...], wäre, dass es eine nächste Stufe gibt, die so etwas wie ein Coaching mit beinhaltet“ (Interview Zeile 1827ff.).

4.4. Kategorienübergreifende Auswertungen

Mit Blick auf die Forschungsfrage sind neben der allgemeinen Darstellung der Ergebnisse in den einzelnen Kategorien noch weitere Auswertungen von Interesse. Diese sind zum Teil kategorienübergreifend und werden in diesem Abschnitt vorgestellt.

Im Bereich der Wirkungen gibt es Ergebnisse in fünf Kategorien und 14 Unterkategorien. Um diese vergleichen zu können und um die Forschungsfrage, welche Wirkungen KUR hat, detailliert beantworten zu können, ist es sinnvoll, die Ergebnisse aller dieser Unterkategorien darzustellen.

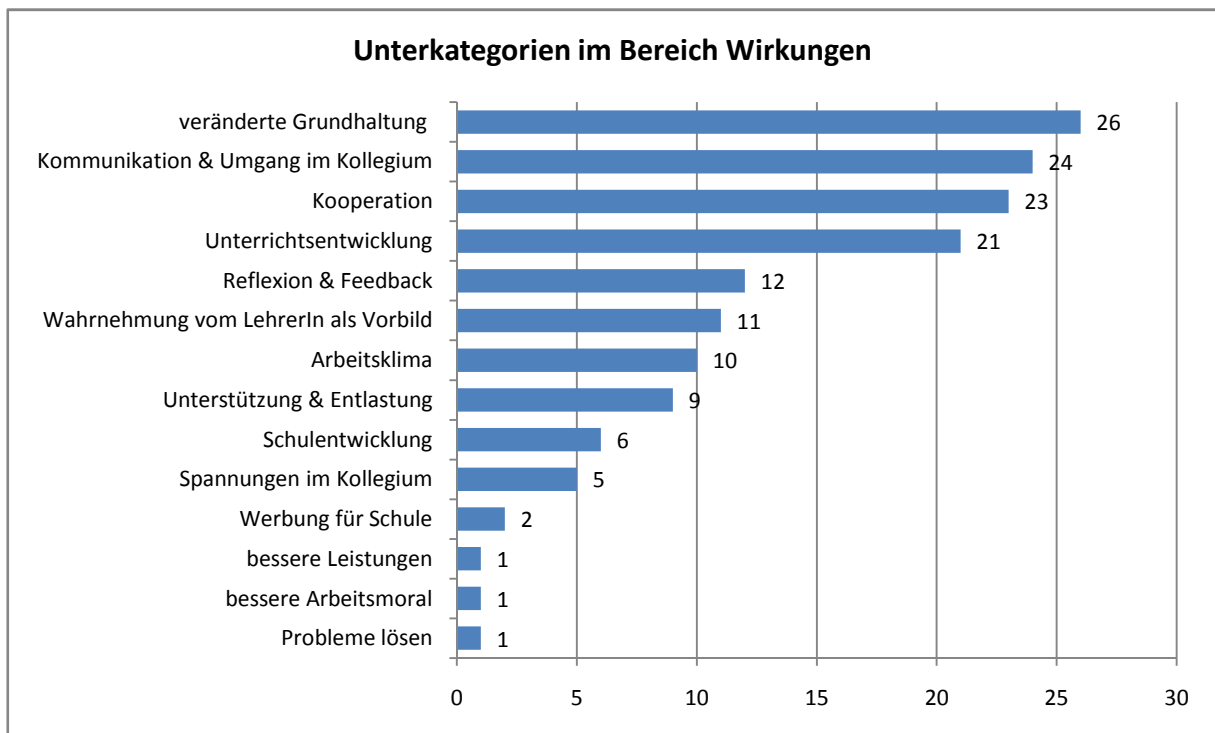


Abb. 14: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorien im Bereich Wirkungen.

In Abbildung Abb. 14: Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien der Kategorien im Bereich Wirkungen sind alle Unterkategorien im Bereich der Wirkungen dargestellt. Betrachtet man dieses

Ergebnis, so wird ersichtlich, dass es relativ gesehen sehr viele Nennungen im Wirkungsbereich der Lehrkräfte gab. Mit *veränderte Grundhaltung*, *Kooperation*, *Reflexion & Feedback* und *Unterstützung & Entlastung* ist diese Kategorie mit allen vier Unterkategorien unter den Top 10 vertreten.

Es fällt auf, dass die Anzahl der Nennungen in den Unterkategorien *veränderte Grundhaltung*, *Kommunikation & Umgang im Kollegium*, *Kooperation* und *Unterrichtsentwicklung* deutlich über dem Durchschnitt von elf Nennungen pro Unterkategorie liegen. Dieses Quartett an der Spitze der meist genannten Wirkungen wird dominiert von Wirkungen im Bereich der Arbeitsweise und Umgangsformen und der beruflichen Einstellung. Direkte Wirkungen auf Resultate der Arbeit der LehrerInnen wie zum Beispiel Schülerleistungen oder Schulentwicklung und direkte Wahrnehmung von entlastenden Wirkungen werden weniger genannt. Es ist viel mehr das *Wie*, die Art und Weise der Lehreraarbeit, die im Zentrum der Wirkungen von KUR stehen.

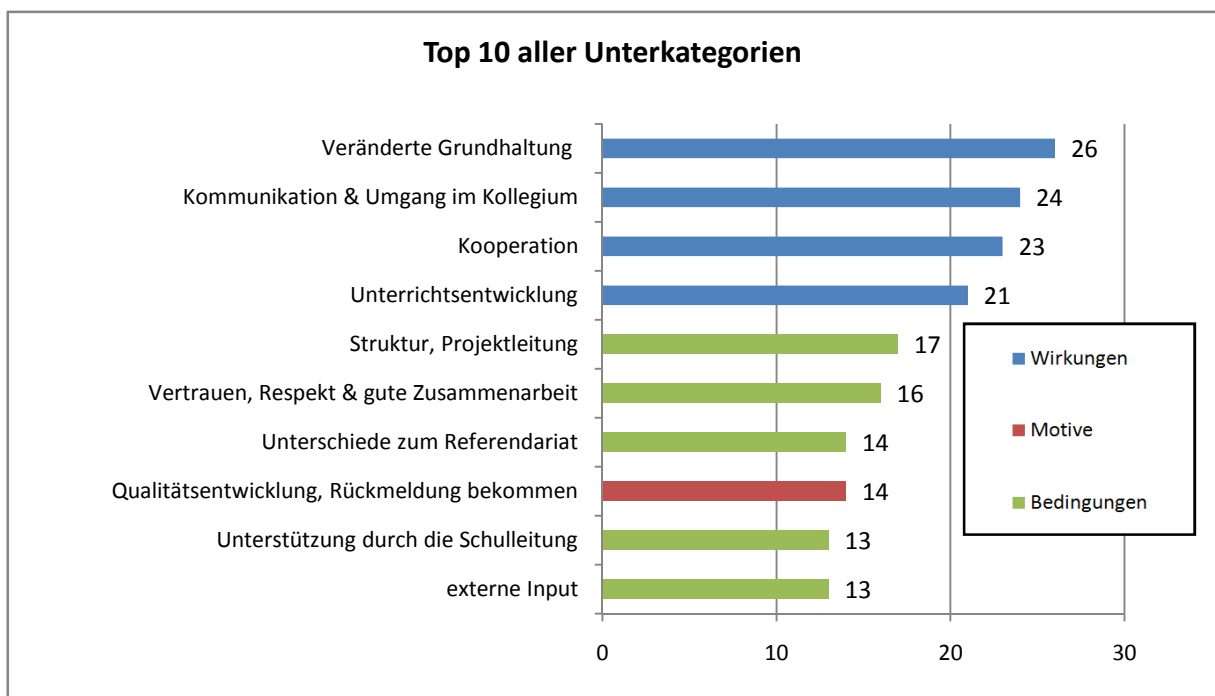


Abb. 15: Die 10 meist genannten Unterkategorien.

Alle drei Bereiche *Wirkungen*, *Motive* und *Gelingensbedingungen* sind unter den zehn Unterkategorien mit den meisten Nennungen vertreten. Dies zeigt, dass zu allen Dimensionen der Forschungsfragen relevante Ergebnisse erzielt wurden. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass vor allem die Bereiche *Wirkungen* und *Bedingungen* von KUR von den interviewten LehrerInnen thematisiert wurden.

5. Diskussion

Mit Blick auf die Verteilung der Nennungen auf die Interviews fällt auf, dass es in Interview 1 überdurchschnittlich viel und in Interview 3 dementsprechend weniger Nennungen gab. Dies liegt zum Einen daran, dass das Interview 3 mit 33 Minuten auch deutlich kürzer als das Interview 1 war (58 Minuten). Auf der anderen Seite war im Interview 3 keine Lehrkraft aus der Projektleitung beteiligt. Diese haben deutlich mehr für die Untersuchung relevante Dinge gesagt, was man an der Verteilung der Nennungen auf die LehrerInnen sieht. Wie schon in der methodenkritischen Reflexion erwähnt, liegt dies an dem größeren Hintergrundwissen, der Einstellung zu KUR und der Erfahrung als Projektleitung.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass es in allen Kategorien signifikant viele Nennungen gab. Dies bedeutet, dass auch zu allen Forschungsfragen Antworten gegeben oder zumindest Aussagen getroffen werden können. An dieser Stelle soll auch noch einmal betont werden, dass die Ergebnisse zwar ein gutes Bild zeichnen mit Hilfe dessen Aussagen getroffen werden können, allerdings ein Bild von einer speziellen Schule gezeichnet wird. Es beruht darauf, wie KUR an diesem Gymnasium gestaltet und umgesetzt wird.

Die Verteilung der Nennungen auf die Themenbereiche ‚Wirkungen‘, ‚Motive‘ und ‚Bedingungen‘ zeigt, dass in den Interviews vor allem über Wirkungen gesprochen wurde. Dies liegt zum Einen daran, dass es im Bereich der Wirkungen verschiedene Wirkungsfelder gibt, die von den interviewten LehrerInnen einzeln erwähnt und erklärt werden müssen. Zum Anderen sind es auch die Wirkungen, die den LehrerInnen am nächsten liegen und die sie direkt erfahren und somit bemerken und registrieren. Es fällt ihnen also auch leichter, über sie zu berichten, während die Motive, sich an KUR zu beteiligen, bei den meisten schon Jahre zurückliegen und deshalb schwieriger zu rekapitulieren sind. Auch um Gelingenbedingungen zu formulieren braucht es eine höhere Stufe an Abstraktion, da diese nicht direkt wahrgenommen werden, sondern erst im Nachhinein rückgeschlossen werden können.

Bei der Betrachtung der Antworten im Bereich der **Wirkungen** fällt auf, dass es am meisten Nennungen in der Kategorie ‚Wirkungen auf Lehrkräfte‘ gibt. Auch diese Tatsache kann man darauf zurück führen, dass den LehrerInnen dieses Wirkungsfeld am nächsten liegt. Vor allem liegt es aber daran, dass KUR auf eine direkte Wirkung bei den LehrerInnen abzielt und nur über diese Wirkungen Veränderungen in anderen Feldern wie Schule oder Unterricht erreichen will. Das heißt, dass der erste Adressat die Lehrkraft ist und diese auf Grund dessen auch als Hauptwirkungsbereich wahrgenommen und genannt wird. Im Bezug auf die Wirkungsebene nach Lipowsky und Rzejak ist dies nachvollziehbar. Die Ebenen bauen sich sukzessiv auf, es ist plausibel, dass das direkte Wirkungsfeld der Lehrkräfte öfter erreicht wird als indirekte Wirkungsfelder wie Schule und Unterricht. Dennoch lässt sich feststellen, dass die LehrerInnen in vier Bereichen Wirkungen registriert haben und KUR in diesen Bereichen Wirkungen erzielt. Vergleicht man KUR als Fortbildungsprogramm mit den Merkmalen für erfolgreiche Fortbildungen, so ist nicht verwunderlich, dass so vielseitige Wirkungen erzielt werden. Es konnten in allen Bereichen Wirkungen gemessen werden und somit ist KUR zumindest an diesem Gymnasium als erfolgreiches Weiterbildungsprogramm zu werten. Auf die Eltern konnte zwar keine Wirkung festgestellt werden, dies mag

aber an der erst während der Fertigstellung dieser Arbeit anlaufenden Öffentlichkeitsarbeit der Schule im Bezug auf KUR liegen. Diese Arbeit ist kein endgültiger Beleg für die Merkmalsliste als notwendiger Kriterienkatalog für erfolgreiche Fortbildungen, kann sie aber dennoch bestätigen.

Weiter bleibt festzuhalten, dass es bei der Art und Weise der Durchführung von KUR an dieser Schule so gut wie keine negativen Wirkungen gibt. Zudem fällt auf, dass dem Bereich der Nebenwirkungen keine positiven Effekte zugeordnet wurden. Dies könnte mit der Codierungstechnik erklärt werden. Wirkungen, wie zum Beispiel das Aufgreifen von Feedback-Regeln im Unterricht, schlagen sich nicht als Nebenwirkung nieder, sondern im Ergebnis einer spezifischeren Kategorie wie zum Beispiel Wirkungen auf Unterricht.

In Anbetracht des Domänenkonzepts von Paseka u. a. ist zu bemerken, dass in gleich mehreren Domänen Wirkungen erzielt werden konnten. Gerade die Domänen, die eine entscheidende Rolle für Lehrerverkooperation spielen, sind betroffen. Die Wirkungen im Bereich der Kooperation und Kollegialität sind offensichtlich und werden direkt von den LehrerInnen angesprochen, genauso im Feld der Reflexions- und Diskursfähigkeit. Die Kompetenzen aus der Domäne Personal Mastery sind im gesamten KUR-Prozess von hoher Bedeutung. Es gibt viele Situationen in denen es genau darauf ankommt, sein Wissen und Können angemessen einzusetzen.

Ordnet man die Ergebnisse der Wirkungskategorien in die Wirksamkeitsstufen für Fortbildungen von Lipowsky und Rzejak ein, so stellt man fest, dass auf jeden Fall die Ebenen zwei und drei erreicht werden. Die zahlreichen Nennungen in der Unterkategorie ‚veränderte Grundhaltung‘ zeigt das Erreichen der zweiten Stufe. Lipowsky und Rzejak sprechen von Veränderungen im Unterricht bei der dritten Ebene, also einem Resultat bzw. einer Folgerung aus der zweiten Ebene. Wirkungen auf Unterricht und Schule sind im Fall von KUR auch ein Resultat der veränderten Grundhaltung. Ob auch die vierte Ebene und damit eine Wirkung auf die Schülerleistungen erreicht wird, lässt sich mit dieser Arbeit nicht eindeutig feststellen. Zwar werden Wirkungen auf SchülerInnen von den Lehrkräften angegeben, um aber genauere Aussagen treffen zu können, müssten diese mit einer anderen Erhebungsmethode überprüft werden, da in dieser Arbeit nicht schwerpunktmäßig ermittelt wurden. Letztendlich kann an dieser Stelle auch keine Aussage über die unmittelbare Reaktion nach einer Phase oder einem KUR-Treffen gemacht werden und somit auch nicht über Wirksamkeitsstufe eins. Allerdings ist zu erwarten, dass diese Reaktion positiv war und somit auch Stufe eins der Wirksamkeitsebenen erreicht wurde.

Betrachtet man die Ergebnisse in den Wirkungskategorien mit Hinblick auf Kooperation, so kann man feststellen, dass KUR Lehrerverkooperation nicht nur ermöglicht, sondern auch erfolgreich dazu anregt. Die Nennungen in der Unterkategorie Kommunikation und Umgang im Kollegium belegen, dass es eine Entwicklung in diesem Bereich gab. Die LehrerInnen kommunizieren mehr, gehen aufeinander zu und sind offener für die Probleme der KollegInnen. Diese Verhaltensänderung ist begründet durch eine veränderte Grundhaltung der TeilnehmerInnen an KUR. Auch das Arbeitsklima ist betroffen und verbessert sich. Diese Veränderungen begünstigen alle Stufen von Lehrerverkooperation, ob Austausch, arbeitsteilige Kooperation oder Kokonstruktion. Durch diese Förderung kann Kooperation entstehen und

die Ergebnisse zeigen, dass dies auch so ist. Die drei meistgenannten Unterkategorien sind Wirkungen, die in Beziehung zu Kooperation stehen, das heißt, diese direkt bewirken oder zumindest fördern und ermöglichen. Lehrerkooperation ist somit eines der zentralen Resultate von KUR.

Die Ergebnisse in der Kategorie **Gelingensbedingungen** sind eindeutig. Bedingungen mit häufigeren Nennungen wurden von den LehrerInnen öfter und detaillierter angesprochen und können somit als vergleichsweise wichtiger eingestuft werden. Die Ergebnisse zeigen, dass es aus Sicht der LehrerInnen vor allem auf fünf Bedingungen ankommt, damit KUR als Programm funktioniert und effektiv wird. Diese fünf Säulen finden sich auch unter den zehn meistgenannten Unterkategorien wieder, was die enorme Bedeutung unterstreicht. Als erstes ist die *Struktur* von KUR zu nennen. Eine engagierte Projektleitung, der Arbeitsrhythmus und die Organisation in Kleingruppen führen zu einer effektiven Arbeitsweise. Dass die LehrerInnen diesen Punkt durch Reflexion nicht nur erkennen, sondern ihn zusätzlich auch am häufigsten nennen, spricht für die Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte, aber auch für die zentrale Rolle des Aufbaus von KUR. Weiter erkennen die LehrerInnen auch die *Anforderungen an sich selbst*. Sie müssen sich öffnen, Vertrauen haben und sich gegenseitig respektieren. Der dritte wichtige Beitrag zum Gelingen von KUR ist, dass Situationen geschaffen werden, die im Gegensatz zum Referendariat bei den LehrerInnen *keinen Druck erzeugen*. Dies wird natürlich auch durch die Struktur von KUR erzeugt, ist aber als besonderer Bestandteil separat zu erwähnen. Immer wieder wurde auch die vierte Säule, auf der der Erfolg von KUR basiert, erwähnt: Die *Unterstützung der Schulleitung*. Diese Unterstützung ist bedingungslos. Das bedeutet, dass die Schulleitung nicht nur komplett hinter dem Projekt stehen und innerhalb des Kollegiums dafür werben muss, sondern darüber hinaus keine Bedingungen stellen oder bestimmte Ergebnisse erwarten darf. Sie verlangt keinen Bericht und ist bereit, zeitliche, finanzielle und materielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Das erkennen die TeilnehmerInnen und schätzen es als komplexe und schwierige, aber auch als elementare Voraussetzung ein. Die fünfte Bedingung, die die Gruppe der wichtigen Voraussetzungen abrundet, ist der *externe Input*. Die LehrerInnen schätzen dabei nicht nur den Wissenserwerb und die personelle Abwechslung, sondern berichten auch von einer höheren Verbindlichkeit. Dabei betonen sie auch, dass es auf die Qualität der externen Berater ankommt. Diese scheint sehr hoch zu sein, was auf die regelmäßigen Beratertreffen zurückgeführt werden könnte.

Diese fünf Säulen von KUR, die aus Sicht der befragten LehrerInnen zentral für den Erfolg sind, bestätigen die aktuellen Forschungsbefunde. Nach Gräsel u. a. sind gemeinsame Ziele, Vertrauen und Autonomie unerlässlich für Kooperation. Auch die interviewten Lehrkräfte sehen dies so. Sie stufen Vertrauen als eine der wichtigsten Voraussetzungen ein. Dabei geht es nicht nur darum, Vertrauen in die an KUR beteiligten LehrerInnen auf Grund der engen Zusammenarbeit zu haben, sondern auch, die Vertraulichkeit in Bezug auf die behandelten Themen zu wahren. Auch der Respekt gegenüber den anderen LehrerInnen aus der Reflexionsgruppe und gegenüber deren Autonomie als professionelle Lehrkraft wird immer wieder von den TeilnehmerInnen angesprochen. Die von Gräsel u. a. angesprochene Autonomie jedes Einzelnen, der an KUR teilnimmt, wird genauso wie die essentielle gemeinsame Zieldefinition auch durch die Struktur von KUR definiert. Diese kann durch die häufige

Nennung, als die den TeilnehmerInnen wichtigste Dimension eingestuft werden. Die fünf Säulen von KUR finden sich auch in den von Lipowsky und Rzejak aufgestellten Bedingungen für gute Fortbildungen wieder. So ermöglicht die Struktur von KUR ganz eindeutig den Austausch zwischen LehrerInnen und initiiert Kooperation. Die Anliegen-Orientierung - Teil der speziellen Struktur von KUR - garantiert ein selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen. Diese Lernformen werden auch von Lipowsky und Rzejak als eine wichtige Bedingung angesehen. Sie erwähnen unter anderem auch die Rahmenbedingungen als grundsätzlich von hoher Bedeutung. Gute Rahmenbedingungen werden im Falle von KUR gleich durch zwei Säulen ermöglicht. Zum Einen sorgen der Ablauf und die Struktur von KUR für ausreichend Zeit und garantieren eine Vor- und Nachbereitung. Auf der anderen Seite ist es die Unterstützung durch die Schulleitung, die dafür sorgt, dass solche Abläufe überhaupt möglich sind. Der Input von externen BeraterInnen sorgt unter anderem für eine bei Lipowsky angesprochene Erweiterung des professionellen Lehrerwissens. Dieser Input garantiert, dass die teilnehmenden Lehrkräfte eine Möglichkeit haben, über ihren Erfahrungs- und Wissenstand hinauszukommen. Lipowsky und Rzejak betonen die Bedeutsamkeit von der Selbsterfahrung der LehrerInnen. Die TeilnehmerInnen sollen ihre eigene Wirksamkeit selbst erfahren. Diese Bedingung könnte man wieder der Struktur und dem Aufbau von KUR zuschreiben, man kann sie aber auch einer weiteren der fünf Säulen zuordnen: Das Erlebnis der eigenen Wirkung wird durch den bewertungsfreien und druckfreien Raum von KUR ermöglicht. Nur so können die teilnehmenden Lehrkräfte stressfrei sich selbst wahrnehmen und das eigene Handeln reflektieren.

Bei Betrachtung der Auswertung der Interviews bezüglich der **Motive** von KUR-TeilnehmerInnen zeigt sich, dass die Ergebnisse in diesem Bereich weniger zahlreich als die vorangegangenen sind. Die persönlichen Motive sind nicht so häufig von den interviewten LehrerInnen angesprochen worden. Dennoch gibt es Ergebnisse, die Rückschlüsse zulassen. Der Wunsch nach Qualitätsentwicklung und einer persönlichen Rückmeldung scheint der Hauptfaktor zu sein. Auch das Motiv der Kooperation wird genannt. Alle anderen Motive sind eher materieller oder praktischer Art.

Wie kann man also erfolgreich Werbung für KUR machen und Schulen oder Lehrkräfte motivieren, sich an KUR zu beteiligen? Die Erfahrungsberichte von praktizierenden KUR-TeilnehmerInnen reichen scheinbar alleine nicht aus, auch wenn diese durchweg positiv sind. Vielmehr müsste der persönliche Antrieb und das individuelle Interesse an Qualitätsentwicklung angesprochen werden. Es geht dabei nicht nur um die Entwicklung jedes Einzelnen, sondern auch um Unterrichts- und Schulentwicklung. Alle diese Entwicklungen fangen aber im Kleinen an: Bei dem Wunsch nach Verbesserung von jedem Teil der Schule, bei jeder einzelnen Lehrkraft. Und dieser Drang, dieses Verlangen nach einer Entwicklung, muss als Motiv von KUR klar benannt und angesprochen werden. Auch in diesem Bereich gilt wieder die Einschränkung, dass die Untersuchung nur ein Bild von einer speziellen Schule zeichnet. An einer anderen Schule, an der der Entwicklungsgedanke nicht ganz so verbreitet ist, könnten die Motive ganz andere sein.

Die Kategorie der **Verbesserungsvorschläge** der LehrerInnen wurde auf Grund von ihrer Bedeutung für die Entwicklung von KUR zusätzlich und nachträglich aufgenommen. Sie kann keine direkten Antworten auf die Forschungsfragen geben. Dennoch sind die Anre-

gungen interessant, um den Erfolg von KUR noch zu steigern. Zum Beispiel könnten Wirkungen verbessert und vermehrt oder die Motivation der TeilnehmerInnen erhöht werden. Zu den Vorschlägen von Quantitätssteigerungen wie zum Beispiel mehr Zeit oder häufigere Reflexionen oder zu dem Einbeziehen anderer Personengruppen - zum Beispiel SchülerInnen oder Eltern - wurden keine konkreten Vorschläge gemacht. Interessanter ist dagegen der Vorschlag, die externen Impulse zu intensivieren. Schon die Ergebnisse im Bereich Bedingungen haben gezeigt, dass die professionelle Anleitung und Wissenserweiterung durch externe BeraterInnen für die TeilnehmerInnen sehr wichtig ist. Die logische Konsequenz wäre also, den Einfluss und den Anteil der externen FortbildnerInnen zu erhöhen. Einzelne LehrerInnen können sich sogar eine Intensivierung bis hin zum individuellen Coaching vorstellen. Dies könnte aber auch dadurch zustande kommen, dass der Glaube an die eigenen Ressourcen nicht ganz so stark ausgeprägt ist und sich stattdessen der Wunsch nach einer einfachen, schnellen und vermeidlich besseren Lösung für eine individuelle Beratung durch externe professionelle Kräfte, entwickelt. In dieser Frage spielt gleichzeitig noch die Ressource Geld eine wichtige Rolle, da die BeraterInnen von der Schule bezahlt werden müssen. Eine einfache Antwort lässt sich nicht finden, vielmehr ist eine Mischung aus eigenen und externen Ressourcen wahrscheinlich die beste Lösung. Der am meisten genannte Vorschlag bezieht sich auf die Verwendung der Erkenntnisse von KUR. Die TeilnehmerInnen bemängeln, dass die Ergebnisse und Erfahrungen, die sie in dem KUR-Projekt sammeln, nicht genügend in der gesamten Schule berücksichtigt werden. Demnach sind diese Erkenntnisse, die durch KUR erarbeitet wurden, eigentlich für die gesamte Organisation und auch für andere LehrerInnen von Bedeutung. Folglich müssten Erfahrungen weitergegeben und Maßnahmen entwickelt und umgesetzt werden. Dann würde KUR noch effektiver und bedeutsamer für die Schule werden. Es ist nur konsequent und deshalb nachvollziehbar, dass die TeilnehmerInnen sich wünschen, dass die von ihnen erarbeiteten Ergebnisse Anwendung oder zumindest Berücksichtigung in der Schulgemeinschaft finden.

Abschließend können die Ergebnisse kategorienübergreifend vor dem Hintergrund der Theorie eingeordnet werden. Blickt man auf die Bestimmungskriterien von Bensen und Rolff für Professionelle Lerngemeinschaften so stellt man fest, dass alle diese Kriterien von KUR erfüllt werden und tatsächlich Lerngemeinschaften entstehen. Da die Zusammenarbeit der Lehrkräfte nicht arbeitsteilig, sondern tatsächlich gemeinsam passiert, kann im Kontext von KUR von Konkonstruktion, der höchsten Kooperationsform, gesprochen werden. Dies bestätigt auch der hohe reflexive Anteil bei der Zusammenarbeit. Diese Kokonstruktion kommt nicht nur zustande, sondern ist auch erfolgreich, da die von Gräsel u. a. aufgestellten Grundvoraussetzungen erfüllt sind. Durch die Orientierung an den Anliegen ist zwar keine bedingungslose Autonomie im Handeln gewährleistet, aber dennoch können die TeilnehmerInnen frei entscheiden, worauf der Schwerpunkt gelegt werden soll. Die zweite Bedingung wird von den TeilnehmerInnen direkt als solche formuliert: Vertrauen. Und das eindeutige Ergebnis im Bereich der persönlichen Motive zeigt, dass alle an der Kooperation beteiligten Lehrkräfte ein gemeinsames Ziel vor Augen haben, nämlich die Qualitätsentwicklung. Damit sind die Ansichten der interviewten LehrerInnen ähnlich zu den subjektiven Theorien der durch Gräsel u. a. befragten Lehrkräfte: Das Ziel von Kooperation ist Verbesserung des Unterrichts und eine wichtige Voraussetzung ist das Vertrauen der beteiligten Lehrkräfte. Die im Zusammenhang mit Lehrerkoooperation von vielen AutorInnen geforderte De-

Privatisierung findet im Rahmen von KUR statt. Viele der schon von Sievers beobachteten Erfolgsbedingungen für Unterrichtsentwicklung sind auch bei KUR erkennbar. Im Sinne der Trias der Schulentwicklung wird folglich nicht nur Unterrichtsentwicklung, sondern mit der Hilfe externer BeraterInnen auch Organisations- und Personalentwicklung betrieben.

Zusammenfassend kann man mit Blick auf den Titel dieser Arbeit sagen, dass Lehrerkooperation durch KUR ermöglicht und initiiert wird. Unter den Gelingensbedingungen finden sich nicht nur Bedingungen, die auch für Lehrerkooperation wichtig sind, sondern es wird darüber hinaus auch die Zusammenarbeit von Lehrkräften direkt als Voraussetzung angesprochen. Die persönlichen Motive der TeilnehmerInnen zu mehr Kooperation scheinen nicht zahlreich zu sein, die TeilnehmerInnen sehen aber dennoch in der Kooperation mit anderen Lehrkräften den Weg zu der Weiterentwicklung ihres eigenen beruflichen Handelns und damit auch die Bedeutung für die Entwicklung von Unterricht und Schule. Die Ergebnisse im Bereich der Wirkungen bestätigen, dass KUR erfolgreich Kooperation anregen kann. Die LehrerInnen erhöhen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ ihre berufliche Kooperation.

6. Ausblick

Diese Arbeit hat interessante Erkenntnisse sowohl hinsichtlich des KUR-Projekts als auch in Bezug auf Lehrerkooperation gebracht. Dennoch bleiben einige Fragen offen, unter anderem, wie sich die Ergebnisse schulübergreifend verallgemeinern lassen. Hierzu müssten weitere Studien durchgeführt werden, die repräsentativ und deshalb auch schulübergreifend sind. Gerade in Hinblick auf die persönlichen Motive der TeilnehmerInnen scheint es weiteren Forschungsbedarf zu geben, da hier nur einseitige Ergebnisse vorliegen. Auch die Unterschiede in der Umsetzung der vorgegebenen Projektstruktur und die individuelle Entwicklung von KUR an verschiedenen Einzelschulen bietet Stoff für ein weitergehendes Forschungsprojekt. Interessant wäre zu untersuchen, ob es unterschiedliche Ansichten zwischen LehrerInnen aus der Projektleitung und einfachen ProjektteilnehmerInnen gibt. Hierzu müssten diese Gruppen einzeln befragt werden.

Um eine weitere Perspektive einzuholen bietet es sich zusätzlich an, die InitiatorInnen und EntwicklerInnen von KUR aus der Agentur für Schulberatung im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung zu befragen. Genauso wie die externen BeraterInnen haben sie womöglich eine andere Sicht auf das KUR Projekt. Sie setzen eventuell andere Schwerpunkte und erkennen andere Potentiale und Gefahren. In diesem Zusammenhang könnten die externen Impulse näher untersucht werden. Woran es liegt zum Beispiel, dass diese so erfolgreich sind und als einer der wichtigsten Bedingungen der TeilnehmerInnen eingestuft werden?

Weiter würden sich Untersuchungen anbieten, die die Verbesserungsvorschläge der befragten LehrerInnen vertiefen. Welche detaillierten Vorstellungen gibt es auf Seiten der TeilnehmerInnen, zum Beispiel bezüglich der Einbindung von Eltern oder Schülerinnen in das Projekt? Hierzu könnten mit einzelnen Lehrkräften vertiefende Einzelinterviews geführt werden. Genauso interessant ist die in den Interviews aufgeworfene Frage nach einer besseren Einbindung der Erkenntnisse aus dem KUR-Projekt in den Schulalltag. Auch hierzu könnten die TeilnehmerInnen von KUR gute Ideen haben.

Neben den beschriebenen Forschungsdesiderata lassen sich aus dem Ergebnis dieser Arbeit auch Schlussfolgerungen für das KUR-Projekt ableiten. Als erstes kann man das Projekt als durchweg erfolgreich bezeichnen. Die Ergebnisse im Bereich der Wirkungen haben dies eindrucksvoll gezeigt. Weiter bleibt festzuhalten, dass die individuelle Umsetzung des Projekts an der untersuchten Einzelschule sehr erfolgreich ist. Wenn es gravierende Unterschiede in der Umsetzung im Vergleich zu normalen Vorgehen gibt, könnten diese mit in den Leitfaden für KUR aufgenommen werden. Was die Werbung und Motivation neuer TeilnehmerInnen angeht könnte es scheinbar zumindest an dieser Schule erfolgreich sein, wenn das Bedürfnis nach Qualitätsentwicklung angesprochen wird. Die positiven Berichte erfahrener KUR-TeilnehmerInnen sind dagegen nicht ausreichend.

Die fünf Bedingungen, die sich als besonders wichtig für den Erfolg gezeigt haben, bestätigen die Annahmen der ProjektinitiatorInnen. Dennoch zeigen sie auf, wie wichtig es bei einer neuen Implementierung des Projekts an einer Schule ist, darauf zu achten, dass eben diese Bedingungen vorhanden sind und konsequent befolgt werden.

Den externen BeraterInnen kommt scheinbar eine sehr große Bedeutung zu. Dies betrifft den inhaltlichen und fachlichen Input, den sie geben, aber auch die Einstellung, die sie verinnerlicht haben und vorleben, genauso wie die Verbindlichkeit, die sie erzeugen. Demnach gilt es zu überdenken, ob sich nach drei Jahren KUR-Projekt an einer Schule die BeraterInnen wirklich zurückziehen sollten.

7. Literaturverzeichnis

Altrichter, Herbert 2004: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen. In: Böttcher, Wolfgang und Terhart, Ewald (Hrsg.) Organisationstheorien in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, (Seite 85-102).

Altrichter, Herbert 2010a: Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred, Mayr, Johannes (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung. Münster: Waxmann, (Seite 17-34).

Altrichter, Herbert 2010b: Mikropolitik der Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter und Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, (Seite 96-99).

Bastian, Johannes; Seydel, Otto: Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung. In Pädagogik 1/2010, (Seite 6-9).

Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter und Schelle, Carla (Hrsg.) 2010: Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bonsen, Martin 2007: Das Kollegium als Professionelle Lerngemeinschaft. Schuleigene Curricula brauchen die Koordinierung der Lehrkräfte und Fachkonferenzen. In: Lernende Schule, 37/38 2007, (Seite 16-18).

Bonsen, Martin; Rolff, Hans-Günter 2006: Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In Zeitschrift für Pädagogik 52(2), (Seite 166-184).

Bonsen, Martin; Hübner-Schwartz, Carola; Mitas, Oliver 2013: Teamqualität in der Schule - Lehrerkooperation als Ausgangspunkt für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Keller-Schneider, Manuela; Albisser, Stefan; Wissinger, Jochen (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, (Seite 105-122).

Böttcher, Vanessa; Spethmann, Eckhard 2010: Gemeinsam über Unterricht nachdenken. In Pädagogik 1/2010, (Seite 24-27).

Daschner, Peter; Keuffer, Josef 2013: Fortbildung als Professionalisierungschance - Beratung und Begleitung von Schulen und Lehrkräften. In: Hellmer, Julia; Wittek, Doris (Hrsg.): Schule im Umbruch begleiten. Opladen: Verlag Barbara Budrich, (Seite 163-173).

Dederling, Kathrin 2012: Steuerung und Schulentwicklung, Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fussangel, Kathrin; Gräsel, Cornelia 2012:** Lehrerkooperation aus Sicht der Bildungsforschung. In: Baum, Elisabeth; Idel, Till-Sebastian und Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: Springer, (Seite 29-40).
- Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian 2006:** Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), (Seite 205-219).
- Heinze, Franziska 2013:** Das Leitfadeninterview. In: Barbara Drinck (Hrsg.): Forschen in der Schule. Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer. Opladen: Barbara Budrich, (Seite 227-251).
- Keuffer, Josef (Hrsg.):** Hamburg macht Schule 2/2015.
- Killus, Dagmar; Gottmann, Corinna 2012:** Schulübergreifende und schulinterne Kooperation in Schulnetzwerken. In: Baum, Elisabeth; Idel, Till-Sebastian und Ullrich, Heiner (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Wiesbaden: Springer, (Seite 149-165).
- Langer, Antje 2010:** Transkribieren - Grundlagen und Regeln. In: Fiebertshäuser, Barbara; Langer, Antje und Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa Verlag, (Seite 515-525).
- Lipowsky, Frank 2014:** Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und Weiterbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, (Seite 511-541).
- Lipowsky, Frank; Rzejak, Daniela 2014:** Lehrerfortbildungen lernwirksam gestalten. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Lernende Schule 68/2014, Seelze: Friedrich Verlag, (Seite 9-12).
- Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred, Mayr, Johannes (Hrsg.) 2010:** Lehrerinnen und Lehrer lernen: Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung (Prolog). Münster: Waxmann, (Seite 9-13).
- Paseka, Angelika 2007:** Stichwort: Das Interview. In: Journal für Bildungsforschung an der Pädagogischen Akademie des Bundes, Wien, 2007/4, (Seite 105-122).
- Paseka, Angelika; Schratz, Michael; Schritteser, Ilse 2011:** Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In: Schratz, Michael; Paseka, Angelika; Schritteser, Ilse (Hg.): Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Wien: facultas, (Seite 8-45).
- Rolff, Hans-Günter 2010:** Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz Günter und Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, (Seite 29-36).

Rolff, Hans-Günther 2007: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

Rolff, Hans-Günther 2009: Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, Herbert und Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz, (Seite 296-364).

Rothland, Martin 2007: Wann gelingen Unterrichtsentwicklung und Kooperation? Rahmenbedingungen und Perspektiven. In: Friedrich-Jahresheft XXV: Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale, Wege & Werkzeuge. Seelze: Friedrich Verlag, (Seite 90-94).

Schmidt, Christiane 2000: Analyse von Leitfadenterviews. In: Flick, Uwe; von Kardoff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, (Seite 447-455).

Sievers, Thomas 2011: Unterrichtsentwicklung im Team. In: Pädagogik 10/2011, (Seite 10-13).

Spethmann, Eckhard 2013: Kollegiale Unterrichtsreflexion – ein zentrales Element von Unterrichtsentwicklung. In Pädagogik 12/2013, (Seite 23-25).

Spieß, Erika 2004: Kooperation und Konflikt. In: Schuler, H: Organisationspsychologie - Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, (Seite 193-250).

Steinert, Brigitte; u. a. 2006: Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), (Seite 185-204).

Terhart, Ewald 2013: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

Terhart, Ewald; Klieme, Eckhard 2006: Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik 52(2), (Seite 163-166).

von Saldern, Matthias 2010: Systemische Schulentwicklung. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

8. Anhang

8.1. Interviewleitfaden

Interview-Phase	Fragen und mögliche Nachfragen	Mögliche Antworten / Theorie
Konkrete Beispiele aus dem Beratungsprozess	<p>Können Sie sich an eine Situation aus dem Beratungsprozess (Vorgespräch, Unterrichtsbeobachtung, Reflexionsgespräch) erinnern, die viel gebracht hat? Nehmen Sie sich eine min Zeit um nachzudenken. Sie dürfen sich auch gerne Notizen machen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was war das für eine Situation? • Worum ging es (Anliegen)? • Wer war dabei? • Wie ist die Beratung verlaufen? • Was ist dabei herausgekommen? • Ist die geschilderte Beratung typisch für andere Beratungen? Kann man sie verallgemeinern? • Fallen Ihnen noch weitere Beispiele ein? 	
<p>Wirkungen/ Nebenwirkungen</p> <p>Material: Karten mit Wirkungsbereichen (Lehrkraft, Unterricht, Schüler/in, Schule, Sonstiges) und leere Karten</p>	<p>Sie haben nun verschiedene Beispiele beschrieben. Wenn Sie an Ihre bisherige „KUR-Zeit“ zurückdenken: Welche Wirkungen wurden erzielt? <i>Dabei mit den Karten arbeiten und diese in eine Reihenfolge bringen.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gibt es auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen? <p>Wurden Ihre ursprünglichen Erwartungen erfüllt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was hat Sie motiviert an dem Projekt teilzunehmen? • Was hat den Ausschlag gegeben? 	<p>ggf. weitere Wirkungsbereiche ansprechen z.B. im Hinblick auf:</p> <ul style="list-style-type: none"> • die Lehrkraft • den Unterricht • die Schüler/innen • das Kollegium • die Schule • die Eltern

Zeitlicher Rahmen für die ersten beiden Phasen: ca. 40 min.

<p>Kontext/ Rahmenbedingungen</p>	<p>Sie haben unterschiedliche Wirkungen angesprochen. Welche Bedingungen haben Ihnen während des KUR-Projekts geholfen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist förderlich? • Was ist hinderlich? • Wie konnten Sie evtl. Hürden überwinden? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viel Unterstützung oder Austausch findet statt? <ul style="list-style-type: none"> ○ in der Projektgruppe ○ in dem Kollegium ○ von/mit der Projektleitung ○ von/mit der Schulleitung • Haben Sie auch externe Hilfen genutzt? <ul style="list-style-type: none"> ○ Berater / Fortbildner • Wie ist der Zeitrahmen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Phasenwechsel
<p>Perspektiven/ Ziele</p>	<p>Wir haben über Ihre bisherigen Erfahrungen und Wirkungen gesprochen. Wenn Sie nun den Blick in die Zukunft wenden: Was wünschen Sie sich mit Blick auf das KUR-Projekt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was für Perspektiven haben Sie? • Welche kurz-, mittel- und langfristigen Ziele haben Sie? • Was wünschen Sie sich für sich selbst, für Ihren Unterricht, Ihre Schüler/innen, Ihre Kolleg/innen sowie Ihre Schule? <p>Würden Sie das Projekt anderen Schulen empfehlen und wenn ja, warum?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sie haben bereits viele Gründe genannt, welches ist aus Ihrer Sicht der entscheidende Grund? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wünschen Sie sich inhaltlichen Input von externen Experten? • bessere Rahmenbedingungen <ul style="list-style-type: none"> • Verbindung von Wissen und Anwendung • Wirksamkeit ist spürbar • Kooperation mit Kollegen • Feedback ist hilfreich •

8.2. Codierleitfaden

Kategorie	Unter-kategorie	Nr.	Definition	Beispiel 1	Beispiel 2
Wirkungen auf Lehrkräfte	Veränderte Grundhaltung	1.1	Beschreibung von Wirkungen, die sich auf die Haltung der Lehrkräfte beziehen.	„Das ist eine veränderte Haltung, die wir einnehmen.“	„Also es geht nicht darum zu gucken, was nicht läuft, sondern es geht darum zu gucken, was läuft richtig gut.“
	Unterstützung & Entlastung	1.2	Beschreibung von Wirkungen, die unterstützend sind bzw. für eine Entlastung auf Seiten der Lehrkräfte sorgen.	„Einerseits ist es für mich meine Entlastungsfunktion ...“	„Eine Vergewisserung, dass dieser Unterricht, wie wir ihn machen, dass das ok ist.“
	Kooperation	1.3	Beschreibung eines veränderten Kooperationsverhaltens.	„Wir schieben nicht nur Material rüber, sondern wir arbeiten als Kollegen zusammen.“	„Da ging es nicht um die Beratung einer Kollegin, sondern es ging darum, wie wir uns beraten haben.“
	Reflexion & Feedback	1.4	Auswirkungen im Bereich Reflexion und Feedback.	„Das war einfach gutes Feedback“	„Dass auch diese kleinen Kleinigkeiten eben gesehen und gewürdigt werden.“
Wirkungen auf Unterricht	Unterrichtsentwicklung	2.1	Lehrkräfte beschreiben eine Entwicklung des Unterrichts.	„Also wir drei betreiben Unterrichtsentwicklung gerade.“	„Wir reden mehr über Unterricht, seitdem im Lehrerzimmer.“
	Problemlösen	2.2	Mit KUR konnten Probleme auf sozialer Ebene im Unterricht gelöst werden.	„Und über KUR, [...] haben wir tatsächlich dieses Problem in der Klasse lösen können.“	
Wirkungen auf Schule	Qualitätsentwicklung/Schulentwicklung	3.1	Beschreibung von Wirkungen, im Bereich von Schulentwicklung.	„Schule von innen heraus verändern.“	„KUR ist für uns wichtig als Motor für eine Gesamtentwicklung.“
	Kommunikation und Umgang im Kollegium	3.2	TeilnehmerInnen berichten von einer veränderten Kommunikation und einem anderen Umgang mit Kollegen.	„Und dadurch gleich ein ganz anderes Verhältnis zu den anderen Lehrern.“	„Was den anderen ausmacht. Unser eigenes Bild von der anderen Person.“
	Werbung für Schule	3.3	KUR wird als Aushängeschild, als Werbung für die Schule gesehen.	„Und das zeigt ja auch was über die Schule.“	„Dann ist das natürlich ein Hinweis für Eltern bei der Schulwahl.“
	Arbeitsklima	3.4	Beschreibung einer Veränderung des Arbeitsklimas und der Atmosphäre in der Schule.	„Wir haben Spaß zusammen.“	„Also ich erinnere mich da öfter noch dran, was Du gesagt hast. Das gibt mir Kraft.“
Wirkungen auf SchülerInnen	bessere Arbeitsmoral/Leistungen	4.1	Die SchülerInnen weisen eine bessere Arbeitsmoral auf.	„Also zum Einen arbeiten sie besser.“	„Also wirkt sich KUR auf meinen Schüler aus.“
	Wahrnehmung der Lehrkraft als Vorbild	4.2	Die Lehrkräfte verhalten sich vorbildhaft und wirken so auf die SchülerInnen ein.	„...dass die Schüler auch wahrnehmen, dass wir als Kollegen nicht unfehlbar sind.“	„Also die Schüler empfinden das auch als positiv, dass sich die Lehrer von jemandem Kritik holen.“

Kategorie	Unter-kategorie	Nr.	Definition	Beispiel 1	Beispiel 2
unbeabsichtigte Nebenwirkungen	Spannungen im Kollegium	5.1	Spannungen im Kollegium werden wahrgenommen.	„Also, das ist eher so ein bisschen mehr zwei Lager.“	„Eine Gruppe hat sich überworfen.“
Motive	Fortbildungsstunden	6.1	Die Anrechnung von Fortbildungsstunden ist ein Motiv für die Teilnahme.	„Also dass Fortbildungsstunden von der Schulleitung dafür zur Verfügung gestellt werden.“	„Und wenn man von 30 Stunden zwölf sinnvoll, auch noch vor Ort verbringen kann, dann ist das ein schlagendes Argument.“
	Qualitätsentwicklung, Rückmeldung bekommen	6.2	Die LehrerInnen nehmen an KUR teil um Qualitätsentwicklung zu betreiben oder um eine persönliche Rückmeldung zu bekommen.	„Also meine Motivation war von Anfang an, meinen Unterricht weiter zu entwickeln.“	„...weil ich das aus dem Ref. so vermisst habe. Mal jemanden zu haben, der da drin sitzt und mir dann eine Rückmeldung gibt.“
	positive Erfahrungsberichte anderer Teilnehmer	6.3	Die LehrerInnen nehmen an KUR auf Grund von Erfahrungsberichten anderer teil.	„Dass doch so viele Kollegen erzählt haben, dass ihnen das gut gefallen hat.“	
	Themenzentriert arbeiten	6.4	Die Lehrkräfte nehmen (erneut) an KUR teil, um themenzentriert zusammen zu arbeiten.	„...sondern tatsächlich an einem konkreten Thema dann auch arbeiten.“	„... weil ich dann auch immer noch mal einen Fokus habe.“
	Praxisnähe, Ortsfaktor	6.5	Die Praxisnähe und die räumliche Nähe ist ein Grund für die Teilnahme an KUR.	„Also ich muss dafür nicht zwei Stunden Fahrt in Kauf nehmen, um meine Fortbildungsstunden zusammenzukriegen, sondern ich kann das direkt hier machen.“	
	Zusammenarbeit mit Kollegen	6.6	Die Lehrkräfte nehmen an KUR teil, um zusammen arbeiten zu können /zu müssen.	„Weil es die einzige Möglichkeit war, dass Kollegen tatsächlich den Unterricht sehen.“	„... dass ich die Erwartung hatte, mich mit Kollegen auseinander zu setzen.“
	Gelingensbedingungen	Struktur, Projektleitung	7.1	Die Struktur von KUR wird als Gelingensbedingung angesehen.	„Ja, aber eben in dieser Struktur von KUR.“
externe Input		7.2	Der externe Input wird als Gelingensbedingung angesehen.	„Diese Inputs finde ich total wichtig.“	„Und was Frau Alpha eben gemacht hat, erstmal das ganze ein bisschen aufzubrechen. Also zum einen räumlich als auch so sprachlich.“
Vertrauen, Respekt, gute Zusammenarbeit		7.3	Vertrauen, Respekt oder die Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen werden als Gelingensbedingung angesehen.	„Die Gleichberechtigung und das Vertrauen.“	„Ich wollte mich wohl fühlen in der Gruppe und das war mir ganz doll wichtig.“
Unterschiede zum Referendariat		7.4	Der Unterschied zum Referendariat wird als Gelingensbedingung angesehen. Es gibt keine Bewertungs- oder Drucksituationen.	„Das ist eben genau der Unterschied zum Referendariat.“	„Aber es tut gut, die Beraterrolle einzunehmen und nicht die Rolle des Beurteilers, finde ich.“

Kategorie	Unter-kategorie	Nr.	Definition	Beispiel 1	Beispiel 2
	Themenzentriert Arbeiten	7.5	Das themenzentrierte Arbeiten wird als Gelingensbedingung angesehen.	„...aber ich finde das viel besser, dass wir jetzt Themen zentriert arbeiten.“	„Wir möchten eine gemeinsame Ausrichtung und ein gemeinsames Thema.“
	Unterstützung durch die Schulleitung	7.6	Die Unterstützung durch die Schulleitung wird als Gelingensbedingung angesehen.	„Also es geht nicht gegen die Schulleitung, sondern nur mit der Schulleitung.“	„Also das muss man auch ehrlicherweise dazu sagen, dass das natürlich nur geht, wenn eine Schulleitung dem gegenüber offen ist.“
Verbesserungen	Erkenntnisse in der Schule berücksichtigen	8.1	Wunsch nach Berücksichtigung der Erkenntnisse von KUR in der Schule.	„Ich finde auch, dass müsste von der Schulleitung eigentlich aufgegriffen werden. Und sie könnte sich das ja zum Ziel machen.“	„...dass es tatsächlich mehr in die Schule getragen wird und in die Organisation.“
	mehr oder intensivere externe Impulse	8.2	Wunsch nach mehr oder intensivere externe Impulse (Coaching).	„Zu einzelnen Themen hätte ich gerne mehr Impulse.“	„Das müsste irgendwie noch intensiver könnte das sein.“
	Häufigere Reflexionen	8.3	Wunsch nach häufigeren Reflexionen.	„Also ich würde mir das häufiger wünschen.“	„Ich finde das müsste richtig im Stundenplan verankert werden.“
	mehr Zeit	8.4	Wunsch nach mehr Zeit in den einzelnen Sitzungen.	„Ich glaube, es wäre gut noch mehr Zeit zu haben.“	„Ja, das glaube ich auch, aber trotzdem ist so eine 45-minütige Stunde, [...] Das müsste irgendwie noch intensiver könnte das sein.“
	mehr TeilnehmerInnen	8.5	Wunsch nach mehr TeilnehmerInnen.	„Ich würde mir wünschen, dass das noch mehr durch das Kollegium geht.“	„Und mehr Männer! Das muss ich an dieser Stelle sagen.“
	SchülerInnen einbeziehen	8.6	Wunsch nach Einbeziehung der SchülerInnen.	„Das fände ich super, wenn man auch mit den Schülern da mal auf die Metaebene kommt.“	„...aber da müsste man tatsächlich vielleicht die Schüler tatsächlich zu befragen.“
	Eltern einbeziehen	8.7	Wunsch nach Einbeziehung der Eltern.	„Wir waren noch nicht im Elternrat, das kommt jetzt in diesem Halbjahr noch.“	„Oder müsste dann vielleicht den Eltern auch noch mal kommunizieren, das und das ist dabei rausgekommen, oder dass die vielleicht noch einmal Input geben, was möchten sie gerne behandelt haben.“

Tabelle 4: Codierleitfaden.

8.3. Ergebnistabelle

Nr.	Kategorie/ Unterkategorie	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Gesamt	Interview I	Interview II	Interview III
1	Wirkungen auf Lehrkräfte	9	10	10	5	2	11	11	5	7	70	29	18	23
1.1	Veränderte Grundhaltung	4	5	4	1	0	7	4	1	0	26	13	8	5
1.2	Unterstützung & Entlastung	0	2	3	0	0	0	3	1	0	9	5	0	4
1.3	Kooperation	3	3	2	3	1	3	3	2	3	23	8	7	8
1.4	Reflexion & Feedback	2	0	1	1	1	1	1	1	4	12	3	3	6
2	Wirkungen auf Unterricht	7	1	6	2	1	3	1	1	0	22	14	6	2
2.1	Unterrichtsentwicklung, besserer Unterricht	6	1	6	2	1	3	1	1	0	21	13	6	2
2.2	Probleme lösen	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
3	Wirkungen auf Schule	9	5	8	4	4	8	1	2	1	42	22	16	4
3.1	Qualitätsentwicklung/ Schulentwicklung	1	0	0	0	3	2	0	0	0	6	1	5	0
3.2	Kommunikation und Umgang im Kollegium	5	3	6	3	0	4	1	2	0	24	14	7	3
3.3	Werbung für Schule	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
3.4	Arbeitsklima	1	2	2	1	1	2	0	0	1	10	5	4	1
4	Wirkungen auf SchülerInnen	2	2	1	2	1	3	0	1	1	13	5	6	2
4.1	bessere Arbeitsmoral	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	1	1	0
4.2	Wahrnehmung der Lehrkraft als Vorbild	2	1	1	1	1	3	0	1	1	11	4	5	2
5	unbeabsichtigte Nebenwirkungen	0	1	0	0	0	0	1	2	1	5	1	0	4
5.1	Spannungen im Kollegium	0	1	0	0	0	0	1	2	1	5	1	0	4
6	Motive	4	8	2	3	4	3	1	2	1	28	14	10	4
6.1	Fortbildungsstunden	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0
6.2	Qualitätsentwicklung, Rückmeldung bekommen	1	4	1	1	2	2	1	2	0	14	6	5	3
6.3	positive Erfahrungsberichte anderer Teilnehmer	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
6.4	Themenzentriert arbeiten	0	1	1	0	1	0	0	0	0	3	2	1	0
6.5	Praxisnähe, Ortsfaktor	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0
6.6	Zusammenarbeit mit Kollegen	0	1	0	2	1	1	0	0	0	5	1	4	0
7	Gelingensbedingungen:	23	8	3	7	4	18	3	8	2	76	34	29	13
7.1	Struktur, Projektleitung	9	1	0	1	1	1	1	2	1	17	10	3	4
7.2	externe Input	4	3	0	1	0	3	0	2	0	13	7	4	2
7.3	Vertrauen, Respekt, gute Zusammenarbeit	2	0	1	2	1	7	0	2	1	16	3	10	3
7.3	Unterschiede zum Referendariat:	4	2	0	1	2	5	0	0	0	14	6	8	0
7.4	Themenzentriert Arbeiten	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0
7.5	Unterstützung durch die Schulleitung	4	1	0	2	0	2	2	2	0	13	5	4	4
8	Verbesserungen:	4	2	2	1	2	2	6	4	7	30	8	5	17
8.1	Erkenntnisse in der Schule berücksichtigen	0	2	0	0	1	0	3	1	0	7	2	1	4
8.2	mehr oder intensivere externe Impulse	1	0	0	0	0	0	3	0	1	5	1	0	4
8.3	Häufigere Reflexionen	0	0	0	0	1	0	0	0	4	5	0	1	4
8.4	mehr Zeit	0	0	0	1	0	1	0	0	1	3	0	2	1
8.5	mehr TeilnehmerInnen	2	0	1	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0
8.6	SchülerInnen einbeziehen	0	0	1	0	0	0	0	2	1	4	1	0	3
8.7	Eltern einbeziehen	1	0	0	0	0	1	0	1	0	3	1	1	1
	Summe	58	37	32	24	18	48	24	25	20	286	127	90	69

Tabelle 5: Ergebnis: Anzahl der Nennungen.

8.4. Textstellenzuordnung

Kategorie	Textstellen
1. Wirkungen auf Lehrkräfte	
1.1 Veränderte Grundhaltung	<ul style="list-style-type: none"> • dass wir uns gegenseitig stärken. Also es geht nicht darum zu gucken, was nicht läuft, sondern es geht darum zu gucken, was läuft richtig gut. (152-154) • Und das wird auch ganz besonders bewusst gemacht, dass wenn neue Leute dazukommen, dass es darum geht, von Stärken zu lernen. Stärken stärken. (165-167) • das stärkt einen insgesamt natürlich. (203-204) • und es wäre sicherlich nicht so frei und locker rausgekommen, hätten wir KUR nicht. (310-311) • Ich finde halt auch, dass man sich auch mehr solche Sachen traut. (319) • aber so etwas wie KUR fördert das natürlich, dass man offen miteinander sprechen kann. (336-337) • Mehr Offenheit dafür, genau. (349) • Und das ist so schön, dass man, wie im Leben, macht es ja auch mit seinen eigenen Kindern. Dann sagt man ja auch: Mensch, das hast du ja richtig schön gemacht! Man versucht das ja auch zu stärken. (437-439) • Aber vielleicht stärkt es ja auch fürs eigene Privatleben. Dass man dann eben noch mal auch bei seinen eigenen Kindern oder bei seinem Mann oder irgendwas. (442-443) • Also Stärken stärken hilft immer in allen Lebenslagen. (448) • Man wird darauf so trainiert, wie man das sagt und was der Unterschied ist zwischen Wahrnehmung und Beurteilung, dass man dafür viel sensibler wird. (458-459) • Das heißt, im Grunde sprechen wir jetzt bei Sonstigem über die Ebene der individuellen Persönlichkeitsentwicklung oder so was. (464-466) • Das ist eine veränderte Haltung, die wir einnehmen. Diese veränderte Haltung ist eben nicht die Beurteilung. Beurteilen können wir super. Da sind wir ganz schnell drin. Zack, zack, fertig. Aber diese Haltung eines Beraters inklusive der Wortwahl eines Beraters ist eine veränderte Grundhaltung. (474-477) • Was ich auch gelernt habe bei KUR, ist eben so eine andere Haltung einzunehmen. (864-865) • Also einfach eine andere Haltung. Das finde ich ganz wichtig. Und ich bin auch viel entspannter, wenn ich jetzt irgendwie, also wenn andere kommen. (898-900) • das hat wirklich zu einer Öffnung geführt. [...] Also einfach entspannter und auch glaube ich viel offener. (902-904) • Ja, genau, also einfach mehr Offenheit. (907)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • Ich glaube, es ist aber auch eine Handlungsfrage. [...] Also ich kann jetzt nicht genau sagen was, aber ich glaube sie sehen, dass wir eine bestimmte Haltung haben. (948-955) • Ich glaube, dass man das alles nicht von einander trennen kann. Also wenn wir unseren Unterricht verändern, dann verändern wir uns auch gleichzeitig selber. (1021-1022) • Und was ich ganz positiv finde, ist, dass sich auch die Haltungen einzelner Kollegen verändert haben. (1181-1182) • auch weil die eigene Haltung sich verändert. (1458-1459) • Dieses Stärken betonen und das Positive bewerten. Dass das noch mal eine Schiene oder Grundhaltung gewesen ist, die das KUR-Projekt auch so besonders begleitet oder begründet. Und das habe ich danach auch immer wieder weiter verfolgt. (1495-1498) • Also es geht wirklich eher um die Lehrerrolle. (1650) • Und gleichzeitig auch dieses Sich-Selbst-Öffnen. (1917-1918) • aber mein wesentlicher Grund ist wirklich, die Lehrerpersönlichkeit zu stärken. (1930-1931) • Das kollegiale Miteinander und dann die eigene Persönlichkeit zu stärken im Unterricht. (1944-1945)
1.2 Unterstützung & Entlastung	<ul style="list-style-type: none"> • Also dass man im Lehrerzimmer auch anfängt vielleicht über Unterricht zu reden oder um Rat zu fragen, weil das Vertrauen da ist. (299-301) • aber ich weiß, dass es mehrere Situationen gab, wo Kollegen Hilfe brauchten. Jetzt nicht wir, sondern auch mal andere Kollegen und wo man das eindeutig mitgekriegt hat, dass sie indirekt um Rat gefragt haben. (308-310) • Und das war so toll. Also das war wirklich eine Hilfe, weil dann auch jemand da war in dem Moment. (325-326) • auf der einen Seite kommen immer wieder neue Kollegen dazu, die das gerne machen möchten, die das als Unterstützungssystem begreifen. (364-366) • Ja, aber der Punkt mit den Berufseinsteigern, den finde ich gut, weil das wirklich ein Punkt ist, wo die Schule Berufseinsteiger auf eine wirklich tolle Weise hier aufnimmt. Also auch animiert daran teilzunehmen an KUR. Und dadurch gleich ein ganz anderes Verhältnis zu den anderen Lehrern, eine Hilfestellung für den Unterricht noch da ist und so weiter. (378-382) • Ja, das entlastet einen auch irgendwie so ein bisschen. (1549) • einerseits ist es für mich meine Entlastungsfunktion, das sollte man nicht unterschätzen. Mache ich das eigentlich richtig? [...] Das ist eine Sicherheit, die man dadurch hat. (1614-1618) • Und diese Sicherheit, die finde ich vor allen Dingen wichtig. (1622) • Was ja schon stattfindet ist eine Vergewisserung. Eine Vergewisserung, dass dieser Unterricht, wie wir ihn machen, dass das ok ist. (1665-1666)

Kategorie	Textstellen
1.3 Kooperation	<ul style="list-style-type: none"> • Da ging es nicht um die Beratung einer Kollegin, sondern es ging darum, wie wir uns beraten haben. (50-51) • dass durch diese Gemeinschaft, dass man versucht den anderen zu stärken. (149-150) • Und dieser Moment, dass Kollegen in den Unterricht kommen und man als Team letztendlich auftritt. (214-215) • dass diese Stunden besser laufen, als wenn man als Einzelkämpfer vor der Klasse steht. (220-221) • Teamarbeit. (782) • Was für mich am wichtigsten ist, ist auch dieses, nicht mehr Einzelkämpfer zu sein. (787-788) • Und ich finde dieses Einzelkämpfertum, aber eben im bewertungsfreien Raum, in Freiwilligkeit, im vertrauensvollen Raum, mit Kollegen, denen man auch wirklich vertraut und mit denen man zusammenarbeiten mag und eben dann im Team. (794-797) • Im Team für den eigenen Unterricht. (798) • Der einen so auch noch mal richtig bewusst macht, mit der Gruppe zusammen zu arbeiten. (844-855) • Diese Auflösung der Vereinzelnung sozusagen. Das finde ich ist ein ganz wichtiger Punkt bei KUR. (916-917) • Weil das Wesentliche in den Beratungsgesprächen ist ja am Ende auch nochmal so Tipps und Hinweise zu geben. Wie könnte man noch mal hier was machen da was machen und da profitiert man total von den Kollegen. Erstmal man sieht Sachen, die man vielleicht noch nie gesehen hat und man kriegt auch noch mal Tipps dazu. (934-938) • Ich glaube, dass wir die Zusammenarbeit verbessern. (972-973) • Wir schieben nicht nur Material rüber, sondern wir arbeiten als Kollegen zusammen, als Kollegium und das finde ich eben auch ganz... Also es ist noch einmal eine andere Stufe als nur jetzt zu sagen ich schieb mal hier ein Arbeitsblatt rüber. (976-979) • Und da geht es um ganz elementare Sachen, wie Kollegien, Interaktionen zwischen Lehrern, Kooperation zwischen Lehrern und so weiter. (1446-1447) • Weil meiner Ansicht nach wird jeder Unterricht besser, wenn Kollegen untereinander sich austauschen. (1457-1458) • dass man so ein Bündnis eingeht mit den Leuten in der Gruppe, und dass man halt schon das Gefühl hat, man entwickelt so eine besondere Beziehung. (1518-1519) • Interviewer: Ok, also die Verbindung, die Kooperation, die ist deutlich tiefer als vor dieser Arbeit. Lehrerin: Joa, also ich glaube die war teilweise auch vorher schon da. Aber ich glaub, dass intensiviert sich noch mal. Und hat nochmal so eine andere Ebene. (1527-1530) • Aber diesen Ausdruck Verbündete oder Bündnispartner, das finde ich sehr treffend. Das hat noch darüber hinaus ein In-der-gleichen-Situation-Sein und sich darüber als Gruppe definieren zu können. (1533-1535) • und das fand ich schön, dass man dann so sieht: man ist da nicht alleine, die anderen sehen das genauso oder ticken da genauso und dann unterstützt man sich gegenseitig. Man geht eben dieses Bündnis ein. (1546-1548) • Ja, man ist dann ja kein Einzelkämpfer mehr, der man ja so oft ist. (1550)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • Also die uns dann zu Verbündeten machen. (1706) • Und das ist eigentlich eher dieses kollegiale Zusammensein, so dieses Verbündete, was du sagtest. (1916-1917) • Dass man nicht alleine da ist. Dass man sich austauschen kann. Also den Austausch finde ich wichtig. Und dann aber auch dieses gemeinsame Beobachten und Besprechen. (1935-1937)
1.4. Reflexion und Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • und in dem Moment, wo man dieses Anliegen formuliert, ist sozusagen der Clou, dass man ja eigentlich schon darüber nachdenkt, inwiefern dass in der Stunde auch dabei ist. (186-188) • dass Dinge, die man nebenbei und ganz selbstverständlich macht häufig, auf einmal gesehen werden und kommentiert werden positiv. (197-199) • dass auch diese kleinen Kleinigkeiten eben gesehen und gewürdigt werden. (205) • Das war einfach gutes Feedback. (824-825) • Da kriegt man als erstes schon einmal eine Rückmeldung darüber, wie man so auf andere wirkt. Und das finde ich immer total positiv. [...] Und das ist eine total schöne Rückmeldung. Das erste Mal zu erfahren. (832-838) • Sondern, es ist auch so, dass bestimmte Situationen, die man anders einschätzt, wie du eben schon angedeutet hast, als man selber, die eben in einer anderen Form gespiegelt werden und das sehr hilfreich ist. (885-887) • Ich finde auch in die Richtung kann es gehen oder habe ich den Eindruck geht es, wenn wir uns unserer Qualitäten bewusst sind und dass sich auch die Selbstreflexion über Unterrichtsprozesse ändert. (919-922) • Also die meisten gehen da ja auch mit positiven Rückmeldungen auch wieder raus. (1560-1561) • Und das als Rückmeldungspunkt: Komm, alles gar nicht so schlimm. Du machst das gar nicht so schlecht. (1616-1617) • Eben durch dieses positive Feedback und diese Rückmeldung. (1634-1635) • Und du kriegst ja eigentlich indirekt auch Rückmeldung, wenn du bei anderen zuguckst. (1643-1644) • Also ja, auf jeden Fall ist das noch mal ganz wichtig, dass man diese Rückmeldungen mal ab und zu hat. (1646-1647) • Ja, dieses Rückmeldung- Bekommen, selbst zu seinen Sorgen. (1935)
2. Wirkungen auf Unterricht	
2.1 Unterrichtsentwicklung, besserer Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Das war für mich ein KUR-Aha-Moment, weil in dem Augenblick irgendwie mir noch mal klar wurde, wie einfach und wie gut wir Unterrichtsentwicklung machen können über KUR. (38-40) • Und irgendwie war es aber so, dass wir unheimlich effektiv Unterrichtsentwicklung in dem Augenblick betrieben haben. (61-63) • Das heißt man verbessert dass dann automatisch. (188)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • und auch für den Unterricht an sich besser ist, weil es wird oft gesagt, dass diese Stunden besser laufen. (219-220) • Also weil wir uns so viele Tipps geben und weil man so viele kleine Stellschrauben, Methodentricks sieht, da profitiert der Unterricht unmittelbar davon. (269-271) • Und das bringt für mich und für meinen Unterricht tatsächlich noch mehr. (276-277) • Aber für meinen persönlichen Unterricht profitiere ich mehr davon. (286) • Also wir drei betreiben Unterrichtsentwicklung gerade. Ganz klar. (289) • Also dass man im Lehrerzimmer auch anfängt vielleicht über Unterricht zu reden [...] und das hat dann auch wieder Auswirkungen auf den Unterricht. (299-304) • Wir reden mehr über Unterricht, seitdem im Lehrerzimmer, ist schon mein Eindruck. (305-306) • Wir beiden sitzen ja schon ganz lange an einem Tisch und wir haben uns in den letzten drei Jahren viel mehr über Unterricht unterhalten, als in den Jahren davor, wo wir KUR noch nicht hatten. (312-314) • mein eigener Unterricht auf dem höchsten Level, also für mich am wichtigsten. (404-405) • Im Team für den eigenen Unterricht. (798) • Sondern einfach nur einen Erfahrungsbericht oder eine erfahrungsbezogene Aussage, die den anderen weitergeholfen hat und diese Kommunikation über Unterricht. (914-916) • Das finde ich total hilfreich für meine eigene Entwicklung des Unterrichts. (938) • Für mich war es noch einmal der Anlass ganz gezielt Feedbackkultur in die Klasse einzubringen. (993-994) • Ich glaube, dass man das alles nicht von einander trennen kann. Also wenn wir unseren Unterricht verändern, dann verändern wir uns auch gleichzeitig selber. (1021-1022) • Weil meiner Ansicht nach wird jeder Unterricht besser, wenn Kollegen untereinander sich austauschen. (1457-1458) • Und du hast Qualitätsmanagement und Unterrichtsentwicklung... Ich glaube ich kann da gar nichts hinzufügen. das sind für mich auch zwei super wichtige Punkte. (1472-1473) • Abgesehen davon, dass ich auch Empfehlungen bekomme. Also, zum Beispiel einen stärkeren Methodenwechsel oder so. Also Empfehlungen bekomme, die mir helfen und die mir eine Rückmeldung geben. Oder die es mir ermöglichen, über Unterricht zu sprechen. (1623-1625) • Man bereitet seinen Unterricht mal besser vor. (1717)
2.2 Probleme lösen	<ul style="list-style-type: none"> • Und über KUR, also dieses Vertrauen: ich komme einfach mal mit und ich guck mir das mal an, haben wir tatsächlich dieses Problem in der Klasse lösen können. (340-342)

Kategorie	Textstellen
3. Wirkungen auf Schule	
3.1 Qualitätsentwicklung/ Schulentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Sodass für uns KUR gar nicht für unsere ganz persönliche Entwicklung jetzt wichtig ist in diesem Augenblick, sondern KUR ist für uns wichtig als Motor für eine Gesamtentwicklung. (128-130) • Schule von innen heraus verändern. (919) • Dass es Schule von innen heraus, also Qualität verändern kann, insofern auch Schule von innen heraus verändern kann. (923-924) • Ich glaube es ist tatsächlich auch der einzige Weg, Schule zu verändern. Also wenn man Schule verändern will, muss es von innen kommen. (926-927) • Aber wo bleibt die Qualitätsentwicklung und das ist ein ganz wesentliches Element von Qualitätsentwicklung finde ich, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung. Und das ist nur ein winziger Punkt eigentlich, es müsste noch viel, viel mehr geschehen im ganzen Hinblick. (1463-1466) • Und du hast Qualitätsmanagement und Unterrichtsentwicklung... Ich glaube ich kann da gar nichts hinzufügen. das sind für mich auch zwei super wichtige Punkte. (1472-1473)
3.2 Kommunikation und Umgang im Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> • Und wir haben beide unabhängig voneinander erstmal aufgeschrieben, dass uns wichtig ist, dass wir miteinander nett umgehen. (102-104) • Was den anderen ausmacht. Unser eigenes Bild von der anderen Person. (144) • Und es hat in dem anderen Bereich Lehrer-Lehrer-Kommunikation oder gegenseitiges Vertrauen auf jeden Fall auch gestärkt. (284-285) • Ja und für die Kollegen, also ich finde, für das Kollegium bringt es viel, denn ich lerne viele Leute kennen, die ich sonst nicht kenne. Natürlich sind sie da und man unterhält sich mal kurz, aber ich lerne sie besser kennen, weil man ja bei 80 Kollegen nicht mit jedem viel zu tun hat, sondern meistens nur mit denen, zum Beispiel mit denen man gemeinsam innerhalb von einem Klassenkollegium unterrichtet. Und man kann da auf jeden Fall denke ich viel von lernen einerseits, dass man da andere kennenlernt und mehr Dinge sieht. Aber das wichtigste finde ich im Grunde ist, dass ein Vertrauen entsteht zu mehr Leuten als man sonst Vertrauen hätte, wenn man die nicht so kennen würde und, dass langsam die Kommunikation sich auch verändert. (291-299) • da war ich schon ziemlich an der Grenze meiner Kräfte und da hab ich dass dann auch mal gesagt: Ich bin jetzt irgendwie am Ende gerade. Und schwimme hier und muss jetzt aber das und das und das. Und dann ist sofort jemand aufgesprungen, der gerade fünf Minuten Zeit hatte und sagte: Du, ich gehe das jetzt für dich raus finden. (321-325) • Und über KUR, also dieses Vertrauen: ich komme einfach mal mit und ich guck mir das mal an. (340-341) • Ja und auch das Vertrauen, dass man sich gegenseitig so helfen kann und dass es eben nicht eine Bevormundung sein wird oder eine Kontrolle, sondern dass es ein gemeinsames Lösen des Problems ist. (350-352) • Und dadurch gleich ein ganz anderes Verhältnis zu den anderen Lehrern. (381-382)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • eben weil es eine wirklich gute Möglichkeit ist, sofort in einen vertrauensvollen Umgang mit neuen Kollegen zu kommen. (389-391) • also der Kontakt zu anderen. (403-404) • Und ich finde das schön und wünschenswert, dass sich dadurch der Kontakt zu den Kollegen verbessert. (424-425) • Dass man auch guckt, wie man auch in schwierigen Situationen miteinander spricht. Und eben wie man es erreicht, auch Kritik zu äußern, ohne dass sie verletzend ist, sondern eher in eine Produktivität mündet, als in eine Abwehrhaltung. (492-495) • Und das ist das, was wir meinten, dass wir jetzt auch mehr im Kollegium reden. (579-580) • Und es verändert auch... Also ich glaube daher kommt es, kann ich mir nur so erklären: Unsere Konferenzkultur. (652-653) • Ich habe mich persönlich auch, glaube ich, verändert, auch gerade im Umgang mit Kollegen, also mit Schülern vielleicht auch. (897-898) • Ich arbeite jetzt anders mit Praktikanten oder wenn Referendare in meinen Unterricht kommen oder einfach nur Kollege X. (902-903) • Ja und es stärkt vor allen Dingen die Kommunikation zwischen den Kollegen. (908) • Ich glaube, dass es auch im Kollegium was bewirkt. Ich glaube, dass wir die Zusammenarbeit verbessern, die Offenheit verbessern. (971-973) • Dass er beziehungsweise ich auch, also wir alle, in der Zwischenzeit schon einiges gelernt hatten. Zum Beispiel wie man etwas formuliert. (1308-1310) • Und da geht es um ganz elementare Sachen, wie Kollegien, Interaktionen zwischen Lehrern, Kooperation zwischen Lehrern und so weiter. (1446-1447) • Also du hast den Beziehungsaspekt gesagt, das finde ich super wichtig. (1471-1472) • Es ist ja auch irgendwie so ein bisschen so ein intimeres Verhältnis, weil man natürlich auch den anderen erzählt, wo man bei sich Probleme sieht oder wo man an sich zweifelt oder so. (1537-1539) • dann würde ich sagen, hat das hier auch positive Auswirkungen im Sinne von wir lernen uns kennen und wir haben da eine Verknüpfung, die über den Alltag hinausgeht. (1703-1705) • Das kollegiale Miteinander und dann die eigene Persönlichkeit zu stärken im Unterricht. (1944-1945)
3.3 Werbung für Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Ja, wir sind eine Schule, die KUR anbietet und KUR praktiziert. Und das zeigt ja auch was über die Schule. (376-377) • Dann ist das natürlich ein Hinweis für Eltern bei der Schulwahl: Das ist eine Schule, bei der so was läuft. (420-421)
3.4 Arbeitsklima	<ul style="list-style-type: none"> • Also in der Vorbereitung gab es für mich so einen Moment, den ich als sehr schön empfunden habe. (99-100) • Also ich erinnere mich da öfter noch dran, was Du gesagt hast das gibt mir Kraft. (146-147) • dann ist es eine positive Ausrichtung von dem Gespräch. (194-195) • Wir haben Spaß zusammen. Auch in diesen Treffen. (434)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • Ja, es ist wirklich positiv und das ist was, das habe ich so lange vermisst an Schulen. (435-436) • Also das macht total Spaß. (848) • Und ich habe das ja schon an anderen Stellen zur Sprache gebracht, auch die Tatsache, dass mir mal gesagt wird, ich kann irgendetwas besonders gut, gefällt mir ausgesprochen gut. Also hat mir sehr wohl getan, sagen wir es mal so. (856-859) • Also ich fühle mich einfach auch wohler in meiner Arbeit. (895-896) • Finde aber diese Zeit dann immer auch total entspannt und als einen Ruhepol. Also diese zwei Stunden finde ich eine ganz andere Arbeitsatmosphäre oder macht bei mir eine ganz andere Stimmung. (1389-1391) • Dieses positive Glücksgefühl. (1639-1640)
4. Wirkungen auf SchülerInnen	
4.1 bessere Arbeitsmoral	<ul style="list-style-type: none"> • Also zum einen arbeiten sie besser. (255) • Dass das Rückwirkungen oder Auswirkungen auf Schüler hat, steht für mich außer Frage. Weil ich verändere mich ja durch KUR. Lehrer sind Einzelkämpfer und alles, was ich im Unterricht tue oder lasse, wirkt sich auf Schüler aus. Also wirkt sich KUR auf meinen Schüler aus. Ist so. (1089-1093)
4.2 Wahrnehmung der Lehrkraft als Vorbild	<ul style="list-style-type: none"> • Also die Schüler empfinden das auch als positiv, dass sich die Lehrer von jemandem Kritik holen. (223-224) • Einige Gruppen finden es relativ normal, dass da jemand kommt und sehen das als selbstverständlich an und die finden es gut. Also die freuen sich darüber. (241-243) • die gehen davon aus, dass Lehrer an dieser Schule im Team arbeiten. Und sich gegenseitig unterstützen. (250-251) • Naja, und zum anderen sehen die das glaube ich auch als positiv, dass wir uns weiterbilden. (259-260) • Das ist glaube ich auch für die Schüler interessant zu sehen, dass wir uns da nicht Gott gleich hinstellen, sondern, dass auch wir uns dieser Sache stellen, dass wir uns gegenseitig helfen. Dass das ein ganz wichtiger Punkt ist. (940-943) • Stichwort lebenslanges Lernen. Und dass die Schüler eben sehen, wir lernen auch noch oder wir wollen auch noch dazu lernen oder uns verändern. (946-947) • Also wir fordern von den Schülern ständig, dass sie in Gruppen arbeiten, dass sie das auch reflektieren, dass sie über ihre eigene Arbeit auch nachdenken und da kriegen sie mal vorgelebt, dass wir das auch tun. (948-951) • Also es zeigt den Schülern eigentlich, dass ich sage mal gesetzelte Berufsausübler sich in Frage stellen und auch zulassen, in Frage gestellt zu werden, die wissen ja nicht wie das unter uns abläuft. Was ich finde, was ein positiver Aspekt ist für deren Berufsbild. Für deren Berufsbildfindung. (961-964)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • dass die Schüler auch wahrnehmen, dass wir als Kollegen nicht unfehlbar sind, sondern da auch an uns arbeiten. (1004-1005) • Ich glaube die nehmen das wahr, dass wir mal zu Besuch kommen und ich glaub auch, dass die das positiv wahrnehmen, dass wir sozusagen uns gegenseitig beobachten. (1574-1576) • Also ich glaube schon, dass die das irgendwie wahrnehmen und vielleicht auch den Lehrer anders wahrnehmen. (1586-1587)
5. unbeabsichtigte Nebenwirkungen	
5.1 Spannungen im Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Gruppe hat sich überworfen. (691) • Also, es kamen dann durchaus schon mal so negative Äußerungen. (1593-1594) • Ja, eher sehr genervt. Also, das ist eher so ein bisschen mehr zwei Lager. (1597) • Und viele fühlen sich aber dann auch beobachtet. Und denken: das ist jetzt so eine Kontrollinstanz. (1605-1606) • Also, dass es schon eine Spannung mal gegeben hat oder so. Das kann man auch sagen. (1721-1722)
6. Motive	
6.1 Fortbildungsstunden	<ul style="list-style-type: none"> • Und was mich aber auch noch motiviert hat das zu machen ist, dass wir ja Fortbildungsstunden machen müssen als Lehrer, 30 in Hamburg. (520-522) • Und wenn man von 30 Stunden zwölf sinnvoll, auch noch vor Ort verbringen kann, dann ist das ein schlagendes Argument. (539-540) • Also dass Fortbildungsstunden von der Schulleitung dafür zur Verfügung gestellt werden, das hilft vielen, sich dafür zu entscheiden und es erst einmal kennen zu lernen. (596-598)
6.2 Qualitätsentwicklung, Rückmeldung bekommen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht ist der Grund warum ich mitmache. Ich möchte das für meinen eigenen Unterricht nutzen. (423-424) • Also meine Motivation war von Anfang an, meinen Unterricht weiter zu entwickeln. (501-502) • Ja, mit meinem eigenen Unterricht. (541) • Und das ist hier jetzt wirklich was Sinnvolles. Ich will an meinem Unterricht arbeiten. (558-559) • Wir sind zu KUR gekommen, weil es um Unterrichtsentwicklung ging. Und Unterrichtsentwicklung ist an dieser Schule relativ viel gelaufen und auch eigentlich ganz gut, aber immer top, down. [...] Das war die Grundidee, warum wir KUR hier an die Schule geholt haben, dass wir eben sagen, wir wollen von innen heraus Unterrichtsentwicklung betreiben. (561-569) • Und das ist schön, wenn dann noch mal jemand kommt. Ein bisschen korrektiv, wo du dir dann vielleicht auch noch mal ein bisschen mehr Mühe gibst. (586-588)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • Ja, also es ist mir nicht ganz leicht gefallen, mich auf das Projekt einzulassen. Also es ging ursprünglich um Schulentwicklung. (1046-1048) • Kann ich dem Unterricht oder den Schülern und so weiter genügen mit den bisherigen beruflichen Erfahrungen? Und eben dann die Motivation darüber einen Austausch zu haben oder eine Reflexion, ein Feedback zu bekommen. (1069-1071) • Und es wurde vielleicht schon gesagt, aber Feedback... Also meine Partnerin arbeitet bei Beta [<i>Unternehmen aus der Privatwirtschaft</i>] und die haben jede Woche Feedbackrunden und jeden Tag Stand-Ups, wo sie sich austauschen und Feedback geben. Und das ist hier einfach nicht möglich, außer in diesem Rahmen KUR. Also in dieser Intensität. (1076-1080) • anderen Unterricht zu sehen. Meinen Unterricht ansehen zu lassen. Mir meine eigenen Positionen bewusst zu werden. Positionen meine ich jetzt nicht hierarchisch, sondern einfach in der ganzen Komplexität. (1087-1089) • Ich hab immer einen starken Drang danach, Schule zu verbessern. (1100) • weil ich das aus dem Ref. so vermisst habe. Mal jemanden zu haben, der da drin sitzt und mir dann eine Rückmeldung gibt. (1754-1755) • Ja, also das wichtige ist, wirklich einfach mal gespiegelt zu sein. (1775) • Und dann ist das halt schwieriger, wenn man nie jemanden mal drin hat. Außer die Schüler. (1784-1785)
6.3 positive Erfahrungsberichte anderer Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> • Dass doch so viele Kollegen erzählt haben, dass ihnen das gut gefallen hat. (1767)
6.4 Themenzentriert arbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Aber mir fehlte auch so der Fokus irgendwie. (503-504) • Ich mag das auch, dass Leute kommen, weil ich dann auch immer noch mal einen Fokus habe. (581-582) • sondern tatsächlich an einem konkreten Thema dann auch arbeiten. So eine Schärfung. Was auch eine Schärfung meines Profils, meines Unterrichts und so etwas dann ausmachen würde letztendlich. (1407-1409)
6.5 Praxisnähe, Ortsfaktor	<ul style="list-style-type: none"> • Sondern ich möchte das gerne benutzen können und das ist jetzt was, was ich benutzen kann und was ich dazu noch an der Schule habe. Also ich muss dafür nicht zwei Stunden Fahrt in Kauf nehmen, um meine Fortbildungsstunden zusammenzukriegen, sondern ich kann das direkt hier machen. (528-531) • Und wenn man von 30 Stunden zwölf sinnvoll, auch noch vor Ort verbringen kann, dann ist das ein schlagendes Argument. (539-540)
6.6 Zusammenarbeit mit Kollegen	<ul style="list-style-type: none"> • sondern ich kann das direkt hier machen mit meinen Kollegen. (531) • dass ich die Erwartung hatte mich mit Kollegen auseinander zu setzen. (1040-1041) • Weil es die einzige Möglichkeit war, dass Kollegen tatsächlich den Unterricht sehen. (1075-1076) • Und eben in diesen Austausch einzutreten. (1089)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • Sondern ich finde immer wichtig, das mit anderen gemeinsam zu machen. Und das finde ich eine große Stärke in diesem Projekt, dass man halt wirklich es gemeinsam macht. Also man hat Unterstützung, aber entwickelt das gemeinsam und das fand ich eben sehr überzeugend. (1106-1109)
7. Gelingensbedingungen:	
7.1 Struktur, Projektleitung	<ul style="list-style-type: none"> • da gibt es ja einen speziellen Rhythmus bei KUR. (160) • Also es wird natürlich von der Schulgemeinschaft getragen. Also die 16 müssen natürlich in den Stunden, wo wir beraten oder besuchen gehen, vertreten werden. (355-357) • Ich finde schon, eine Struktur in der Schule zu haben, in der wir uns weiterentwickeln können. (471-472) • Und deswegen ist das so schön, dass wir eine Struktur haben, in der wir über Unterricht reden müssen. (578-579) • Denn eine Grundbedingung von KUR ist Freiwilligkeit und beurteilungsfreier Raum. (603-604) • Sie müssen Ressourcen dafür zur Verfügung stellen, sie müssen Vertretungen dafür organisieren, aber sie dürfen nicht eingreifen. (602-603) • Man braucht eine Projektleitung, die das ganze am Leben hält. Ich glaube, dass es relativ schnell einschlafen würde, wenn man nicht jemanden hätte, der zu der Auftaktveranstaltung, zu der Zwischenbilanz und zu dem Bilanztreffen einlädt, wenn diese Strukturen verschwimmen würden. (612-615) • Also man braucht eine Projektleitung. (645) • Ich finde diesen Weg, den wir durchlaufen haben, erst Agentur für Schulberatung, dann Projektleitung mit Beratung und so weiter, dass das schon hilft. Also das hat unser Projekt hier schon gestützt. (649-651) • Also das ist das entscheidende. Wir stellen Aufgaben. Also die Kollegen, die vertreten, nehmen Aufgaben von uns mit in unsere Klassen. (671-672) • Man muss allerdings auch dazu sagen, dass dadurch, dass wir eine doppelte Projektleitung haben - wir sind die einzige Hamburger Schule mit einer doppelten Projektleitung - können wir viele Probleme antizipieren oder umschiffen. (698-700) • Ja, aber eben in dieser Struktur von KUR. (789-790) • aber eben im bewertungsfreien Raum, in Freiwilligkeit. (795) • im vertrauensvollen Raum, mit Kollegen, denen man auch wirklich vertraut und mit denen man zusammenarbeiten mag (795-797) • Und eben auch die Stunden danach für die Reflexion freigestellt zu werden. Das ist ja genau der Punkt. (1126-1127) • dass es auch für mich ganz wichtig ist, dass man das als Team macht. Also dass man nicht alleine die Projektleitung macht, sondern als Team. (1141-1143) • vom Rahmen her vom Zeitumfang finde ich es sehr angemessen. (1345-1346)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • Also förderlich war, dass wir hier zwei Verantwortliche haben, die das besonders gut organisieren. (1799-1800) • Also dass es einem so gut ermöglicht wird, dass es leicht ist, die Termine zu finden. (1821-1822) • Also, es ist schon gut, dass wir das haben, aber es ist manchmal auch ein bisschen aufgesetzt. Andererseits ist es gut, wenn man sich daran halten kann. (1907-1908) • und dann ist es aber wichtig, dass es trotzdem so eine Struktur hat. Darauf haben die ja auch immer geachtet, dass man eine Struktur hat, dass man nicht den anderen dann fertig macht. (1939-1941)
7.2 externe Input	<ul style="list-style-type: none"> • Und das war so schön bei Frau Alpha zu sehen fand ich. Ich fand sie ganz toll. (481-482) • Und da denke ich, war es auch wirklich notwendig jemanden von außen zu holen. (616-617) • Um das einzuführen ist es halt unheimlich wichtig, die externe Beratung zu haben. (618-619) • Aber es ist auch schön, noch mal wieder einen externen Impuls zu haben für alle Beteiligten. (624-625) • Diese Inputs finde ich total wichtig. (636-637) • Wir sehen tatsächlich eher jetzt ein neues Problem, was dadurch entsteht, dass nicht immer die externe Beraterin dabei ist. (703-705) • Ja, also die Verbindlichkeit hat eindeutig nachgelassen, seitdem wir die externe Beratung nicht mehr haben. (718-719) • weil diese externe Kraft in einem viel größeren Raum, als wir zur Verfügung gehabt hätten, mit anderen Rahmenbedingungen, als da sind Schuhe ausziehen, in den Kreis setzen [...] Das waren diese ganzen Zeichen für Aufbruch.[...] Auch die Tatsache, dass es jemand war, der geschult war in der sprachlichen Ausführung sozusagen und eben nicht lehrergeschult war in der sprachlichen Ausführung dieser Einführung. Ja das war es eigentlich. (1251-1259) • Und was Frau Alpha eben gemacht hat, erstmal das ganze ein bisschen aufzubrechen. Also zum einen räumlich als auch so sprachlich. (1264-1266) • Und das war unabdingbar, weil sie uns eigentlich das Werkzeug gegeben hat, damit wir anders miteinander umgehen, als wir das gewohnt sind. (1273-1275) • Und ich glaube, das hat mit Frau Alpha zu tun, mit dieser Beratung, mit dieser Vermittlung anderer Umgangsformen, anderer Haltungen. [...]Also ich finde die Berater sind unglaublich wichtig. (1293-1296) • Aber es war halt gut, dass wir am Anfang auch eine professionelle <u>externe</u> Frau hatten, glaube ich. (1841-1842) • Das war halt auch toll, dass wir da mal einen Tag hatten, wo wir mal außerhalb der Schule waren. (1849-1850)
7.3 Vertrauen, Respekt, gute Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Und da haben wir bei uns an der Schule das Glück, dass wir tatsächlich da eine ganz große Vertrauensbasis haben. Das hilft ungemein. (607-608) • Die Dinge, die stattfinden in so einer ich sag jetzt mal Hospitation, dass die wirklich dann aber auch Vertrauensdinge sind. (684-686) • Also so eine Grundhaltung im Kollegium muss vorhanden sein. Ich würde mir das glaube ich nicht in jeder Schule zutrauen zu tun.

Kategorie	Textstellen
	<p>(1030-1032)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wichtige Bedingung finde ich auch beim ersten Treffen, dass eine vertrauensvolle Atmosphäre da war und eine große Offenheit, aber auch die Verpflichtung zur Verschwiegenheit. (1138-1140) • Und es ist natürlich auch so, dass wir eine große Offenheit im Kollegium haben. (1145-1146) • Die Gleichberechtigung und das Vertrauen. Ich denke das sind die Hauptpunkte. Und der Wille der anderen den jeweiligen zu unterstützen, zu beraten. Und die Offenheit, von der wir ja auch schon gesprochen haben. (1195-1198) • Die Grundhaltung aller Personen, die hier an KUR beteiligt sind, die zu diesem entspannten Arbeiten sage ich mal oder zu diesem nicht unter Druck unterrichten oder wie auch immer führt. (1217-1219) • Und sich das zu trauen finde ich ganz wichtig. (1229) • Und das kann man aber nur, wenn eben das Vertrauen da ist, dass die Kollegen auch einfach grundsätzlich eine andere Haltung zu mir haben, als ein Seminarleiter oder ein Schulleiter. (1239-1241) • Und ich glaube, das hat mit Frau Alpha zu tun, mit dieser Beratung, mit dieser Vermittlung anderer Umgangsformen, anderer Haltungen. Und auch, dass wir uns dann gemeinsam als Gruppe dafür verantwortlich gefühlt haben. (1293-1296) • Weil es hat mich wirklich überzeugt, weil es eben tatsächlich nicht nur ist, ich finde mich thematisch mit irgendjemandem zusammen, sondern ich stehe neben ihm und ich spüre, wie sich das anfühlt und das ist eine ganz wichtige Kategorie, die wir sonst in unserem Tagesgeschäft total vernachlässigen. (1325-1328) • was einen natürlich so ein bisschen verletzlich macht und auch Vertrauen voraussetzt. (1539-1540) • Also, das hatte ich auch schon mal in einer Gruppe mal so ein bisschen. Aber ich finde es kommt ja auch so ein bisschen darauf an. (1723-1724) • Ich wollte mich wohl fühlen in der Gruppe und das war mir ganz doll wichtig. (1743-1744)
7.4 Unterschiede zum Referendariat: Beraten statt bewerten, keine Show	<ul style="list-style-type: none"> • Also wir sprechen ja ganz bewusst nicht vom Hospitieren, sondern vom Besuchen und wir sprechen auch ganz bewusst nicht von beurteilen, sondern von beraten. Das ist eben genau der Unterschied zum Referendariat. (212-214) • Aber es tut gut, die Beraterrolle einzunehmen und nicht die Rolle des Beurteilers, finde ich. (448-449) • Man wird darauf so trainiert, wie man das sagt und was der Unterschied ist zwischen Wahrnehmung und Beurteilung, dass man dafür viel sensibler wird. (458-459) • Sie hat immer wieder ganz klar und deutlich gemacht, was der Unterschied ist zwischen Wahrnehmen und Beurteilen. Also immer erst mal nur gucken. Man muss nicht immer alles gleich beurteilen. (482-484) • Weil sonst immer dieses kritisieren, was wir aus dem Referendariat kennen, das bewirkt bei mir erstmal so: Oohhh. Ich lass das auch gar nicht zu. Und mich auch selber schützen und das finde ich auch eine ganz vernünftige Haltung erst mal zu sagen: Ich schütze mich und lass das erst mal nur ganz wenig an mich ran. Und der umgekehrte Weg ist viel gewinnbringender. Weil man erst mal mitbekommt, was

Kategorie	Textstellen
	<p>man alles kann und wo wirklich Stärken sind. (872-877)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diese Frage der Bewertung im Referendariat, also der Beurteilung. Und das hat mir am Anfang auch immer Bauchschmerzen bereitet, also sowohl mir persönlich, wenn ich daran teilnehme, als auch die Frage, lassen Kollegen sich darauf ein, vor dem Hintergrund dieser Erfahrung? Und in dem Sinne, bin ich da sehr positiv überrascht worden. Weil durch diese Frage, wie kooperieren wir miteinander, wie setzen wir uns auseinander, doch sehr anders ist als das, was ich bisher aus dem Referendariat kannte. (1049-1054) • und eben auch das Betonen von Stärken, von dem was gut läuft. Also einfach das Feedback. Das ist im Referendariat nicht so. (1199-1200) • Also für mich spielt auch diese Frage der Bewertung eine Rolle. (1202) • Wir verstehen uns eben mehr als Berater, nicht als jemand der - du hast es schon gesagt - oberlehrerhaft da irgendwie von oben herab uns irgendetwas sagt und so. (1209-1211) • Der Unterschied ist auch im Referendariat macht man, versucht man alle tollen Methoden, alles, was man jemals gelernt hat, mit rein zupacken in ein tolles Modell. Und wir machen hier unseren Alltagsunterricht und versuchen den gut zu machen, aber wir stehen auch zu unseren Fehlern. Und im Referendariat versuchen wir alle Fehler möglichst zu vermeiden, obwohl die vollkommen normal sind und im Unterricht jeden Tag passieren. (1220-1224) • Nicht jetzt diese Show-Stunden. Sondern ich bin da rein gegangen wie in jede Stunde, die ich so sonst auch gebe. (1238-1239) • aber es ging einfach immer nur darum, wirklich nur das Positive, die Stärken sozusagen nur zu fördern. (1313-1314)
7.5 Themenzentriert Arbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • aber ich finde das viel besser, dass wir jetzt Themen zentriert arbeiten. So dass wir uns alle mit dem gleichen beschäftigen. (75-76) • Ja, aber besonders schön ist natürlich in diesem Jahr, wo wir das erste Mal gesagt haben: Wir möchten eine gemeinsame Ausrichtung und ein gemeinsames Thema. (272-273) • Aber für meinen persönlichen Unterricht profitiere ich mehr davon, an einer Sache zu arbeiten, die mir wichtig ist, an der ich noch was verbessern möchte. (286-287)
7.6 Unterstützung durch die Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Also das muss man auch ehrlicherweise dazusagen, dass das natürlich nur geht, wenn eine Schulleitung dem gegenüber offen ist. (357-358) • Also unsere Schulleitung... Also KUR ist immer Teil des Aufnahmegesprächs, des Bewerbungsgesprächs. Also KUR wird immer thematisiert. Es wird immer im Bewerbungsgespräch thematisiert, dass wir eine KUR-Schule sind und dass die Schulleitung grundsätzlich eine Arbeitshaltung erwartet, die jetzt nicht verpflichtet sofort an KUR teilzunehmen, aber eine grundsätzliche Bereitschaft abfragt, an so etwas teilzunehmen. (383-389) • Für die Schulleitung ist es eine relativ schwierige Situation, wenn man bedenkt, dass die Schulleitung dieses Projekt stützen muss. (600-602)

Kategorie	Textstellen
	<ul style="list-style-type: none"> • Aber die Schulleitung ist da... Wenn wir jetzt als Projektleitung sagen, wir würden gerne die externe Beraterin zu dem und dem Thema noch mal für eineinhalb Stunden zu unserer Sitzung einladen, dann würden sie unterstützen. Also dann würden sie sagen: Ja, macht, wenn das dem Projekt zuträglich ist. (640-643) • Die Schulleitung würde natürlich an vielen Stellen gerne sagen: Könnt ihr mal das Thema bearbeiten oder könnt ihr jetzt bitte mal das machen oder könnt ihr den Kollegen mal ins Boot holen. Das macht jetzt unsere Schulleitung nicht, aber das passiert an anderen KUR-Schulen ganz intensiv. Das Problem haben wir überhaupt nicht, aber die Schulleitung vertraut uns. (660-664) • Also die Grundbedingung ist halt die, dass die Schulleitung akzeptiert, dass Stunden ausfallen. Das ist die Grundbedingung überhaupt, ohne die geht es gar nicht. (1120-1121) • Aber es muss die Akzeptanz der Schulleitung geben. (1132) • also es geht nicht gegen die Schulleitung, sondern nur mit der Schulleitung. (1135-1136) • Und dann wiederum ist die Rolle der Schulleitung wichtig. (1299-1300) • Und die Verabredung mit der Schulleitung steht und das klappt auch. (1801-1802) • Ich glaube, das wichtige ist auch, dass die Schulleitung dahinter steht. (1806) • Dass sie [die Schulleitung] das ermöglicht, ja. (1808) • Und auch ein Interesse daran haben, dass wir das machen. (1810)
8. Verbesserungen:	
8.1 Erkenntnisse in der Schule berücksichtigen	<ul style="list-style-type: none"> • Ich würde mir wünschen, das ist natürlich schwierig, aber dass es tatsächlich mehr in die Schule getragen wird und in die Organisation. (731-732) • Also wenn es was gibt, was man wirklich als Erfahrung mitgenommen hat, [...] dann würde ich mir wünschen, dass da was bei rumkommt. (747-749) • Zum Beispiel dass so was auf der Ganztageskonferenz noch mal ein Thema für das ganze Kollegium wäre. (1432-1433) • Dazu wird es auch nicht hoch genug aufgehängt. Also, wenn die Schulleitung jetzt sagen würde: Eure Ergebnisse oder eure Erfahrungen, die machen wir mal zum Ausgangspunkt zum Beispiel für die nächste pädagogische Konferenz. (1685-1687) • Ich finde auch, dass müsste von der Schulleitung eigentlich aufgegriffen werden. Und sie könnte sich das ja zum Ziel machen. Wie wollen wir eigentlich Unterricht entwickeln bei uns an der Schule. (1699-1701) • Ja, nicht unterstützen, vielleicht mehr so promoten. Also, unterstützt wird es ja schon, aber dass man das noch ausweitet. Wenn es die Schule denn betreffen sollte und nicht nur in das Kollegium reichen und die Lehrer unter sich. (1814-1816) • Oder wenn sie ein Interesse haben, wie kann man das vielleicht stärker nutzen? (1817-1818)

Kategorie	Textstellen
8.2 mehr oder intensivere externe Impulse (Coaching)	<ul style="list-style-type: none"> • Zu einzelnen Themen hätte ich gerne mehr Impulse. (630) • was fehlen könnte – aber das wäre eher das, was noch drauf gesetzt werden könnte– wäre, dass es eine nächste Stufe gibt, die so etwas wie ein Coaching mit beinhaltet. (1827-1829) • Also ich würde das als nächste Stufe, das so als professionelles Coaching sehr gut finden. (1859-1860) • Und dann aber auch richtig gute Leute. Weißt du, nicht solche Leute, die irgendwie zu blöd sind, Lehrer zu sein. (1872-1873) • Das müsste irgendwie noch intensiver könnte das sein. (1900-1901)
8.3 Häufigere Reflexionen	<ul style="list-style-type: none"> • also vom Rahmen her vom Zeitumfang finde ich es sehr angemessen. Mehr wäre kaum machbar. Also ich würde mir mehr wünsche, aber ich sehe auch, das ist nicht machbar. (1345-1347) • Dafür ist glaube ich auch eine Hospitationsstunde zu wenig. Also, da müsste man tatsächlich über einen längeren Zeitraum immer wieder mit in den Unterricht gehen. (1661-1663) • So dauerhaft, noch mal so ein bisschen länger, als immer nur diese eine Stunde. (1870-1871) • Also, wir haben ja jetzt, wir zeigen ja jetzt jeder eine Stunde im Halbjahr. Und ich finde, das ist eigentlich auch zu wenig. Also ich würde mir das häufiger wünschen. (1877-1879) • Ich finde das müsste richtig im Stundenplan verankert werden, dass wir zwei Stunden... Dass das so parallel gesteckt ist und da können wir immer uns hospitieren, so wie wir lustig sind. (1884-1886)
8.4 mehr Zeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ich glaube, es wäre gut noch mehr Zeit zu haben. (1348) • Ich wünsche mir auch mehr Zeit für die Formulierung von Anliegen. (1410) • Vor der eigentlichen Stunde direkt vorher ? Das wäre super, das hätte ich auch gerne. (1420-1421) • Ja, das glaube ich auch, aber trotzdem ist so eine 45-minütige Stunde, das ist einfach... Es ist ja immer nur ein kleines Stück aus dem großen Ganzen. Das müsste irgendwie noch intensiver könnte das sein. (1899-1901)
8.5 mehr TeilnehmerInnen	<ul style="list-style-type: none"> • Ich würde mir wünschen, dass es sich noch mehr auf das Kollegium ausdehnt. [...] Ich würde mir wünschen, dass das noch mehr durch das Kollegium geht. Also dass auch noch mehr Leute diese positiven Erfahrungen machen können. (752-757) • Also wir hätten dieses Jahr auch noch zwei, drei Plätze gehabt, die hätten noch besetzt werden können. Und ich würde es schön finden, wenn wir tatsächlich das ausschöpfen könnten. (759-761) • Und mehr Männer! Das muss ich an dieser Stelle sagen. Also wir haben wenig Männer im Kollegium inzwischen. Aber KUR ist ein weibliches Projekt sag ich jetzt mal. (765-767)

Kategorie	Textstellen
8.6 SchülerInnen einbeziehen	<ul style="list-style-type: none"> • Das fände ich super, wenn man auch mit den Schülern da mal auf die Metaebene kommt. (228-229) • Vielleicht hatte es einen langfristigen Effekt, wenn man denen erzählen würde, was dabei rausgekommen ist oder so. (1578-1580) • aber da müsste man tatsächlich vielleicht die Schüler tatsächlich zu befragen. (1588) • dann müsste man zum Beispiel die Schüler noch mal befragen. Wie motiviert habt ihr euch gefühlt oder so. (1693-1694)
8.7 Eltern einbeziehen	<ul style="list-style-type: none"> • Aber der Punkt ist, wir waren noch nicht im Elternrat, das kommt jetzt in diesem Halbjahr noch. (413-414) • Und das ist sozusagen eine Sache, die wir uns irgendwie sozusagen ins Buch geschrieben haben. Dass wir gesagt haben, da müssen wir einfach noch mal mehr informieren. Weil es ja eigentlich ein tolles Projekt ist. Und wir hatten ja unseren Schulsenator zu Besuch und da war auch eine Elternvertreterin da, die dann auf einmal ganz große Ohren gekriegt hat und ganz begeistert war, was wir da tun. Und sie wusste das noch nicht. Und das ist eben so eine Sache, die wir uns jetzt vorgenommen haben für die nächste Zeit. Auch die Eltern noch mal zu informieren und einfach auch noch mal zu zeigen, was wir da machen. Also, da ist ein Loch. (982-990) • Oder müsste dann vielleicht den Eltern auch noch mal kommunizieren, das und das ist dabei rausgekommen, oder dass die vielleicht noch einmal Input geben, was möchten sie gerne behandelt haben. (1694-1696)

Tabelle 6: Zuordnung der Textstellen zu den Unterkategorien.

8.5. Interviews

1 8.5.1. Interview 1:

2 **Interviewer:** Ja, erst einmal vielen Dank, dass es klappt. Ich bin ganz gespannt, was ihr zu
3 berichten habt. Und meine erste Frage wäre, ob Ihr euch an eine ganz bestimmte Situation
4 im Beratungsprozess von KUR erinnern könnt, die euch besonders viel gebracht hat?
5 Denkt ruhig mal eine Minute nach, Ihr könnt Euch auch Notizen machen. Also wenn Ihr
6 euch Notizen machen wollt, habe ich hier auch ein paar Zettel dabei [*Zettel werden ver-*
7 *teilt.*] Und dann dürft Ihr gleich von der Situation berichten.

8 (13)

9 **Lehrerin B:** Eine Situation soll das sein, ja?

10 **Interviewer:** Ja, die besonders viel ...

11 **Lehrerin B:** Ok.

12 **Interviewer:** Wenn es mehrere gibt, ist natürlich auch gut.

13 **Lehrerin C:** Und Beratungs- ...

14 **Interviewer:** Also, ich meine jetzt damit genau alle... Also Vorgespräch,

15 **Lehrerin C:** Also innerhalb unserer KUR-Gruppe?

16 **Interviewer:** Ja, genau innerhalb eurer KUR-Gruppe

17 **Lehrerin C:** Ah, ok.

18 **Lehrerin A:** Soll es unsere Gruppe sein, oder kann es auch aus den Jahren zuvor sein?
19 Also ich meine mir fällt jetzt was ein, aber...

20 **Interviewer:** Ja. Kann auch.

21 **Lehrerin A:** Wo wir andere Gruppen hatten.

22 **Lehrerin B:** Grundsätzlich glaube ich, oder?

23 **Interviewer:** Ja.

24 (7)

25 **Lehrerin A:** Weißt Du? [*zu Lehrerin B*]

26 (5)

27 **Lehrerin B:** Sag Du!

28 **Lehrerin C:** Ich hab auch was.

29 **Lehrerin A:** Also ich denke... Ich denke tatsächlich immer noch über diese Gruppenar-
30 beitsstunde nach. Weißt Du, die wir bei Dir gesehen haben. [Lehrerin B: Ja]. Weil, also ich
31 glaube ich habe diesen Moment, wo das Beratungsgespräch für mich alle meine Probleme
32 löst, den, also so explizit gab es den nicht. Aber vielleicht gab es auch so explizit den An-
33 lass nicht, dass ich das hervor beschwör. Wisst ihr was ich meine? Ich hatte kein Anliegen,
34 wo die Beratung für mich dann jetzt... [Lehrerin B: Die Lösung herbei gebracht hätte]. Die
35 Lösung herbei geführt hätte. Also so waren meine Anliegen aber auch nicht formuliert.
36 Also was für mich wirklich der Aha-Moment war, jetzt tatsächlich auch in diesem Schul-
37 jahr war, als wir bei Dir die Stunde gesehen haben mit der Gruppenarbeit, mit dem Lern-
38 zirkel. Das war für mich ein KUR-Aha-Moment, weil in dem Augenblick irgendwie mir
39 noch mal klar wurde, wie einfach und wie gut wir Unterrichtsentwicklung machen können
40 über KUR.

41 **Interviewer:** Was für eine Situation war das?

42 **Lehrerin A:** Letztendlich haben die Schüler an Texten gearbeitet. Nach dem Prinzip eines
43 Lernzirkels. Und wenn man bedenkt, dass wir als Zuschauer eigentlich nur zugeguckt ha-
44 ben, wie die Schüler Gruppenarbeit machen. Also gar nicht in dem Sinne die Lehrerrolle
45 im Vordergrund stand, sondern tatsächlich gesehen haben, was die Lehrerin angeleitet hat,
46 und gesehen haben wie die Arbeitsaufträge waren und dann beobachtet haben. Wenn man
47 vorher das hört, denkt man, ja was soll ich eine Stunde besuchen, wo die Schüler nur
48 Gruppenarbeit machen. Und so war es eben überhaupt nicht. Also es war tatsächlich so,
49 dass uns da ganz viele Sachen während dieses Besuches aufgefallen sind, über die wir uns
50 dann nachher gemeinsam beraten haben. Da ging es nicht um die Beratung einer Kollegin,
51 sondern es ging darum, wie wir uns beraten haben, wie man solche Phasen in Zukunft noch
52 effektiver oder noch sinnvoller oder... [Lehrerin B: ...noch differenzierter]. Noch zielfüh-
53 render...

54 **Lehrerin B:** Unser Thema ist ja Differenzierung. [Lehrerin A: Ja genau]. Und auf welchen
55 Ebenen man überall differenzieren kann. [Lehrerin A: Ja]. Und mit möglichst einfachen
56 Mitteln. Das ist unser Ziel. Also wir wollen nicht besonders viel mehr Vorbereitung dafür
57 machen. Weil wir die Zeit dafür gar nicht haben, sondern wir wollen mit den Materialien,
58 die wir haben so gut wie möglich differenzieren.

59 **Lehrerin C:** Oder mit den Methoden, die uns einfallen.

60 **Lehrerin B:** Ja.

61 **Lehrerin A:** Also man kann solche Sachen auf dem Reisbrett planen. Und irgendwie war
62 es aber so, dass wir unheimlich effektiv Unterrichtsentwicklung in dem Augenblick betrie-
63 ben haben sozusagen also insgesamt jetzt.

64 **Interviewer:** In dieser Unterrichtsbeobachtung?

65 **Lehrerin A:** In diesen Phasen. Ja, genau. Also dass wir im Reflexionsgespräch danach
66 wirklich ganz, ganz klar sagen: Wir könnten jetzt noch viel besser die Methodenkarte zu
67 der gezeigten Methode schreiben, als wir es hätten je machen können. [Lehrerin B: Ja]. Weil

68 wir alle drei die gleiche Stunde gesehen haben und alle drei die gleichen Beobachtungen
69 gemacht haben.

70 **Interviewer:** Aber der Aha-Moment, der war dann in der Beobachtung oder in dem Refle-
71 xionsgespräch danach?

72 **Lehrerin A:** Beides.

73 **Interviewer:** Beides, ok.

74 **Lehrerin B:** Also für mich ist es ähnlich wie für dich, dass ... Also es gibt nicht diesen
75 einen Moment, aber ich finde das viel besser, dass wir jetzt Themen zentriert arbeiten. So
76 dass wir uns alle mit dem gleichen beschäftigen und am Ende eine Palette an Möglichkei-
77 ten in der Hand haben, wie ich möglichst differenziert auf so einer Masse von 30 Schülern
78 reagieren kann oder auch Prozesse anleiten kann. Und das bringt mir sehr viel, weil das ist
79 das, was ich im Lehrerberuf und gerade in Hamburg, wo in den fünften, sechsten Klassen
80 einfach mal es kein Gymnasium ist. Sondern es sind alle Kinder da. So wichtig, weil so
81 viele Kinder können wir nicht mitnehmen. Aber trotzdem müssen wir versuchen sie ir-
82 gendwie einzubeziehen in diesen Prozess um ihnen irgendwie Lernen noch mit Freude
83 rüberbringen zu können. Und wenn die da nur sitzen und verstört sind und verschreckt,
84 dann hat die ganze Klasse nichts davon.

85 **Interviewer:** Also Dir ist wichtig, dass ihr alle am gleichen Thema, Differenzierung in
86 diesem Fall, arbeitet.

87 **Lehrerin B:** Ja.

88 **Lehrerin A:** Also offiziell heißt es integrative Begabtenförderung. Weil wir eben nicht...
89 Also weil unser Schwerpunkt nicht darauf liegt die Schwachen besonders noch zu betreu-
90 en. Weil das in der Regel viel einfacher ist beziehungsweise viel häufiger funktioniert.
91 [Lehrerin B: Viel häufiger gemacht wird auch.] Und auch viel häufiger gemacht wird.
92 Sondern unser Schwerpunkt in der Differenzierung ist tatsächlich eben die Begabten auch
93 zu fordern. Und eben die nicht außen vor zulassen. Was häufig in gemischten Gruppen
94 eher passiert. Dass eher auf die schwachen Schüler Rücksicht genommen wird, als auf die
95 Starken.

96 **Interviewer:** Also einen Schlüsselmoment hattest du nicht oder? Genau. Ok.

97 **Lehrerin C:** Also ich schlag mich noch ein bisschen rum mit dem Wort Beratungs-

98 **Interviewer:** Ok. Ja, gerne auch ein anderes Wort benutzen. ((lacht))

99 **Lehrerin C:** Ja, weil wir hatten... Also in der Vorbereitung gab es für mich so einen Mo-
100 ment, den ich als sehr schön empfunden habe. [Interviewer: Ja]. Das war der Termin, wo
101 Du nicht da warst und wo wir zu zweit überlegt hatten, was ist uns in dieser Gruppe beson-
102 ders wichtig. Also in dieser Gruppe von drei Leuten, wo eine fehlte. Und wir haben beide
103 unabhängig voneinander erstmal aufgeschrieben, dass uns wichtig ist, dass wir miteinander
104 nett umgehen. Also dass es nicht darum geht jemand anderen auseinander zu pflücken, also
105 ich mein das war ja auch schon vorher klar. Sondern aber, dass wir besonders vorsichtig

106 sind, weil wir irgendwie schon alle auch ziemlich viel Power haben, aber auch irgendwie
107 sensibel sind logischerweise. Und dass wir dann damit auch sehr vorsichtig sind, wie wir
108 Dinge äußern, wie wir Kritik äußern, wenn welche angebracht wird. Und ich hatte zwar
109 eigentlich auch gar nicht so riesen Bedenken, dass es irgendwie in Schräglage kommen
110 könnte, aber andererseits wenn man bedenkt, dass man mit zwei sehr kompetenten Lehre-
111 rinnen zusammenarbeitet... Also ich mein je kompetenter die sind, die da noch mit drin
112 sitzen, um so [Lehrerin B: Mehr unter Druck] mehr kann einen die Kritik ja auch angreifen
113 oder um so höher kann der Druck ja auch irgendwie sein oder der Stress, den man sich
114 vielleicht selber macht. Und das ist aber tatsächlich nicht so gewesen. Also ich habe mir
115 bisher deswegen jetzt keinen riesen Stress gemacht. Und hatte auch keinen Moment in dem
116 ich dachte: Oh backe, jetzt kommen wir aber hier auf die Beziehungsebene in der Konver-
117 sation oder irgendwie so was. Also das war für mich ein Schlüsselmoment in dem Sinne,
118 dass wir uns da gut auch innerlich darauf eingestimmt haben, wie wir das machen und an-
119 sonsten ja stimme ich dem zu.

120 **Lehrerin A:** Ich glaube das wird jetzt auch gerade schon relativ deutlich. Es gibt ja unter-
121 schiedliche Reflexionsgruppen. Und wir sind tatsächlich eine Reflexionsgruppe, die durch
122 Zufall entstanden ist. Bewusst entstanden. Die an sich, sag ich jetzt mal so, gefestigte, ge-
123 stärkte Lehrerpersönlichkeiten hat, die wissen was sie tun.

124 **Lehrerin B:** Ja, wir arbeiten an den Feinheiten.

125 **Lehrerin A:** Und wir arbeiten tatsächlich jetzt nicht mehr... Also wir arbeiten an vielen,
126 also nur noch an Feinheiten eigentlich. Also eine Stunde durchzukriegen, sag ich jetzt mal,
127 darum geht es nicht. Und wir haben alle ungefähr gleich viel Berufserfahrung. Also so dass
128 wir auch auf ein großes Repertoire zurückgreifen können. Sodass für uns KUR gar nicht
129 für unsere ganz persönliche Entwicklung jetzt wichtig ist in diesem Augenblick, sondern
130 KUR ist für uns wichtig als Motor für eine Gesamtentwicklung.

131 **Lehrerin B:** Ja, wobei ich das also nicht so...

132 **Lehrerin A:** Also es ist verknüpft.

133 **Lehrerin B:** Ja verknüpft würde ich das eher sehen. Weil das schöne an KUR ist ja und da
134 komme ich auch auf das Gespräch zurück was wir da hatten. Das am Anfang des Schuljah-
135 res.

136 **Interviewer:** Ja, genau da wollte ich jetzt noch mal nachfragen. Das war ein Vorgespräch?

137 **Lehrerin A:** Nee, ein Auftakt. Die Auftaktveranstaltung.

138 **Interviewer:** Die Auftaktveranstaltung, aber in der Kleingruppe.

139 **Lehrerin A:** Nee, ... ja auch.

140 **Lehrerin C:** Es ging in der Gesamtgruppe los und dann haben wir in der Kleingruppe eben
141 aufgeschrieben, was uns besonders wichtig ist, was...

142 **Lehrerin B:** Wie wir den anderen...

143 **Lehrerin C:** Es gibt so ein vorgefertigtes Formular.

144 **Lehrerin B:** Was den anderen ausmacht. Unser eigenes Bild von der anderen Person.
145 [Lehrerin C: Stärken]. Was wir an dem gut finden und... Und das ist so ein richtig guter
146 Auftakt. Also ich erinnere mich da öfter noch dran, was Du gesagt hast [zu Lehrerin C],
147 das gibt mir Kraft.

148 **Lehrerin A:** Das meint ihr, das ist persönlich. Das ist dann wirklich ganz persönlich.

149 **Lehrerin B:** Ja das ist dieses persönliche, dass durch diese Gemeinschaft, dass man ver-
150 sucht den anderen zu stärken, auch im Eingang, man dadurch Kraft gewinnt. Das ist der
151 Vorteil von KUR denke ich. Auch, neben dem inhaltlichen.

152 **Lehrerin A:** Und das ist auch in Beratungssituationen tatsächlich das wichtige, dass wir
153 uns gegenseitig stärken. Also es geht nicht darum zu gucken, was nicht läuft, sondern es
154 geht darum zu gucken, was läuft richtig gut. Und es auch einmal zu verbalisieren.

155 **Interviewer:** Jetzt hast du es gerade schon verallgemeinert. Das wäre jetzt meine nächste
156 Frage gewesen. Wir haben jetzt letztendlich ja so mehr oder weniger zwei Situationen,
157 einmal dieser Auftakt, dieses Auftaktgespräch und dann diese Unterrichtsbeobachtung.
158 Sind das typische Situationen für KUR? Kann man das verallgemeinern oder ist das jetzt
159 speziell, weil das so eine gute, harmonisierende KUR Gruppe ist?

160 **Lehrerin C:** Nee, da gibt es ja einen speziellen Rhythmus bei KUR. Also dass immer ge-
161 startet wird mit so einer Auftaktrunde. Und da gibt es auch, glaube ich, standardisierte Bö-
162 gen, mit denen man arbeitet.

163 **Lehrerin A:** Also ja. Also nicht Hamburg weit standardisiert aber wir arbeiten mit für uns
164 standardisierten Bögen. Sagen wir es mal so.

165 **Lehrerin B:** Also es ist für alle gleich, die an dieser Schule KUR machen. [Lehrerin A:
166 Ja]. Und das wird auch ganz besonders bewusst gemacht, dass wenn neue Leute dazu-
167 kommen, dass es darum geht, von Stärken zu lernen. Stärken stärken.

168 **Lehrerin C:** Darf ich da auch noch mal nachfragen weil das ist nämlich... Habt ihr euch da
169 Bögen ausgewählt?

170 **Lehrerin A:** Nein, aber wir haben mit Frau Alpha [*externe Beraterin*] darüber gesprochen.

171 **Lehrerin C:** Welche benutzt werden? Ok.

172 **Lehrerin A:** Und das sind jetzt Alpha-Bögen, die wir benutzen. Wir benutzen Alpha-
173 Bögen. Und es gibt auch noch andere externe Berater. Also wir haben am Anfang mit einer
174 externen Beraterin zusammengearbeitet und es gibt noch andere externe Berater, die be-
175 nutzen zum Teil andere Bögen.

176 **Lehrerin C:** Ok.

177 **Interviewer:** Und die Unterrichtsbeobachtung ist das jetzt ... Du bist ja schon mehrere
178 Jahre dabei...

179 **Lehrerin A:** Wir alle!

180 **Interviewer:** Alle ok. Wo ihr sagt das ist auch typisch für KUR. Dass es solche Beobach-
181 tungen gibt, wo man sagt: Ok, das hat es jetzt gebracht und das Reflexionsgespräch danach
182 auch.

183 **Lehrerin A:** Ja.

184 **Interviewer:** Ok das ist also auch eine typische KUR Situation.

185 **Lehrerin C:** Ja, auf jeden Fall, weil man ja, gerade in der Stunde auch, also da formuliert
186 ja jemand ein Anliegen und in dem Moment, wo man dieses Anliegen formuliert, ist sozu-
187 sagen der Clou, dass man ja eigentlich schon darüber nachdenkt, inwiefern dass in der
188 Stunde auch dabei ist. Das heißt man verbessert dann automatisch, weil man ja ir-
189 gendwie... [Lehrerin B: fokussiert ist]. Also so bald man darüber nachdenkt ist man fokus-
190 siert auf etwas, genau. Und das heißt, selbst wenn man damit nicht zufrieden ist, und das
191 deshalb sein Anliegen ist, weil man sich da weiter verbessern möchte, gibt es ja Dinge, die
192 gut gelingen. Und wenn man die dann aufspürt und schon mal guckt, welche sind es denn,
193 die jetzt besonders da schon einen Schritt vorwärts gebracht haben und an welchen Stellen
194 kann man es noch weiter schaffen, dann ist es eine positive Ausrichtung von dem Ge-
195 spräch. Und das ist, denke ich, KUR typisch, so wie ich es verstanden habe.

196 **Lehrerin A:** Ja und das was auch KUR typisch ist, ist also was gut tut. Und da sind wir
197 doch wieder in einem so ganz persönlichen Bereich auch ist dass Dinge, die man nebenbei
198 und ganz selbstverständlich macht häufig, auf einmal gesehen werden und kommentiert
199 werden positiv, wo man denkt: Ja, cool...

200 **Lehrerin C:** gewürdigt!

201 **Lehrerin A:** Das mach ich und das ist auf einmal.....

202 **Lehrerin B:** Ich habe noch nie darüber nachgedacht, dass es so einen großen Effekt hat.

203 **Lehrerin A:** Ja, aber es wird gewürdigt und das tut natürlich gut für den Alltag und das
204 stärkt einen insgesamt natürlich. Und das ist etwas was ganz, also was wirklich regelmäßig
205 passiert, dass auch diese kleinen Kleinigkeiten eben gesehen und gewürdigt werden.

206 **Lehrerin B:** Ja, es sind ja auch die Kleinigkeiten, die den Unterricht am Ende gut machen.
207 Also es ist ja gar nichts Großes.

208 **Lehrerin A:** Nee.

209 **Lehrerin B:** Nee es sind die kleinen Tricks.

210 **Lehrerin A:** Ja genau. Wenn die Grundanlage des Unterrichts stimmt. Eben genau.

211 **Lehrerin B:** Wenn du schon eine Idee hast vom Unterricht.

212 **Lehrerin A:** Also wir sprechen ja ganz bewusst nicht vom Hospitieren, sondern vom Be-
213 suchen und wir sprechen auch ganz bewusst nicht von beurteilen, sondern von beraten. Das

214 ist eben genau der Unterschied zum Referendariat. Und dieser Moment, dass Kollegen in
215 den Unterricht kommen und man als Team letztendlich auftritt. Also zwar nicht als Team
216 unterrichtet, aber als Team auftritt und sich gegenseitig berät, das ist einfach eine Berei-
217 cherung. Und ist so etwas was im Einzelkämpfertum Lehrer ja viel zu selten und viel zu
218 kurz gerät.

219 **Lehrerin B:** Und es ist trotzdem etwas, was im Referendariat auch ist und auch für den
220 Unterricht an sich besser ist, weil es wird oft gesagt, dass diese Stunden besser laufen,
221 [Lehrerin A: Ja.] als wenn man als Einzelkämpfer vor der Klasse steht. Also es hat auch
222 noch diesen Effekt.

223 **Lehrerin C:** Also die Schüler empfinden das auch als positiv, dass sich die Lehrer von
224 jemandem Kritik holen. Weil manchmal äußern ja auch die Schüler die Kritik, aber
225 manchmal trauen sie sich natürlich auch einfach gar nicht irgendetwas zu sagen. Und das
226 wird auf jeden Fall von den Schülern auch sehr positiv gesehen, dass da jemand anderes
227 noch mal ist von dem man... Man kann dann den Schülern ja auch vielleicht erzählen, was
228 man für eine Fragestellung hat, was die anderen Beobachten. Das fände ich super, wenn
229 man auch mit den Schülern da mal auf die Metaebene kommt.

230 **Interviewer:** Ja. Das wäre jetzt auch meine nächste Frage quasi gewesen. Wir haben jetzt,
231 oder Ihr habt Beispiele angesprochen, spezielle und allgemeine. Und meine Frage ist jetzt,
232 wenn Ihr Euch an Eure bisherige KUR-Zeit zurück erinnert. Welche Wirkung hat Kolle-
233 giale Unterrichtsreflexion erzielt? Und damit sind natürlich auch verschiedene Ebenen an-
234 gesprochen. Ich hab die Ebenen, die mir eingefallen sind, auf Karten geschrieben, aber es
235 gibt sicherlich noch mehr. Es gibt deshalb auch leere Karten. [*Karten werden gezeigt.*] Ich
236 habe hier Schule, Unterricht, Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, Sonstiges und wie gesagt
237 noch leere Karten. Vielleicht könnt Ihr einfach mal loslegen, was Euch für Wirkungen so
238 einfallen.

239 **Lehrerin B:** Die haben wir ja gerade erwähnt, oder? Danke ich.

240 **Lehrerin A:** Ja genau. Also die Schülerinnen, also da relativ viele Gruppen schon jetzt das
241 erlebt haben, dass jemand reinkommt finden die das eigentlich ganz normal. Einige Grup-
242 pen finden es relativ normal, dass da jemand kommt und sehen das als selbstverständlich
243 an und die finden es gut. Also die freuen sich darüber.

244 **Interviewer:** Und was ist die Wirkung? Also Freude ist bei den Schülern, aber auch Aner-
245 kennung vielleicht? Also die Wirkung tatsächlich auf Seiten der Schüler? Die bemerken
246 das vielleicht nicht nur, sondern passiert da auch irgendwie was in der Schülerschaft?

247 **Lehrerin A:** In der Schülerschaft kann ich das nicht sagen. Aber in den Klassen kann ich...
248 Also meine Klasse, die von verschiedenen Reflexionsgruppen besucht wurde und was nun
249 auch eine fünfte/sechste ist, also letztes Jahr fünf, dieses Jahr sechs, die gehen davon aus,
250 dass Lehrer an dieser Schule im Team arbeiten. Und sich gegenseitig unterstützen. Die
251 haben das jetzt nicht anders kennen gelernt.

252 **Interviewer:** Ok.

253 **Lehrerin B:** Bei meinen, ich habe eine achte Klasse, bei denen weiß ich das nicht so ge-
254 nau. Aber da wurde schon sehr viel besucht. Also zum einen arbeiten sie besser, weil sie
255 wollen auch nicht, dass die Mehrheit der Lehrer denkt: Ohh, das ist aber keine so gute
256 Klasse. Also sie haben so ein... [Lehrerin C: Ehrgeiz dann]. Ja, einen gewissen Ehrgeiz
257 entwickeln die schon. Das hat man auch bei dir gesehen. Alle mit ihren grünen und roten
258 Stiften. Da lässt sich keiner die Blöße geben und macht da nicht mit. Naja, und zum ande-
259 ren sehen die das glaube ich auch als positiv, dass wir uns weiterbilden.

260 **Lehrerin A:** Und unterstützen gegenseitig.

261 **Lehrerin C:** Ja, das kann ich nur unterstützen, ist bei meinen genauso. Bei mir ist jetzt
262 noch ein, waren zwei Referendare auch in der Klasse, die auch hospitiert worden sind. Ich
263 glaube, meine Klasse findet es relativ normal.

264 **Interviewer:** Ja

265 **Lehrerin C:** Ich glaube, manchmal würden sie sich sogar wünschen, dass öfter noch mal
266 jemand kommt. ((lacht)) Also, dass es jeder machen würde. Das wäre natürlich schön im
267 Grunde.

268 **Lehrerin A:** Unterricht ist ganz klar. Also weil wir uns so viele Tipps geben und weil man
269 so viele kleine Stellschrauben, Methodentricks sieht, da profitiert der Unterricht unmittel-
270 bar davon.

271 **Lehrerin C:** Ja, aber besonders schön ist natürlich in diesem Jahr, wo wir das erste Mal
272 gesagt haben: Wir möchten eine gemeinsame Ausrichtung und ein gemeinsames Thema.
273 Das, was uns besonders beschäftigt, wo wir gerne noch dazu lernen würden. Da hätte man
274 sich auch noch drei verschiedenen anderen Themen zuordnen können, aber das war jetzt
275 das, was wir für uns gefunden haben. Und das bringt für mich und für meinen Unterricht
276 tatsächlich noch mehr, als im letzten Jahr zum Beispiel, da hatten wir dreier Gruppen. Hat-
277 ten wir da verschiedene Anliegen?

278 **Lehrerin A:** Frei.

279 **Lehrerin B:** Gar keine.

280 **Lehrerin A:** Freiwählbare Themen.

281 **Lehrerin C:** Ja, die Anliegen wurden vor der Hospitationsstunde von dem Unterrichtenden
282 bekannt gegeben. Und das war auch spannend und man hat auch mal Einsicht bekommen
283 in ganz andere Dinge, was ich auch wichtig finde. Und es hat in dem anderen Bereich Leh-
284 rer-Lehrer-Kommunikation oder gegenseitiges Vertrauen auf jeden Fall auch gestärkt.
285 Aber für meinen persönlichen Unterricht profitiere ich mehr davon, an einer Sache zu ar-
286 beiten, die mir wichtig ist, an der ich noch was verbessern möchte. Und das dann auch bei
287 anderen zu sehen.

288 **Lehrerin A:** Also wir drei betreiben Unterrichtsentwicklung gerade. Ganz klar. [Lehrerin
289 B: Ja, absolut]. Über KUR, im Rahmen von KUR.

290 **Lehrerin C:** Ja und für die Kollegen, also ich finde, für das Kollegium bringt es viel, denn
291 ich lerne viele Leute kennen, die ich sonst nicht kenne. Natürlich sind sie da und man un-
292 terhält sich mal kurz, aber ich lerne sie besser kennen, weil man ja bei 80 Kollegen nicht
293 mit jedem viel zu tun hat, sondern meistens nur mit denen, zum Beispiel mit denen man
294 gemeinsam innerhalb von einem Klassenkollegium unterrichtet. Und man kann da auf je-
295 den Fall denke ich viel von lernen einerseits, dass man da andere Kennenlernt und mehr
296 Dinge sieht. Aber das wichtigste finde ich im Grunde ist, dass ein Vertrauen entsteht zu
297 mehr Leuten als man sonst Vertrauen hätte, wenn man die nicht so kennen würde und, dass
298 langsam die Kommunikation sich auch verändert. Also dass man im Lehrerzimmer auch
299 anfängt vielleicht über Unterricht zu reden oder um Rat zu fragen, weil das Vertrauen da
300 ist, dass man mit einer Situation mal schnell... Man weiß dann auch wen man am besten
301 anspricht gerade zu einer jeweiligen Situation oder so etwas. Also das dann die Kommuni-
302 kation sich verbessert und das hat dann auch wieder Auswirkungen auf den Unterricht.

303 **Lehrerin A:** Wir reden mehr über Unterricht, seitdem im Lehrerzimmer, ist schon mein
304 Eindruck. Also gerade auch über schwierige Situationen.

305 **Lehrerin B:** Das ist jetzt natürlich sehr subjektiv. [Lehrerin A: Ja, natürlich]. Das kann ich
306 jetzt nicht so sagen, aber ich weiß, dass es mehrere Situationen gab, wo Kollegen Hilfe
307 brauchten. Jetzt nicht wir, sondern auch mal andere Kollegen und wo man das eindeutig
308 mitgekriegt hat, dass sie indirekt um Rat gefragt haben und es wäre sicherlich nicht so frei
309 und locker rausgekommen, hätten wir KUR nicht.

310 **Lehrerin A:** Eben, und ich weiß aber zum Beispiel. Wir beiden sitzen ja schon ganz lange
311 an einem Tisch und wir haben uns in den letzten drei Jahren viel mehr über Unterricht un-
312 terhalten, als in den Jahren davor, wo wir KUR noch nicht hatten.

313 **Lehrerin B:** Das kann sein. Das ist schon so lange her mein Gedächtnis ist...

314 **Lehrerin A:** Obwohl wir jetzt tatsächlich das erste Mal in einer Reflexionsgruppe sind.
315 [Lehrerin B: Ja.] Denn weißt du dass noch mit Karten umdrehen [Lehrerin B: Ja]. und
316 mündliche Noten und so, dass haben wir auch am Tisch besprochen. Das war spannend.

317 **Lehrerin C:** Ich finde halt auch, dass man sich auch mehr solche Sachen traut. Also ich
318 meine, ich traue mich ja generell auch Sachen zu sagen, aber zum Beispiel es gab eine Si-
319 tuation irgendwann ich glaube kurz bevor ich krank geworden bin, da war ich schon ziem-
320 lich an der Grenze meiner Kräfte und da hab ich dass dann auch mal gesagt: Ich bin jetzt
321 irgendwie am Ende gerade. Und schwimme hier und muss jetzt aber das und das und das.
322 Und dann ist sofort jemand aufgesprungen, der gerade fünf Minuten Zeit hatte und sagte:
323 Du, ich gehe das jetzt für dich raus finden. Ich sag dir gleich Bescheid. Und das war so toll.
324 Also das war wirklich eine Hilfe, weil dann auch jemand da war in dem Moment. Das hat
325 schon gereicht. Plus dass die Info mich vorangebracht hat. Und ich hätte mich nicht unbe-
326 dingt getraut, glaube ich, vorher groß zusagen: Oh man, mir geht es schlecht, ich brauche
327 Hilfe, so in diesem Moment gerade.

328 **Lehrerin B:** Ja, man muss das vielleicht auch in dem Rahmen sehen, dass wir hier an die-
329 sem Gymnasium mit durchaus auch weiteren Wegen, in den Pausen zu nicht viel kommen.

330 Also da kommt noch ein Schüler, da kommt noch ein Elternteil, da kommt noch ein Kolle-
331 ge, da muss man noch was kopieren.

332 **Lehrerin C:** Das waren schon drei Pausen die du genannt hast ((lacht)).

333 **Lehrerin B:** Da ist jede Hilfe die man vielleicht mal braucht in so einer Situation gerne
334 gesehen. Und wir haben schon ein nettes Kollegium, aber so etwas wie KUR fördert das
335 natürlich, dass man offen mit einander sprechen kann.

336 **Lehrerin A:** Und es gibt noch einen weiteren Punkt, den ich jetzt persönlich hatte. Eine
337 Kollegin, die bei KUR mitmacht, mit der ich aber noch nie in einer Reflexionsgruppe war
338 aber Kollegin in meiner Klasse ist, hatte Probleme mit meiner Klasse. Und über KUR, also
339 dieses Vertrauen: ich komme einfach mal mit und ich guck mir das mal an, haben wir tat-
340 sächlich dieses Problem in der Klasse lösen können. Und sonst ist es doch schwierig. wenn
341 dann die Klassenlehrerin sagt, die auch noch mehr Berufserfahrung hat, nach dem Motto,
342 ich setze mich mal hinten rein und dann gucken wir mal wie es läuft. Das ist natürlich noch
343 mal was ganz anderes als wenn man sagt: Du, wollen wir nicht das einfach so machen,
344 dass ich mal mitkomme und wir gucken mal gemeinsam wo die Stellschrauben sind. Von
345 Schülerseite aus, von Lehrerseite aus, von den Organisationsbedingungen aus und das hat
346 funktioniert. Und das ist in diesem Falle ganz konkret durch KUR entstanden.

347 **Lehrerin C:** Mehr Offenheit dafür, genau. Das habe ich auch schon...

348 **Lehrerin A:** Ja und auch das Vertrauen, dass man sich gegenseitig so helfen kann und dass
349 es eben nicht eine Bevormundung sein wird oder eine Kontrolle, sondern dass es ein ge-
350 meinsames Lösen des Problems ist. Und das ist letztendlich über KUR entstanden. Das
351 weiß ich deswegen, weil die Kollegin sich vorher gegen den Vorschlag gewährt hat und
352 dann, nachdem sie KUR-Erfahrungen mehr gemacht hatte, war es tatsächlich die Lösung.

353 **Lehrerin B:** Schule: Also es wird natürlich von der Schulgemeinschaft getragen. Also die
354 16 müssen natürlich in den Stunden, wo wir beraten oder besuchen gehen, vertreten wer-
355 den. Also das muss man auch ehrlicherweise dazusagen, dass das natürlich nur geht, wenn
356 eine Schulleitung dem gegenüber offen ist und wenn die anderen Kollegen, ob sie nun wol-
357 len oder nicht, das dann für uns vertreten. Wobei wir natürlich auch viele Randstunden
358 oder Freistunden benutzen. [Die andren stimmen zu] Und nicht nur vertreten lassen.

359 **Interviewer:** Aber gibt es auch eine Wirkung, ich sag mal, in die komplette Schulgemein-
360 schaft hinein?

361 **Lehrerin B:** Naja, das war jetzt mein Ansatzpunkt auf der einen Seite kommen immer
362 wieder neue Kollegen dazu, die das gerne machen möchten, die das als Unterstützungssys-
363 tem begreifen. Auf der anderen Seite gibt es aber genauso auch welche, die sagen nein also
364 damit will ich nichts zu tun haben. So wie bei jeder neuen Sache, gibt es jetzt nicht nur
365 Befürworter dieser Sache.

366 **Lehrerin A:** Gut, ich glaube wir sind tatsächlich eine zu junge KUR-Schule jetzt im drit-
367 ten Jahr, um zu schon zu sagen, das ist jetzt die Wirkung auf das System Schule als Gan-
368 zes. [Interviewer: Ok]. Also ich finde allerdings die Wirkung auf das System Schülerinnen

369 und auf das System Lehrerinnen, das hat natürlich eine Auswirkung auf das System Schu-
370 le.

371 **Lehrerin C:** Wie der Unterricht auch.

372 **Interviewer:** Es hängt alles zusammen.

373 **Lehrerin A:** Ja, wir sind eine Schule, die KUR anbietet und KUR praktiziert. Und das
374 zeigt ja auch was über die Schule. Das finde ich nur schwer greifbar.

375 **Lehrerin C:** Ja, aber der Punkt mit den Berufseinsteigern, den finde ich gut, weil das wirk-
376 lich ein Punkt ist, [Lehrerin A: Ja das stimmt] wo die Schule Berufseinsteiger [Lehrerin B:
377 animiert] auf eine wirklich tolle Weise hier aufnimmt. Also auch animiert daran teilzu-
378 nehmen an KUR. Und dadurch gleich ein ganz andres Verhältnis zu den anderen Lehrern,
379 eine Hilfestellung für den Unterricht noch da ist und so weiter.

380 **Lehrerin A:** Wir können sogar noch einen Schritt weiter gehen. Also unsere Schullei-
381 tung... Also KUR ist immer Teil des Aufnahmegesprächs, des Bewerbungsgesprächs. Also
382 KUR wird immer thematisiert. Es wird immer im Bewerbungsgespräch thematisiert, dass
383 wir eine KUR-Schule sind und dass die Schulleitung grundsätzlich eine Arbeitshaltung
384 erwartet, die jetzt nicht verpflichtet sofort an KUR teilzunehmen, aber eine grundsätzliche
385 Bereitschaft abfragt, an so etwas teilzunehmen. Und bis jetzt haben alle Einsteiger direkt
386 teilgenommen, eben weil es eine wirklich gute Möglichkeit ist, sofort in einen vertrauens-
387 vollen Umgang mit neuen Kollegen zu kommen.

388 **Lehrerin B:** Gut anzukommen.

389 **Interviewer:** Wirkungen auf Eltern? Vielleicht gibt es ja auch keine Wirkungen?

390 **Lehrerin A:** Die Eltern sind sehr an unserem Projekt interessiert und begrüßen das. Mehr
391 kann ich dazu momentan tatsächlich nicht sagen.

392 **Interviewer:** Ok ja. Kann man das in eine Reihenfolge bringen?

393 **Lehrerin C:** Was am wichtigsten ist?

394 **Interviewer:** Ja. Oder wo die Wirkung am stärksten ist?

395 **Lehrerin A:** Nein.

396 **Lehrerin C:** Für unsere Gruppe vielleicht. Obwohl es eventuell persönlich unterschiedlich
397 ist. Aber für insgesamt nicht.

398 **Interviewer:** Ok. und für dich persönlich?

399 **Lehrerin C:** Ich glaube dann wären für mich Lehrer und mein eigener Unterricht, also der
400 Kontakt zu anderen und mein eigener Unterricht auf dem höchsten Level, also für mich am
401 wichtigsten. Und dann die Auswirkung vielleicht auf Schüler. Wobei ich die Auswirkung
402 auf die gesamte Schule, wie du gerade sagtest jetzt noch schwer zu greifen ist. Aber grund-
403 sätzlich ist es natürlich schon eine Sache, die man später gerne irgendwo höher ansiedeln

404 würde, weil man auch gerne möchte, dass Unterricht und Schule, Unterricht in der Schule,
405 wichtig sind.

406 **Lehrerin A:** Aber momentan schwebt das noch hier so drüber. Also ich würde um diese
407 drei Karten [*Unterricht, Schüler/innen, Lehrer/innen*] den Begriff Schule ziehen. [Inter-
408 viewer: Ok]. Und die Eltern, das haben wir bisher vernachlässigt, die Eltern letztendlich
409 werden hauptsächlich informiert. Aber der Punkt ist, wir waren noch nicht im Elternrat,
410 das kommt jetzt in diesem Halbjahr noch. Und wir sind auch auf der Homepage noch nicht
411 so aktiv. Das kommt jetzt auch noch in diesem Halbjahr. Also von daher sind die Eltern
412 momentan ein bisschen außen vor. [Interviewer: Ich habe es auch nur einfach mal aufge-
413 schrieben. Das sollte jetzt gar nicht...] Ich glaube allerdings schon, dass wenn wir uns auch
414 öffentlich präsentieren auch über dieses Interview, von dem ich schon erzählt habe, darü-
415 ber, dass wir Hospitationsschule werden mit KUR vom Hamburger Netzwerk von Hospita-
416 tionsschulen. Dann ist das natürlich ein Hinweis für Eltern bei der Schulwahl: Das ist eine
417 Schule, bei der so was läuft. Das würde dann mit reinspielen, oder? [*Die Anderen stimmen*
418 *zu*]. Aber das sehe ich auch so, du auch?

419 **Lehrerin B:** Ich würde es andersherum legen, denn Unterricht ist der Grund warum ich
420 mitmache. Ich möchte das für meinen eigenen Unterricht nutzen. Und ich finde das schön
421 und wünschenswert, dass sich dadurch der Kontakt zu den Kollegen verbessert.

422 **Lehrerin C:** So herum gefällt es mir auch besser.

423 **Lehrerin A:** Ja so finde ich es tatsächlich auch. Ich finde es auch so. Also gerade als Klas-
424 senlehrerin ist mir der Aspekt, dass es auf Lehrer/innen wirkt, auch ganz wichtig. Da habe
425 ich auch einen ganz starken Effekt gespürt

426 [*Teilnehmer schieben Karten und einigen sich auf eine Reihenfolge.*]

427 **Interviewer:** Gibt es noch Wirkungen, die jetzt noch nicht angesprochen worden sind oder
428 unbeabsichtigte Nebenwirkungen oder so etwas?

429 **Lehrerin B:** Ich glaube wir haben das im Ganzen ganz gut umrissen.

430 **Lehrerin A:** Wir haben Spaß zusammen. Auch in diesen Treffen, es ist immer...

431 **Lehrerin B:** Ja, es ist wirklich positiv und das ist was, das habe ich so lange vermisst an
432 Schulen. Weil wir einfach immer auf das Defizit gucken als Lehrer. Das ist unsere Aufga-
433 be, wir sollen immer dahin gucken, wo es nicht funktioniert. Und das ist so schön, dass
434 man, wie im Leben, macht es ja auch mit seinen eigenen Kindern. Dann sagt man ja auch:
435 Mensch, das hast du ja richtig schön gemacht! Man versucht das ja auch zu stärken. Das
436 geht manchmal in der Schule so [*Lehrerin A: unter*] verloren. Und deshalb ist das so wich-
437 tig.

438 **Lehrerin C:** Aber vielleicht stärkt es ja auch fürs eigene Privatleben. Dass man dann eben
439 noch mal auch bei seinen eigenen Kindern oder bei seinem Mann oder irgendwas. [*Lehre-
440 rin B bei sich selbst, genau*]. Dass man dann eben auch an sich selber noch Dinge verändert
441 und man sagt: Ich hab jetzt so schön irgendwie was Positives gesehen, da stärke ich das

442 doch mal, bevor ich kritisiere, dass das Kind sich nach der Toilette nicht die Hände gewa-
443 schen hat oder was weiß ich nicht was. ((lacht)).

444 **Lehrerin A:** Ja das einerseits. Also Stärken stärken hilft immer in allen Lebenslagen. Aber
445 es tut gut, die Beraterrolle einzunehmen und nicht die Rolle des Beurteilers, finde ich. Und
446 das wird sich auch in das Private übertragen.

447 **Lehrerin B:** Also für mich ist es wirklich so, ich brauche da lange für. [Lehrerin A: Ja].
448 Ich bin ein kritischer Mensch.

449 **Interviewer:** Wofür? für den Rollenwechsel?

450 **Lehrerin B:** Nee, um das so zu trainieren, dass man... Also ich bin ein positiver Mensch
451 schon von den Veranlagungen her, aber dass man die richtigen Worte findet. Man merkt
452 das im Leben nicht nur in der Schule immer wieder, dass man an Stellen, wo man einfach
453 nicht damit gerechnet hat, dass man den anderen jetzt verletzt hat, da quergeschlagen hat.
454 Man wird darauf so trainiert, wie man das sagt und was der Unterschied ist zwischen
455 Wahrnehmung und Beurteilung, dass man dafür viel sensibler wird. Und das ist für mich
456 was, was ich glaube, ich mein ganzes Leben lang üben möchte und immer besser machen
457 möchte.

458 **Lehrerin A:** Und man kann es sehr gut mit KUR üben.

459 **Lehrerin B:** Ja.

460 **Lehrerin C:** Das heißt, im Grunde sprechen wir jetzt bei Sonstigem über die [Lehrerin A:
461 Beraterrolle] Ebene der individuellen Persönlichkeitsentwicklung [Lehrerin B: Ja] oder so
462 was. So könnte man das vielleicht nennen.

463 **Interviewer:** Also eigentlich müsste es noch eine Karte mit Persönlichkeit geben oder?

464 **Lehrerin C:** Die eigene Persönlichkeit zum Beispiel, ja, könnte es geben.

465 **Lehrerin A:** Man könnte sie hier auch unterbringen, aber ich glaube es ist tatsächlich...

466 **Lehrerin C:** Muss jetzt nicht. Es ist nicht essenziell. Es passiert automatisch.

467 **Lehrerin A:** Doch, aber ich finde, dass Lehrerin B was Wichtiges sagt. Ich finde schon,
468 eine Struktur in der Schule zu haben, in der wir uns weiterentwickeln können und dieser
469 Nutzen nicht nur für die Schule ist, sondern auch privat natürlich für uns wichtig ist, das ist
470 schon entscheidend. Das ist eine veränderte Haltung, die wir einnehmen. Diese veränderte
471 Haltung ist eben nicht die Beurteilung. Beurteilen können wir super. Da sind wir ganz
472 schnell drin. Zack, zack, fertig. Aber diese Haltung eines Beraters inklusive der Wortwahl
473 eines Beraters ist eine veränderte Grundhaltung. Und die ist wichtig.

474 **Lehrerin B:** Oder eine trainierte Grundhaltung. Ich meine die Grundhaltung gibt es ja
475 schon vorher. Aber wie macht man das?

476 **Lehrerin A:** Das man sie auch lebt.

477 **Lehrerin B:** Ja, genau. Und das war so schön bei Frau Alpha zu sehen fand ich. Ich fand
478 sie ganz toll. Sie hat immer wieder ganz klar und deutlich gemacht, was der Unterschied ist
479 zwischen Wahrnehmen und Beurteilen. Also immer erst mal nur gucken. Man muss nicht
480 immer alles gleich beurteilen.

481 **Lehrerin C:** Und Ich-Botschaften.

482 **Lehrerin B:** Ja, gewaltfreie Kommunikation mit Rosenberg gesprochen.

483 **Lehrerin A:** Und Mini-Max-Interventionen. Da wart ihr schon weg. Das hatten wir letztes
484 Mal in der Zwischenbilanz noch. Also wie kann man mit minimalem Aufwand maximale
485 Ziele erreichen. Indem man eben nicht als Vorwurf formuliert, sondern Vorwürfe in Wün-
486 sche umformuliert und solche Sachen eben.

487 **Lehrerin C:** Stimmt, ja.

488 **Lehrerin A:** Da gibt es eine ganze Reihe von. Dass man das eben auch trainiert. Dass man
489 auch guckt, wie man auch in schwierigen Situationen miteinander spricht. Und eben wie
490 man es erreicht, auch Kritik zu äußern, ohne dass sie verletzend ist, sondern eher in eine
491 Produktivität mündet, als in eine Abwehrhaltung.

492 **Interviewer:** Jetzt habt ihr ganz viele Wirkungen schon genannt. Und ich habe auch so ein
493 bisschen das Gefühl, dass ihr echt begeistert seid. Waren das auch so eure Erwartungen?
494 Also wurden eure Erwartungen erfüllt, die Ihr vor der Teilnahme hattet? Wurden sie viel-
495 leicht auch übertroffen oder noch nicht ganz erfüllt? Was waren eure Erwartungen, was
496 war eure Motivation, letztendlich teilzunehmen?

497 **Lehrerin C:** Also meine Motivation war von Anfang an, meinen Unterricht weiter zu ent-
498 wickeln. Und ich war die ersten zwei Jahre glaube ich so halbwegs zufrieden, weil es in
499 Ansätzen etwas gebracht und meinen Erwartungen auch entsprochen hat. Aber mir fehlte
500 auch so der Fokus irgendwie. Und das ist jetzt das, was wir dieses Jahr machen. Und dar-
501 um bin ich sehr froh. Letztes Jahr hatte ich überlegt, ich war der Ansicht: Ja, ich kann wei-
502 ter teilnehmen, muss aber auch nicht unbedingt. Und jetzt bin ich sehr froh, dass ich weiter
503 teilgenommen hab. Weil es ja auch klar ist, dass sich so etwas auch erst entwickeln muss.
504 Also dass man auch erst diesen Anfang schaffen muss, aber dass jetzt dann eben auch von
505 vielen Kollegen der Wunsch kam, dass wir an Themen arbeiten. Und da hatte ich letztes
506 Jahr gesagt, wenn wir das machen, dann möchte ich auf jeden Fall weiter teilnehmen.

507 **Interviewer:** Das war das Ausschlaggebende?

508 **Lehrerin C:** Ja, das war für mich das Ausschlaggebende. Und darum sind in diesem
509 Schuljahr meine Erwartungen dadurch sogar übertroffen worden. Auf jeden Fall erfüllt.

510 **Lehrerin B:** Schön.

511 **Lehrerin C:** Ja, nä? ((lacht)).

512 **Lehrerin A:** Also ich... mach du mal erst, weil ich bin ja nicht mit Erwartungen eingestie-
513 gen, sondern ich hab das ja angeschoben von daher ist meine Reaktion vielleicht eine bis-
514 schen andere.

515 **Lehrerin B:** Ja. Also ich würde mich dem anschließen, was du gesagt hast. Und was mich
516 aber auch noch motiviert hat das zu machen ist, dass wir ja Fortbildungsstunden machen
517 müssen als Lehrer, 30 in Hamburg. Und die kann man natürlich sehr unterschiedlich ge-
518 stalten. Man kann da am Wochenende auf einen Segeltörn fahren und sagen, ich habe da
519 eine Fortbildungen gemacht. Oder man geht zum LI und hört sich da mehr oder minder
520 gute Fortbildungen an. Und das ist nicht ganz so meins. Also ich mach gerne was, was
521 wirklich für mich von Vorteil ist. Also was ich auch gebrauchen kann. Nicht nur irgendwas
522 anhören und dann packe ich das in irgendeine Schublade. Und dann schön, dass ich das
523 gehört habe. Sondern ich möchte das gerne benutzen können und das ist jetzt was, was ich
524 benutzen kann und was ich dazu noch an der Schule habe. Also ich muss dafür nicht zwei
525 Stunden Fahrt in Kauf nehmen, um meine Fortbildungsstunden zusammenzukriegen, son-
526 dern ich kann das direkt hier machen mit meinen Kollegen. Und kann also mehrere Fliegen
527 mit einer Klappe schlagen. Und als Mutter ist das natürlich mit zwei kleinen Kindern auch
528 noch praktisch, wenn ich nicht so weit fahren muss.

529 **Interviewer:** Also war bei dir das Ausschlaggebende die Praxisnähe zu deinem eigenen
530 Handeln und eben auch der örtliche Faktor?

531 **Lehrerin B:** Ja, genau.

532 **Lehrerin A:** Naja, man hat als Hamburger Lehrer, um den Punkt zu stützen, eine relativ
533 große Leidensgeschichte an vergeudeteten Fortbildungsstunden im externen Bereich. [Lehre-
534 rin C: Ja]. Das muss man so deutlich sagen. Und wenn man von 30 Stunden zwölf sinnvoll,
535 auch noch vor Ort verbringen kann, dann ist das ein schlagendes Argument.

536 **Lehrerin B:** Ja, mit meinem eigenen Unterricht.

537 **Lehrerin A:** Man kann gute Fortbildungen buchen, aber man kann echt...

538 **Lehrerin B:** ...in die ... greifen.

539 **Lehrerin A:** Ja, man hat schon viele Stunden irgendwo verbracht und man hat dafür einen
540 Schein bekommen, aber naja.

541 **Lehrerin C:** Ich bin auch schon gegangen, obwohl ich da einen ein Viertel Stunden An-
542 fahrtsweg hatte. [Lehrerin A: Also man hat eigentlich schon alles durch.] Dann habe ich da
543 eine Stunde gesessen und hab die ganze Zeit gedacht: Das ist jetzt nicht wahr. Und ich bin
544 dann gegangen und habe gesagt, da sind mir doch die zwei bzw. drei Stunden wegen der
545 Rückfahrt egal. Auf den Schein verzichte ich, solange ich hier nicht noch zwei Stunden
546 länger Zeit verschwenden muss.

547 **Lehrerin A:** Eben, man hat alles schon durch. Man hat auch schon die Rolle in so einer
548 Fortbildung als Störer hinter sich.

549 ((Alle lachen)).

550 **Lehrerin A:** Wir haben das unabhängig von einander in der gleichen Veranstaltung ge-
551 macht ((lacht)).

552 ((Alle lachen)).

553 **Lehrerin B:** Und das ist hier jetzt wirklich was Sinnvolles. Ich will an meinem Unterricht
554 arbeiten, und deshalb...

555 **Lehrerin A:** Und deswegen habe ich mich jetzt eben zurückgehalten. Diese Punkte sind
556 für mich alle klar. Wir sind zu KUR gekommen, weil es um Unterrichtsentwicklung ging.
557 Und Unterrichtsentwicklung ist an dieser Schule relativ viel gelaufen und auch eigentlich
558 ganz gut, aber immer top, down. Es sind immer ganz viele gute Konzepte entstanden, die
559 aber nicht angekommen sind im Kollegium. Und wir haben in dieser Entwicklungsphase
560 gesagt: Wir können nicht immer so weiter Unterrichtsentwicklung betreiben, dass wir wie-
561 der ein Konzept schreiben und dann kommt es nicht an. Und es eben umdrehen wollen und
562 eben genau dahin kommen wollten. Das war die Grundidee, warum wir KUR hier an die
563 Schule geholt haben, dass wir eben sagen, wir wollen von innen heraus Unterrichtsent-
564 wicklung betreiben. Und das war ein Grundgedanke, weswegen wir auf KUR gekommen
565 sind und weswegen wir KUR hier angestoßen haben. Das was mich von Anfang an über-
566 zeugt hat, obwohl ich bei ganz vielen Punkten gar nicht wusste, was auf uns zukommen
567 würde. Was ich immer gedacht habe, es kann nicht verkehrt sein, wenn wir - und jetzt be-
568 nutze ich das böse Wort - das Kerngeschäft in den Mittelpunkt rücken. Und Kerngeschäft ist
569 und bleibt Unterricht. Und wir machen alles. Wir schreiben Konzepte über Gott und die
570 Welt. Aber der Unterricht fällt oft hintenüber. Und es ist auch sicherlich so, dass auch Un-
571 terrichtsvorbereitungen immer mal wieder flach fallen, weil irgendetwas anderes noch
572 schnell gemacht werden musste. Und das kann es eigentlich nicht sein, deswegen sind wir
573 hier. Und deswegen ist das so schön, dass wir eine Struktur haben, in der wir über Unter-
574 richt reden müssen. Also dass wir diese Zeitfenster haben. Und das ist das, was wir mein-
575 ten, dass wir jetzt auch mehr im Kollegium reden.

576 **Lehrerin B:** Ich mag das auch, dass Leute kommen, weil ich dann auch immer noch mal
577 einen Fokus habe. Also im Ref. hat man das öfter und da reist man sich irgendwie Arme
578 und Beine aus, damit man da eine gute Stunde hinlegt und dann kommt keiner mehr. Da
579 kannst du machen was du willst. Deutsch und Englisch, da gibt es ja nicht mal richtig einen
580 Rahmenplan. Du kannst im Grunde genommen wirklich machen was du möchtest, solange
581 du dich irgendwie ans Buch hältst. Und das ist schön, wenn dann noch mal jemand kommt.
582 Ein bisschen korrektiv, wo du dir dann vielleicht auch noch mal ein bisschen mehr Mühe
583 gibst, wenn du Zeit hast, wenn nicht ist das auch egal. Das finde ich gut.

584 **Interviewer:** Jetzt haben wir über Wirkungen gesprochen über Erwartungen. Was für Be-
585 dingungen gibt es denn, die für dieses KUR Projekt hilfreich waren, also Rahmenbedin-
586 gungen in der Schule oder andere Bedingungen?

587 **Lehrerin B:** Machst du oder?

588 **Lehrerin A:** Soll ich mal antworten?

589 **Lehrerin B:** Ja, ja.

590 **Lehrerin A:** Also es gibt mehrere Rahmenbedingungen. Also die eine Rahmenbedingung
591 ist, wo fange ich denn jetzt mal an? Also dass Fortbildungsstunden von der Schulleitung
592 dafür zur Verfügung gestellt werden, das hilft vielen, sich dafür zu entscheiden und es erst
593 einmal kennen zu lernen. Auch, wenn es auch anfängliche Skepsis gibt, weil bei vielen
594 dieser Referendariats-Schreck noch sehr, sehr intensiv im Blut sitzt. Dass man trotzdem
595 sagt: Ach Mensch für die Fortbildungsstunden mache ich da mal mit. Für die Schulleitung
596 ist es eine relativ schwierige Situation, wenn man bedenkt, dass die Schulleitung dieses
597 Projekt stützen muss. Sie müssen Ressourcen dafür zur Verfügung stellen, sie müssen Ver-
598 tretungen dafür organisieren, aber sie dürfen nicht eingreifen. Denn eine Grundbedingung
599 von KUR ist Freiwilligkeit und beurteilungsfreier Raum. Das heißt, die erweiterte Schul-
600 leitung darf nicht teilnehmen, sie darf aber auch nicht erwarten, dass wir berichten, also im
601 Detail. Das heißt, eigentlich muss die Schulleitung vertrauen und das fällt vielen Schullei-
602 tungen schwer. Und da haben wir bei uns an der Schule das Glück, dass wir tatsächlich da
603 eine ganz große Vertrauensbasis haben. Das hilft ungemein. Dann muss eben die Schullei-
604 tung, das sagte ich eben schon, Ressourcen zur Verfügung stellen, das heißt einerseits muss
605 Bereitschaft gezeigt werden, der Projektleitung auch WAZ zu geben, schlicht und ergrei-
606 fend. Das sind jetzt nicht wahnsinnig viele, aber es ist ok. Dass eben das Projekt geleitet
607 werden kann. Man braucht eine Projektleitung, die das ganze am Leben hält. Ich glaube,
608 dass es relativ schnell einschlafen würde, wenn man nicht jemanden hätte, der zu der Auf-
609 taktveranstaltung, zu der Zwischenbilanz und zu dem Bilanztreffen einlädt, wenn diese
610 Strukturen verschwimmen würden.

611 **Lehrerin B:** Und da denke ich, war es auch wirklich notwendig jemanden von außen zu
612 holen und zu bezahlen.

613 **Lehrerin A:** Genau. Das wäre mein nächster Punkt. Um das einzuführen ist es halt un-
614 heimlich wichtig, die externe Beratung zu haben. Die ersten zwei Jahre war die externe
615 Beratung in allen Bilanztreffen und Auftakttreffen dabei. Dieses Jahr machen wir es zum
616 Teil alleine, sie ist aber noch im Hintergrund. Wir werden sie uns aber auch immer wieder
617 mal dazu holen. Also wir haben die Möglichkeit, diese externe Beraterin uns immer mal
618 wieder dazu zu holen. Also obwohl mein Kollege und ich das sicherlich auch ganz gut zum
619 Teil hinkriegen. Aber es ist auch schön, noch mal wieder einen externen Impuls zu haben
620 für alle Beteiligten, weil wir ja auch Teilnehmer sind. Wir sind ja nicht nur Leitung.

621 **Interviewer:** Hättet ihr gerne mehr externe Impulse?

622 **Lehrerin C:** Nö. Ich nicht. Also, ich fand es die letzten Jahre genug. Weil es jetzt einfach
623 schon läuft. Also ich finde es gut.

624 **Lehrerin B:** Joa, also ich finde...

625 **Lehrerin A:** Zu einzelnen Themen hätte ich gerne mehr Impulse.

626 **Lehrerin B:** Ja, ich bin mir da nicht so ganz sicher. Also zum einen ist es so, dass man ja
627 viel darüber redet wie geht es mir jetzt damit, wie Glücksmomente und so. Das kann man
628 von verschiedenen Seiten betrachten. Das ist auch viel Zeit, die man damit verbringt. Aber
629 was mir immer gut gefallen hat, sind die psychologischen Hintergründe. Wie Menschen

630 funktionieren und wie man mit ihnen arbeiten kann und wo sehe ich mich selbst und wel-
631 che Achsen gibt es da und wie beeinflusst es mein Verhalten. Diese Inputs finde ich total
632 wichtig. Denn wenn du erkennst wer dir gegenüber sitzt, weißt du auch wie du mit ihm
633 umgehen musst. Damit du entweder das kriegst, was du möchtest oder aber ihm möglichst
634 nicht zu sehr in die Ecke stellst.

635 **Lehrerin A:** Ja, genau. Das sehe ich auch so. Aber die Schulleitung ist da... Wenn wir jetzt
636 als Projektleitung sagen, wir würden gerne die externe Beraterin zu dem und dem Thema
637 noch mal für eineinhalb Stunden zu unserer Sitzung einladen, dann würden sie unterstüt-
638 zen. Also dann würden sie sagen: Ja, macht, wenn das dem Projekt zuträglich ist.

639 **Lehrerin C:** Also mit Geldmitteln muss man dann dazu sagen.

640 **Lehrerin A:** Ja genau, aber darum geht es ja. Also man braucht eine Projektleitung. Also
641 was wichtig war, dass wir eben am Anfang, bevor wir mit KUR angefangen haben, waren
642 wir als Projektleitung, damals waren wir das noch nicht, zusammen mit der Schulleitung
643 und der Agentur für Schulberatung haben wir eine Grundsatzberatung gehabt. Dann kam
644 die externe Beraterin dazu. Ich finde diesen Weg, den wir durchlaufen haben, erst Agentur
645 für Schulberatung, dann Projektleitung mit Beratung und so weiter, dass das schon hilft.
646 Also das hat unser Projekt hier schon gestützt.

647 **Lehrerin B:** Und es verändert auch... Also ich glaube daher kommt es, kann ich mir nur so
648 erklären: Unsere Konferenzkultur. Ich glaube nicht, dass wir ohne KUR diesen Ganzttag im
649 Kloster machen würden.

650 **Lehrerin A:** Nee, wahrscheinlich nicht.

651 **Lehrerin B:** Also es verändert schon ein bisschen was.

652 **Lehrerin A:** Ja, wir tragen das natürlich auch in die Schule, also in die Schulleitung. Wir
653 berichten ohne inhaltlich zu werden natürlich viel. So nach dem Motto, was... diese verän-
654 derte Grundhaltung. Woran wir arbeiten. Und für die Schulleitung ist es zum Teil schwie-
655 rig. Die Schulleitung würde natürlich an vielen Stellen gerne sagen: Könnt ihr mal das
656 Thema bearbeiten oder könnt ihr jetzt bitte mal das machen oder könnt ihr den Kollegen
657 mal ins Boot holen. Das macht jetzt unsere Schulleitung nicht, aber das passiert an anderen
658 KUR-Schulen ganz intensiv. Das Problem haben wir überhaupt nicht, aber die Schullei-
659 tung vertraut uns. Und im Endeffekt von diesen vier Themen, die wir dieses Jahr haben, an
660 denen wir arbeiten in den Reflexionsgruppen, hätte die Schulleitung zwei vorgeschlagen.
661 Bitte kümmert euch mal darum. Also insofern ist das Vertrauen auch gerechtfertigt.

662 **Interviewer:** Bedingungen oder Rahmenbedingungen, die im Kollegium vorhanden sein
663 müssten für KUR? Vertretungsbereitschaft hattet ihr vorhin schon einmal angesprochen.
664 Fällt euch spontan da noch was ein?

665 **Lehrerin A:** Also das ist das entscheidende. Wir stellen Aufgaben. Also die Kollegen, die
666 vertreten, nehmen Aufgaben von uns mit in unsere Klassen. Jemand, der bei KUR nicht
667 mitmachen möchte, der wird davon auch nicht berührt außer über Vertretung, das ist der
668 einzige Punkt.

669 **Interviewer:** Also gibt es keine Konflikte? Das sind die KUR-Leute, das sind die nicht
670 KUR-Leute?

671 **Lehrerin B:** Nee es gibt nur beifälliges: Naja, macht ihr mal...

672 **Interviewer:** Gibt es vielleicht auch hinderliche Sachen, Hürden, die genommen werden
673 müssen? Also bisher war das ja alles positiv, wie es hier läuft. Kann ja auch so sein, also
674 ich will um Gottes willen euch nichts unterschieben. Aber wenn ihr jetzt in euch geht und
675 sagt, ok dass ist jetzt eigentlich eine Hürde, die müsste man mal aus dem Weg räumen oder
676 das hindert jetzt eher die Arbeit.

677 **Lehrerin C:** Also es gab eine Sache, die glaube ich ganz wichtig ist, die aus dem ersten
678 oder zweiten KUR Jahr ist, wo erst noch mal ganz klar werden musste: Die Dinge, die
679 stattfinden in so einer ich sag jetzt mal Hospitation, dass die wirklich dann aber auch Ver-
680 trauensdinge sind, ... [Lehrerin A: ...vertraulich behandelt werden]. Danke, das war das
681 Wort. Dass ich jetzt hingehle und sage: Hier im Unterricht von so und so habe ich gesehen,
682 dass... Das ist vertraulich. Dass das auch wirklich überall ankommt, dass das ganz klar ist,
683 dass ist super wichtig. Denn da muss der Respekt, die Wertschätzung, das Vertrauen da
684 sein. Anders kann es schräg laufen, weil es schon an anderer Stelle mal eine Hürde war.

685 **Lehrerin B:** Eine Gruppe hat sich überworfen. [Lehrerin C: Genau]. Das gab es in diesen
686 drei Jahren mit jeweils ungefähr sechs Gruppen einmal, dass es nicht funktioniert hat.

687 **Lehrerin A:** Wobei man dazu sagen muss, dass der Auslöser war, dass ein privates Thema
688 in die KUR-Gruppe getragen wurde. Ein zum Teil privat angelegtes Thema in KUR aus-
689 getragen wurde, auf dem Rücken von KUR ausgetragen wurde.

690 **Lehrerin B:** Ja, also die Ursache war nicht, dass jemand nicht vertrauensvoll damit umge-
691 gangen ist. Das kam dann on top glaube ich.

692 **Lehrerin A:** Man muss allerdings auch dazu sagen, dass dadurch, dass wir eine doppelte
693 Projektleitung haben - wir sind die einzige Hamburger Schule mit einer doppelten Projekt-
694 leitung - können wir viele Probleme antizipieren oder umschiffen. Das ist schon tatsächlich
695 so, dass wir auch dieses Thema... konnten wir zu zweit sehr gut... Also wir haben dann
696 ganz intensiv mit den Hüten gespielt und haben dann über alle möglichen Medien inklusi-
697 ve Whats app und so uns diesem Problem gewidmet. Wir sehen tatsächlich eher jetzt ein
698 neues Problem, was dadurch entsteht, dass nicht immer die externe Beraterin dabei ist. Und
699 das ist die Teilnahme an den Auftakt- und Bilanztreffen, an den außerordentlichen Treffen,
700 weil wir tatsächlich letztes Mal einen großen Schwund an Teilnehmern hatten. Und das
701 war schwierig und das war für die Gruppe auch nicht gut.

702 **Lehrerin C:** Das ist aber natürlich auch direkt in einer Zeit gewesen, in der die meisten
703 Leute krank sind.

704 **Lehrerin A:** Ja, aber daran lag es nicht. Also wir waren am Schluss noch fünf Leute. Und
705 das muss man leider dann eben sagen. Und es lag eben nicht an den Krankheitsphasen.
706 Und wir haben ja jetzt schon einen Termin gewählt, nachdem wir vorher einen Termin
707 hatten, der ungünstig war, der sinnvoll ist. Also das ist jetzt tatsächlich das erste Mal auf-

708 getreten. Es war eben das erste Mal auch ohne externe Beratung. Das ist etwas, das uns
709 momentan beschäftigt. Das muss man so deutlich sagen.

710 **Lehrerin C:** Also im Sinne von man traut sich eher auch früher zu gehen, wenn da keiner
711 von extern kommt, weil man hat...

712 **Lehrerin A:** Ja, also die Verbindlichkeit hat eindeutig nachgelassen, seitdem wir die ex-
713 terne Beratung nicht mehr haben. Das muss man so formulieren. Und das war für die
714 Gruppe ganz extrem ungünstig, zumal wir am Ende auch noch eine Inputphase hatten, die
715 wir vorbereitet hatten, eben ohne die Beraterrolle anzunehmen. Wir sind jetzt nicht ein
716 externer Berater, aber wir haben einen Input vorbereitet. Das war für die, die da geblieben
717 sind, war das ein doofes Gefühl.

718 **Lehrerin C:** Denn der Zeitpunkt ist eigentlich gut gewählt. Am Zeitpunkt kann es eigent-
719 lich sonst nicht liegen.

720 **Interviewer:** Also wenn wir jetzt zum Ende des Gesprächs noch mal in die Zukunft guck-
721 en. Was wünscht ihr euch mit Fokus auf KUR für euch persönlich? Also kurz-, mittel- oder
722 langfristige Ziele. Was aber vielleicht auch für die Schule oder euren Unterricht? Wenn ihr
723 Wünsche äußern dürft, dann bitte jetzt.

724 ((Alle lachen)).

725 **Lehrerin B:** Ich würde mir wünschen, das ist natürlich schwierig, aber dass es tatsächlich
726 mehr in die Schule getragen wird und in die Organisation. Ausgehend zum Beispiel auch
727 von dem, was wir in der letzten Konferenz festgestellt haben, dass Unterricht im Grunde
728 nur funktioniert mit eingeübten Ritualen. Und diese Rituale kann man nur haben, wenn
729 man Schüler länger hat. Und bei uns ist das so, dass dieser zwei Jahres Rhythmus vorge-
730 schrieben ist, also fünf/sechs hat man, sieben/acht und dann neun/zehn. Neun/zehn ist nicht
731 neu zusammen gesetzt, während sieben/acht schon nach der Orientierungsstufe. Aber wir
732 Lehrer wechseln, aller spätestens nach zwei Jahren, aber oft haben die Schüler natürlich
733 mehr Wechsel drin. Schwangerschaft, Krankheit, was weiß ich. Und eine andere Gruppe,
734 die nämlich auch zu Differenzierung arbeitet, da lief das gar nicht so gut, die haben das gar
735 nicht so gut hingekriegt. Und da haben wir gemerkt, bei uns funktioniert das, weil wir die
736 schon im zweiten Jahr haben. Und die hatten eine Klasse im ersten Jahr und es war einfach
737 nicht eingeübt, was die da an Ritualen benutzt haben. Und ich würde mir wünschen, dass
738 daraus hervorgeht, dass man fünf/sechs zusammen hat und dann sieben bis zehn. Also zwi-
739 schen acht und neun der Wechsel macht gar keinen Sinn.

740 **Interviewer:** Also quasi, dass es auch Auswirkungen auf die Schulorganisation hat?

741 **Lehrerin B:** Ja, genau. Also wenn es was gibt, was man wirklich als Erfahrung mitge-
742 nommen hat, diese Sache ist auch bewiesen an mehreren Studien, dass das sinnvoll ist,
743 dann würde ich mir wünschen, dass da was bei rumkommt. Aber natürlich ist das jetzt nur
744 meine persönliche Meinung. Und da gibt es auf der anderen Seite auch Vertreter, die sa-
745 gen: Nein, das geht gar nicht.

746 **Lehrerin C:** Ich würde mir wünschen, dass es sich noch mehr auf das Kollegium aus-
747 dehnt. Also es ist klar, dass es nur eine begrenzte Anzahl von Personen sein kann, weil es
748 sonst mit der Vertretung und der Organisation davon nicht zu schaffen ist. Aber wir haben
749 ja jetzt auch einen Wechsel gehabt. Einige Leute sind neu dazu gekommen. Ich würde mir
750 wünschen, dass das noch mehr durch das Kollegium geht. Also dass auch noch mehr Leute
751 diese positiven Erfahrungen machen können.

752 **Lehrerin A:** Ja, das wünsche ich mir auch. Also wir haben im Moment 30% des Koll-
753 legiums mit KUR Erfahrungen. Also das ist die aktuelle Zahl. Also wir hätten dieses Jahr
754 auch noch zwei, drei Plätze gehabt, die hätten noch besetzt werden können. Und ich würde
755 es schön finden, wenn wir tatsächlich das ausschöpfen könnten. Also ich weiß, dass es
756 Jammern auf hohem Niveau ist. Andere KUR-Schulen haben ganz große Probleme über-
757 haupt irgendwie die Gruppen zusammen zu kriegen. Und wir sind mit unseren immer-
758 über-15 wirklich gut aufgestellt. Aber die 18, die wir für unsere Schule als tragfähig fest-
759 gestellt haben, würde ich auch gerne besetzen. Und mehr Männer! Das muss ich an dieser
760 Stelle sagen. Also wir haben wenig Männer im Kollegium inzwischen. Aber KUR ist ein
761 weibliches Projekt sag ich jetzt mal.

762 **Interviewer:** Ok. Ja, interessant.

763 **Lehrerin B:** Woran das wohl liegen mag? ((lacht)). Da kannst du dann Thesen zu aufstel-
764 len.

765 **Interviewer:** Alles klar. Würdet ihr das KUR Projekt anderen Schulen empfehlen?

766 **Lehrerin C:** Nein.

767 ((Alle lachen)).

768 **Interviewer:** Und wenn ja warum?

769 **Lehrerin C:** Wegen aller vorher genannten Aspekte. ((lacht))

770 **Lehrerin A:** Ja, siehe Interview.

771 ((Alle lachen)).

772 **Interviewer:** Ok. Habe ich mir fast schon gedacht, deshalb habe ich auch noch eine Nach-
773 frage notiert: Welches ist aus eurer Sicht der entscheidende Grund, wenn ihr sagen müsst-
774 tet: Wir wollen das eurer Schule empfehlen, aus genau diesem Grund.

775 (4)

776 **Lehrerin C:** Teamarbeit.

777 (3)

778 **Lehrerin B:** Man müsste jetzt natürlich wissen, wie die drauf sind. Man müsste seinen
779 gegenüber kennen um das Richtige zu sagen ((lacht)).

780 **Interviewer:** Oder du sagst, was dir am wichtigsten ist.

781 **Lehrerin B:** Was für mich am wichtigsten ist, ist auch dieses, nicht mehr Einzelkämpfer
782 zu sein.

783 **Lehrerin A:** Ja, eindeutig. [Interviewer: Also Teamarbeit oder Kooperation?]. Ja, aber
784 eben in dieser Struktur von KUR. Also ich führe immer wieder Gespräche mit Schulen, die
785 entweder Interesse haben oder davon gehört haben und die immer sagen: Ja und toll, wir
786 machen das drei Jahre lang und dann haben wir alle Kollegen durch und dann machen wir
787 diese Themen und dann machen wir... Wo ich immer denke: So, Moment. KUR hat Vor-
788 aussetzungen. Das sind Bedingungen, an denen können wir nicht rütteln. Und ich finde
789 dieses Einzelkämpfertum, aber eben im bewertungsfreien Raum, in Freiwilligkeit, im ver-
790 trauensvollen Raum, mit Kollegen, denen man auch wirklich vertraut und mit denen man
791 zusammenarbeiten mag und eben dann im Team.

792 **Lehrerin C:** Im Team für den eigenen Unterricht. *[Alle stimmen zu]*

793 **Lehrerin A:** Für den eigenen Berufsalltag. Eigentlich ist es nicht nur Unterricht.

794 **Interviewer:** Gut. Wollt ihr sonst noch was los werden?

795 **Lehrerin A:** Ja, KUR ist toll.

796 ((Alle lachen)).

797 **Interviewer:** Ja, dann vielen Dank für das Gespräch.

798 **Lehrerin C:** Ja, gern.

799

800 **8.5.2. Interview 2**

801 **Interviewer:** Gut, dann noch einmal herzlich Willkommen! Wir fangen gleich mit der
802 ersten Frage an: Können sie sich an eine Situation aus dem Beratungsprozess, das heißt
803 Vorgespräch, Unterrichtsbesuch oder Reflexionsgespräch erinnern, die ihnen persönlich
804 besonders viel gebracht hat? Nehmen Sie sich ruhig einen Augenblick Zeit. Eine Minute
805 oder so und dann können Sie das gleich zur Sprache bringen.

806 (24)

807 **Lehrer F:** Willst du anfangen?

808 **Lehrer E:** Ja.

809 **Interviewer:** Dann legen sie los.

810 **Lehrer E:** Eine Frage, ich weiß nicht, ob es der erste Besuch war, egal, eine Frage war,
811 wie Schüler mit meiner Art der Kommunikation umgehen. Vielleicht war es anders formu-
812 liert als Anliegen. Und vielleicht kam es tatsächlich auch erst in der Reflexion nachher,
813 dass die Schüler offensichtlich durch die eher ruhige Ansprache und das ruhige auf sie zu
814 gehen und auch durch das irgendwie versuchen alles im Blick zu halten, sich eher moti-
815 viert und animiert fühlen und einfach sehr gut dabei sind. Und ich wusste nicht, wie wirkt
816 diese Form der Kommunikation, weil ich aus einem ganz anderen Bereich, dem Sonder-
817 schulbereich, komme und eben eine andere Ansprache notwendig ist bei den Schülern.
818 Gymnasium ist einfach etwas vollkommen anderes. Das war einfach gutes Feedback. Ja,
819 die Schüler sind sehr dabei, sind sehr motiviert, sind bei mir. Und dass es eben mit an die-
820 ser ruhigen Art liegt.

821 **Interviewer:** Das war dann im Reflexionsgespräch, richtig?

822 **Lehrer E:** Ja.

823 (8)

824 **Lehrer F:** Das ist eigentlich gar nicht direkt aus der Beratung, sondern ist eigentlich noch
825 ein Schritt vorher. Wir haben immer... Wenn wir uns als Gruppe finden, füllen wir uns
826 gegenseitig aus, warum wir das toll finden, dass der andere in unserer Gruppe ist. Da kriegt
827 man als erstes schon ein mal eine Rückmeldung darüber, wie man so auf andere wirkt. Und
828 das finde ich immer total positiv. Ich denke, wir als Lehrer sind immer sehr kritisch und
829 auch mit uns selber sehr kritisch und finden das auch alles gar nicht so richtig toll, was wir
830 machen. Und dann auf einmal kriegt man gesagt: Du bist jemand, der das gut kann und das
831 gut kann uns das gut kann und so auch als Mensch wirkst. Und das ist eine total schöne
832 Rückmeldung. Das erst Mal zu erfahren. Und so geht man mit einem ganz guten Gefühl
833 raus.

834 **Interviewer:** Das war dann aber auch in dieser Kleingruppe?

835 **Lehrer E:** Genau. Das war in dieser Reflexionsgruppe, nachdem die Gruppen sich gefun-
836 den haben, schreiben wir dann noch mal auf, wie... Ich weiß gar nicht genau die Formulie-

837 rung. Da gibt es auch einen Arbeitsbogen für. Aber das finde ich immer einen ersten ganz
838 tollen Moment. Der einen so auch noch mal richtig bewusst macht, mit der Gruppe zu-
839 sammen zu arbeiten. Und dann finde ich es auch, vielleicht noch eine zweite Sache, ja,
840 immer ganz schön, dass man diese Stärken gesagt bekommt. Dass man aus der Stunde
841 kommt und ganz viele Sachen hört, die man richtig gut macht. Und das finde ich, ist total
842 klasse. Also das macht total Spaß. *[Die anderen stimmen zu].*

843 **Lehrerin D:** Ja, ich bin dir richtig dankbar, dass du das so gesagt hast und zwar alles, was
844 du gesagt hast. Zu allem, was du gesagt hast. Weil auf die Frage einer besonderen Situati-
845 on, kann ich eigentlich nicht spontan irgendwie eine Antwort finden, eine Erinnerung fin-
846 den. Ich fand eigentlich grundsätzlich die Gespräche für mich sehr gewinnbringend, aber
847 genau das. Ich habe das in dem Moment gar nicht erinnert, aber wo du das sagst, ist es ge-
848 nau das gewesen, was ich besonders gut fand. Also dieses vorherige sich überlegen, warum
849 ist man in dieser Gruppe...? Was findet man an den einzelnen Personen gut, bzw. welche
850 Stärken sieht man an den einzelnen anderen Personen? Und ich habe das ja schon an ande-
851 ren Stellen zur Sprache gebracht, auch die Tatsache, dass mir mal gesagt wird, ich kann
852 irgendetwas besonders gut, gefällt mir ausgesprochen gut. Also hat mir sehr wohl getan,
853 sagen wir es mal so.

854 **Interviewer:** Die speziellen Situationen in den Fällen, kann man die verallgemeinern für
855 KUR oder bezieht sich das jetzt nur auf diese Gruppe, was würden sie sagen?

856 **Lehrer E:** Ich glaube, dass kann man verallgemeinern. Wir hatten ja unsere Zwischenbi-
857 lanz und das war ein durchaus positives Feedback. Hatte ich den Eindruck.

858 **Lehrer F:** Also ich finde es ja,... Was ich auch gelernt habe bei KUR, ist eben so eine an-
859 dere Haltung einzunehmen. Also wir kennen das alle aus dem Referendariat und wir sind
860 da glaube ich alle auch ein bisschen beschädigt durch das Referendariat, wo man immer
861 gesagt kriegt, was können wir nicht und woran müssen wir arbeiten. Und es wird auch be-
862 wertet und so was. Und wir arbeiten ja wirklich anders. Die Beraterrolle ist wirklich, dass
863 wir versuchen, irgendwie an den Stärken zu arbeiten. Und das ist, finde ich, ein ganz wich-
864 tiger Moment in diesem Projekt. Also diese veränderte Haltung dem anderen gegenüber
865 und auch gegenüber dem, was man sieht. Und mich persönlich überzeugt das auch, dass es
866 so tatsächlich der Weg ist, weiter zu kommen. Weil sonst immer dieses kritisieren, was wir
867 aus dem Referendariat kennen, das bewirkt bei mir erstmal so: Oohhh. Ich lass das auch
868 gar nicht zu. Und mich auch selber schützen und das finde ich auch eine ganz vernünftige
869 Haltung erst mal zusagen: Ich schütze mich und lass das erst mal nur ganz wenig an mich
870 ran. Und der umgekehrte Weg ist viel gewinnbringender. Weil man erst mal mitbekommt,
871 was man alles kann und wo wirklich Stärken sind. Dann ist man auch, glaube ich, viel eher
872 in der Lage zu sagen: Ja, der Punkt der tut mir auch weh. Und da muss ich irgendwie auch
873 ran und das gefällt mir nicht. Und daran kann ich aber auch dann arbeiten, weil ich vorher
874 gestärkt wurde. Und gesehen habe, ich bin ja gar nicht so blöd oder ich mach ja gar nicht
875 so viel falsch. Da ist ein Punkt, an dem man noch arbeiten kann.

876 **Lehrerin D:** Ja, wobei, wenn du sagst, dass man an den Stärken arbeitet, das ja nicht un-
877 bedingt oder absolut nicht heißt, dass man nun irgendwie belobhudelt wird *[Lehrer E:*

878 Nein]. Sondern, es ist auch so, dass bestimmte Situationen, die man anders einschätzt, wie
879 du eben schon angedeutet hast, als man selber, die eben in einer anderen Form gespiegelt
880 werden und das sehr hilfreich ist.

881 **Interviewer:** Sie haben nun verschiedene Beispiele genannt. Wenn sie an die bisherige
882 KUR-Zeit insgesamt zurück denken, welche Wirkungen fallen ihnen ein? Ich habe mal so
883 ein paar Wirkungsbereiche aufgeschrieben, auf Karten, die mir eingefallen sind. Sonstiges
884 ist auch dabei und auch leere Karten. Also wenn ihnen noch mehr einfällt, dann gerne auch
885 noch mehr. Ja, welche Wirkungen wurden erzielt?

886 (9)

887 **Lehrer F:** Ich würde jetzt erst mal ganz ohne die Karten. Ich meine, ich habe natürlich
888 schon darauf geguckt, aber wirklich jetzt erstmal für mich persönlich formulieren. Also ich
889 fühle mich einfach auch wohler in meiner Arbeit. Das finde ich eine ganz wichtige Ge-
890 schichte. Ich habe mich persönlich auch, glaube ich, verändert, auch gerade im Umgang
891 mit Kollegen, also mit Schülern vielleicht auch. Also einfach eine andere Haltung. Das
892 finde ich ganz wichtig. Und ich bin auch viel entspannter, wenn ich jetzt irgendwie, also
893 wenn andere kommen. Also ich muss sagen, am Anfang hatte ich schon Hemmungen zu
894 sagen, ich lasse jetzt jemanden in meinen Unterricht. Das saß bei mir wirklich tief mit dem
895 Referendariat und das hat wirklich zu einer Öffnung geführt. Ich arbeite jetzt anders mit
896 Praktikanten oder wenn Referendare in meinen Unterricht kommen oder einfach nur Kol-
897 lege X. Also einfach entspannter und auch glaube ich viel offener. Also das ist erst mal die
898 Wirkung für mich persönlich in meinem eigenen Gefühl zu meiner Arbeit.

899 **Interviewer:** Also so die Grundhaltung, so das Grundgefühl?

900 **Lehrer F:** Ja, genau, also einfach mehr Offenheit.

901 **Lehrerin D:** Ja und es stärkt vor allen Dingen die Kommunikation zwischen den Kollegen.
902 Wir haben jetzt alle zwei Gruppen gehabt und die erste Gruppe war völlig anders zusam-
903 men gesetzt. Mit Kollegen ganz unterschiedlichen Lehralters, sag ich jetzt mal. Und das
904 war sowohl für mich interessant auch so Dinge zu erleben, die ich früher gemacht habe, an
905 diesen Kollegen zu erkennen. Und dann auch in der Lage zu sein, zu versuchen irgendeine
906 Art von Hilfestellung zu geben, die jetzt nicht belehrend oder was weiß ich irgendwie do-
907 minant ist. Sondern einfach nur einen Erfahrungsbericht oder eine erfahrungsbezogene
908 Aussage, die den anderen weitergeholfen hat und diese Kommunikation über Unterricht.
909 Diese Auflösung der Vereinzelung sozusagen. Das finde ich ist ein ganz wichtiger Punkt
910 bei KUR.

911 **Lehrer E:** Ja, finde ich auch. Und im Hinblick auf diese Karten, ich denke auch... Mir fällt
912 noch mal dein Satz von vor dem Interview ein: Schule von innen heraus verändern. Ich
913 finde auch in die Richtung kann es gehen oder habe ich den Eindruck geht es, wenn wir
914 uns unserer Qualitäten bewusst sind und dass sich auch die Selbstreflexion über Unter-
915 richtsprozesse ändert. Oder wir auch sehen das und das läuft gut, aber da kann ich viel-
916 leicht noch an einem Schräubchen drehen. Dass es Schule von innen heraus, also Qualität
917 verändern kann, insofern auch Schule von innen heraus verändern kann.

918 **Lehrer F:** Ja, das habe ich ja eben schon einmal vorher gesagt, dass sag ich jetzt auch
919 noch mal ((lacht)). Ich glaube es ist tatsächlich auch der einzige Weg, Schule zu verändern.
920 Also wenn man Schule verändern will, muss es von innen kommen. Also alles, was von
921 außen an uns heran getragen wird, führt immer zu Abwehrhaltungen. Und das habe ich
922 eben auch schon einmal kurz gesagt: Es gibt immer einige Kollegen, die da drauf springen,
923 weil sie es gut finden und weil es ja vielleicht auch gut ist. Aber viele Kollegen dann ein-
924 fach auch abblocken, weil sie sagen, es kommt von oben und es überfordert uns und ich
925 habe eigentlich gar kein Problem in dem Bereich, also machen wir das nicht. Und ich
926 glaube Schule ändert sich nur von innen und ich glaube auch, dass das Thema Unterricht,
927 dass der Unterricht sich verändert. Weil das Wesentliche in den Beratungsgesprächen ist ja
928 am Ende auch noch mal so Tipps und Hinweise zu geben. Wie könnte man noch mal hier
929 was machen da was machen und da profitiert man total von den Kollegen. Erstmal man
930 sieht Sachen, die man vielleicht noch nie gesehen hat und man kriegt auch noch mal Tipps
931 dazu. Das finde ich total hilfreich für meine eigene Entwicklung des Unterrichts. So, und
932 ich finde es auch im Hinblick auf die Schülerinnen ganz toll, dass die eben auch sehen, wir
933 arbeiten auch an uns. [Lehrerin D: Genau]. Das ist glaube ich auch für die Schüler interes-
934 sant zu sehen, dass wir uns da nicht Gott gleich hinstellen, sondern, dass auch wir uns die-
935 ser Sache stellen, dass wir uns gegenseitig helfen. Dass das ein ganz wichtiger Punkt ist.

936 **Interviewer:** Können sie diese Wirkung auf die Schüler vielleicht noch einmal ein bis-
937 schen konkreter sagen? Also was verändert sich dabei in der Schülerschaft?

938 **Lehrer E:** Stichwort lebenslanges Lernen. Und dass die Schüler eben sehen, wir lernen
939 auch noch oder wir wollen auch noch dazu lernen oder uns verändern.

940 **Lehrer F:** Ich glaube, es ist aber auch eine Handlungsfrage. [Lehrerin D: Ja, genau]. Also
941 wir fordern von den Schülern ständig, dass sie in Gruppen arbeiten, dass sie das auch ref-
942 lektieren, dass sie über ihr eigene Arbeit auch nachdenken und da kriegen sie mal vorge-
943 lebt, dass wir das auch tun. Dass wir eben nicht nur, das habe ich eben schon gesagt, dass
944 wir nicht alleine das machen und so ist es dann. Sondern auch wir stellen uns dann dieser
945 Herausforderung, unsere eigene Arbeit zu reflektieren. Und das glaube ich, bewirkt bei den
946 Schülern was. Also ich kann jetzt nicht genau sagen was, aber ich glaube sie sehen, dass
947 wir eine bestimmte Haltung haben. Und das wirkt auf die Schüler zurück.

948 **Lehrer E:** Das ist natürlich auch jahrgangsbabhängig. Ich habe mit meinen gar nicht besp-
949 rochen, warum ihr jetzt im Unterricht wart. Ich denke mit älteren kann man das noch mal
950 stärker thematisieren.

951 **Lehrerin D:** Aber, ich weiß jetzt nicht genau, wie ich das formulieren soll, aber es löst
952 auch die Schüler aus ihrer - das ist eigentlich nicht richtig wenn ich sage - aus ihrer Schü-
953 lerrolle. Also es zeigt den Schülern eigentlich, dass ich sage mal gesetzelte Berufsausübler
954 ((alle lachen)) sich in Frage stellen und auch zulassen, in Frage gestellt zu werden, die wis-
955 sen ja nicht wie das unter uns abläuft. Was ich finde, was ein positiver Aspekt ist für deren
956 Berufsbild. Für deren Berufsbildfindung. Also nicht nur, dass es darum geht, irgendwie
957 einen Beruf zu erlernen und dann - das korrespondiert ja mit dem lebenslangen Lernen -
958 aber sich auch eben bis zu einem gewissen Grade in Frage zu stellen oder besser gesagt zur

959 Diskussion zu stellen. Auch wenn man den Beruf was weiß ich wie lange ausgeübt hat. Ja,
960 in der Situation sind sie ja immer normalerweise, dass sie beobachtet werden und so wei-
961 ter. Und das finde ich ganz gut.

962 **Lehrer F:** Ich würde vielleicht auch noch was sagen zu Lehrer/innen, vielleicht eher in
963 den Bereich in Richtung Kollegium. [*Karte mit Kollegium wird geschrieben*]. Ich glaube,
964 dass es auch im Kollegium was bewirkt. Ich glaube, dass wir die Zusammenarbeit verbess-
965 ern, die Offenheit verbessern. Ich finde wir sind sowieso schon sehr offen. Wir sind ja
966 auch als Schule bekannt dafür, dass wir gute Ausbildung machen, weil wir eben auch viel
967 unterstützen und uns helfen, auch gegenseitig helfen. Aber das ist noch mal ein anderer
968 Schritt finde ich. Auch noch mal eine andere Vertrauensbasis. Wir schieben nicht nur Ma-
969 terial rüber, sondern wir arbeiten als Kollegen zusammen, als Kollegium und das finde ich
970 eben auch ganz... Also es ist noch einmal eine andere Stufe als nur jetzt zu sagen ich schieb
971 mal hier ein Arbeitsblatt rüber.

972 **Interviewer:** Konnten sie auch Wirkungen auf die Eltern schon feststellen oder wie ist
973 das?

974 **Lehrer F:** Nee, also ich bin ja auch gleichzeitig in der Projektleitung. Und das ist sozusagen
975 eine Sache, die wir uns irgendwie sozusagen ins Buch geschrieben haben. Dass wir
976 gesagt haben, da müssen wir einfach noch mal mehr informieren. Weil es ja eigentlich ein
977 tolles Projekt ist. Und wir hatten ja unseren Schulsenator zu Besuch und da war auch eine
978 Elternvertreterin da, die dann auf einmal ganz große Ohren gekriegt hat und ganz begeist-
979 tert war, was wir da tun. Und sie wusste das noch nicht. Und das ist eben so eine Sache, die
980 wir uns jetzt vorgenommen haben für die nächste Zeit. Auch die Eltern noch mal zu infor-
981 mieren und einfach auch noch mal zu zeigen, was wir da machen. Also, da ist ein Loch.

982 **Interviewer:** Gibt es auch unbeabsichtigte Nebenwirkungen? Ich formulier das mal so:
983 Etwas, was vielleicht gar nicht in erster Linie so gedacht war?

984 **Lehrer E:** Für mich war es noch einmal der Anlass ganz gezielt Feedbackkultur in die
985 Klasse einzubringen. Fünfte Klasse, da bin ich Klassenlehrer, für die war das was voll-
986 kommen neues. Feedback nach einem bestimmten Regelwerk: Positives in den Vorder-
987 grund stellen und so weiter und dann noch Tipps zu geben. Und das machen wir jetzt ganz
988 konsequent. [*Lehrer F: Schön*]. Da war KUR tatsächlich der Auslöser für, das zu imple-
989 mentieren für mich im Unterricht.

990 **Lehrer F:** Ich habe auch ein interessantes Erlebnis gehabt, dass hinterher Schüler zu mir
991 kamen und von mir eine Bewertung der Stunde haben wollten. Also die wollten gerne wis-
992 sen, was ich zu der Stunde von dem Kollegen sage. Und es war natürlich klar, dass man da
993 sagt, das geht nicht ((alle lachen)). Wir besprechen das schon intern. Aber da war ich ers-
994 tmal ganz überrascht. Ich fand das aber auch positiv. Weil das ja auch genau in das geht,
995 was wir gerade angesprochen haben, dass die Schüler auch wahrnehmen, dass wir als Kol-
996 legen nicht unfehlbar sind, sondern da auch an uns arbeiten. Ich weiß jetzt nicht, ob das
997 eine Nebenwirkung ist oder... War jetzt erstmal eine interessante Erfahrung so für mich.

998 **Interviewer:** Wenn sie die Wirkungsbereiche in eine Reihenfolge bringen müssten. Wie
999 würden sie das machen?

1000 **Lehrer E:** [*verschiebt Karten*] Ich bitte um Protest.

1001 **Lehrerin D:** Ja, die Eltern sind noch außen vor bei uns.

1002 **Lehrer E:** Das ist die Rangfolge von der stärksten Wirkung bis zur niedrigsten oder?

1003 **Lehrerin D:** Ja, so dachte ich das, ja. Man könnte das natürlich auch... Aber ich habe keine
1004 Verbindungsteile, sonst könnte man das irgendwie Mindmap-artig und so mit Zentrum.
1005 Das Kollegium gehört zu den Lehrern.

1006 **Lehrer F:** Ich würde da protestieren. [Lehrerin D: Ok]. Aber macht das erstmal so.

1007 **Lehrer E:** Also auf den eigenen Unterricht bezogen, würde ich den Unterricht weiter
1008 oben... für mich als Rangfolge... Und dann im Hinblick auf Austausch und Zusammenar-
1009 beit im KUR-Kreis... Weiter kann ich noch nicht blicken, was das für Auswirkungen hat.

1010 **Lehrer F:** Ich habe da Probleme mit, weil ich nicht so denke. [Interviewer: Ja]. Das ist mir
1011 zu linear. Ich glaube, dass man das alles nicht von einander trennen kann. Also wenn wir
1012 unseren Unterricht verändern, dann verändern wir uns auch gleichzeitig selber.

1013 **Interviewer:** Also eher ein Kreis? [*Alle stimmen zu*].

1014 **Lehrer F:** Ja, genau. Also eher ein Kreis. Und jetzt kann man natürlich schon sagen, klar
1015 die Eltern spielen noch nicht so eine Rolle. Aber so denke ich einfach nicht. Sondern ich
1016 denke sozusagen, dass alles als System immer zusammen... Ich könnte jetzt auch nicht
1017 sagen, ist der Ausgangspunkt der Unterricht? Oder sind es die Lehrer/innen oder wie auch
1018 immer? Ist es das Kollegium oder wie auch immer? Also ich glaube, dass man KUR auch
1019 nur macht, wenn man ein Kollegium hat, in dem man grundsätzlich auch viele Menschen
1020 hat, mit denen man sich das vorstellen kann zu tun. Also so eine Grundhaltung im Kolle-
1021 gium muss vorhanden sein. Ich würde mir das glaube ich nicht in jeder Schule zutrauen zu
1022 tun. Wir haben jetzt ja schon viele Kollegen, die mitgemacht haben. Ich hatte jetzt ja schon
1023 drei Reflexionsgruppen und da war es nie so, dass ich das Gefühl hatte: Oh Gott. In ande-
1024 ren Schulen hätte ich, glaube ich, auch viel mehr Probleme, mich auf die Leute in den Ref-
1025 lexionsgruppen einzulassen. Von daher würde ich das immer so als Kreis, als gemeinsames
1026 System sehen, [Interviewer: als Paket]. Als Paket, genau.

1027 **Interviewer:** Waren das auch so ihre Erwartungen, die sie an KUR hatten? Also wurden
1028 ihre Erwartungen erfüllt? Oder übertroffen oder untertroffen?

1029 **Lehrerin D:** Ich kann gar nicht sagen, dass ich ganz konkrete Erwartungen an KUR hatte.
1030 Mit Ausnahme dessen, dass ich die Erwartung hatte mich mit Kollegen auseinander zu
1031 setzen. Und genau das ist auch passiert.

1032 **Interviewer:** Also dieser Teamgedanke und die Kooperation?

1033 **Lehrerin D:** Ja genau.

1034 **Lehrer E:** Das war auch meine einzige Erwartung.

1035 **Lehrer F:** Es ist ein bisschen abstrus, weil ich ja eigentlich in der Projektleitung derjenige
1036 bin, der mit initiiert hat. Und ich hatte große Probleme- Ja, also es ist mir nicht ganz leicht
1037 gefallen, mich auf das Projekt einzulassen. Also es ging ursprünglich um Schulentwick-
1038 lung. Weil das genau dieser Aspekt ist, den ich ja auch schon gesagt habe. Diese Frage der
1039 Bewertung im Referendariat, also der Beurteilung. Und das hat mir am Anfang auch im-
1040 mer Bauchschmerzen bereitet, also sowohl mir persönlich, wenn ich daran teilnehme, als
1041 auch die Frage, lassen Kollegen sich darauf ein, vor dem Hintergrund dieser Erfahrung?
1042 Und in dem Sinne, bin ich da sehr positiv überrascht worden. Weil durch diese Frage, wie
1043 kooperieren wir miteinander, wie setzen wir uns auseinander, doch sehr anders ist als das,
1044 was ich bisher aus dem Referendariat kannte. Und auch sonst aus Unterrichtsbesuchen
1045 kannte. Und in sofern war ich da sehr positiv überrascht. Und meine Begeisterung für das
1046 Projekt ist je länger ich dabei bin immer größer geworden. ((lacht)). [Interviewer: Schön].
1047 Ja, aber es war schon komisch, weil ich ja eigentlich Initiator bin, aber trotzdem auch im-
1048 mer eine Grundskepsis mitgebracht hatte. Und das war aber vielleicht auch für den Ent-
1049 wicklungsprozess ganz gut, weil wir das immer wieder diskutiert haben in der Projektlei-
1050 tung und dass wir immer überlegt haben. Das ist eigentlich die Basis, auf der wir auch mit
1051 den Kollegen darüber sprechen müssen. Und ich glaube, das war ganz wichtig, dass es gut
1052 funktioniert hat, dass wir das immer im Hinterkopf hatten.

1053 **Interviewer:** Jetzt haben wir über Erwartungen geredet, aber was hat sie motiviert tatsäch-
1054 lich teilzunehmen? Was hat den Ausschlag gegeben? Vielleicht hatten sie vorher schon
1055 einmal mit dem Gedanken gespielt, aber was war dann tatsächlich das Argument, was den
1056 Ausschlag gegeben hat?

1057 **Lehrer E:** Für mich war es diese Diskrepanz zwischen Sonderschullehrer an Gymnasien
1058 und eine Unsicherheit einfach. Kann ich dem Unterricht oder den Schülern und so weiter
1059 genügen mit den bisherigen beruflichen Erfahrungen? Und eben dann die Motivation darü-
1060 ber einen Austausch zu haben oder eine Reflexion, ein Feedback zu bekommen.

1061 **Interviewer:** Und es geht sicherlich auch über eine andere Form von Kommunikation und
1062 Kooperation, dass sie dieses Feedback bekommen. Warum haben sie sich dann für dieses
1063 Projekt KUR entschieden?

1064 **Lehrer E:** Weil es die einzige Möglichkeit war, dass Kollegen tatsächlich den Unterricht
1065 sehen. [Interviewer: Ok, ja]. Und es wurde vielleicht schon gesagt, aber Feedback... Also
1066 meine Partnerin arbeitet bei Beta [*Unternehmen aus der Privatwirtschaft*] und die haben
1067 jede Woche Feedbackrunden und jeden Tag Stand-Ups, wo sie sich austauschen und Feed-
1068 back geben. Und das ist hier einfach nicht möglich, außer in diesem Rahmen KUR. Also in
1069 dieser Intensität.

1070 (4)

1071 **Lehrer F:** Kannst du die Frage noch mal formulieren bitte?

1072 **Interviewer:** Was hat sie motiviert an dem Projekt teilzunehmen und was hat tatsächlich
1073 den Ausschlag dann gegeben?

1074 **Lehrerin D:** Also der entscheidende Punkt ist ganz einfach: Die Möglichkeit, im Prinzip
1075 ähnlich wie du das sagst, wenn auch auf anderen Hintergrund vielleicht, weiß ich nicht,
1076 anderen Unterricht zu sehen. Meinen Unterricht ansehen zu lassen. Mir meine eigenen Po-
1077 sitionen bewusst zu werden. Positionen meine ich jetzt nicht hierarchisch, sondern einfach
1078 in der ganzen Komplexität. Und eben in diesen Austausch einzutreten. Dass das Rückwir-
1079 kungen oder Auswirkungen auf Schüler hat, steht für mich außer Frage. Weil ich verändere
1080 mich ja durch KUR. Lehrer sind Einzelkämpfer und alles, was ich im Unterricht tue oder
1081 lasse, wirkt sich auf Schüler aus. Also wirkt sich KUR auf meinen Schüler aus. Ist so. Und
1082 auch die Gespräche in der Reflexion über die Schüler oder Schülerinnen. Die unterschied-
1083 liche Wahrnehmung ihrer Beteiligung auch. Also es bringt die Wahrnehmung von Schü-
1084 lern noch einmal auf eine andere Stufe. Also auch nicht jetzt hierarchisch wieder gesehen,
1085 sondern auf eine andere Stufe. Ist so, das finde ich gut.

1086 **Lehrer F:** Ja für mich gab es diesen einen Anlass oder diesen einen Punkt gar nicht so
1087 sehr. Ich bin da so ein bisschen rein gerutscht, als Teil der Schulentwicklungsgruppe. Aber
1088 ich sage mal zwei Sachen finde ich wirklich überzeugend. Die eine Sache ist eben, dass...
1089 Ich hab immer einen starken Drang danach, Schule zu verbessern. Also immer wenn ich
1090 was sehe, muss ich daran. Oder sagen wir mal so, ich hab dann eher schon Probleme zu
1091 sagen: Das mach ich jetzt mal nicht. Und von daher... Das ist sozusagen meine Grundmoti-
1092 vation, Schule weiterzuentwickeln. Das ist bei mir ganz stark. Und gleichzeitig bin ich aber
1093 auch nicht jemand, der alleine irgendwo arbeiten kann. Also immer, wenn ich da alleine
1094 irgendwo sitze und irgendein Projekt anschieben muss, kriege ich immer einen Knall, weil
1095 ich das irgendwie gar nicht durchhalte. Sondern ich finde immer wichtig, das mit anderen
1096 gemeinsam zu machen. Und das finde ich eine große Stärke in diesem Projekt, dass man
1097 halt wirklich es gemeinsam macht. Also man hat Unterstützung, aber entwickelt das ge-
1098 meinsam und das fand ich eben sehr überzeugend. Und das hat dann eben auch dazu ge-
1099 führt, dass ich dann über meinen Schatten ein bisschen gesprungen bin und zu sagen, das
1100 mach ich jetzt trotzdem, obwohl ich eigentlich unangenehm finde, wenn jemand in meinem
1101 Unterricht ist. Es sind so verschiedene Ebenen. Also einerseits ist mir vom Kopf her völlig
1102 klar, dass es super ist. Jemand ist da und wir reden darüber und so. Aber emotional finde
1103 ich es ganz schwierig. Also das hat auch mit meinen Erfahrungen im Referendariat zu tun,
1104 die dann auch durchaus durchwachsen waren ((lacht)). Also ich sag mal so: Diesen Kick,
1105 das hat mich jetzt angezogen, so kann ich das gar nicht sagen.

1106 **Interviewer:** Ok. Jetzt haben wir über Motivation und über Wirkungen gesprochen. Wel-
1107 che Bedingungen haben ihnen während des KUR-Projekts geholfen, also was für Rahmen-
1108 bedingungen müssen existieren, damit das klappen kann?

1109 **Lehrerin D:** Also die Grundbedingung ist halt die, dass die Schulleitung akzeptiert, dass
1110 Stunden ausfallen. Das ist die Grundbedingung überhaupt, ohne die geht es gar nicht.
1111 Wenn sie jetzt sagen, geholfen in dem Sinne, ohne das wäre das KUR-Projekt gar nicht
1112 möglich. Bisher ist das bei mir gar nicht passiert. Ich hatte immer in Freistunden eure Be-
1113 suche und so. Aber ich muss ja Aufgaben stellen und die Schüler müssen dann von anderen
1114 beaufsichtigt werden. Also das ist ein wesentlicher Punkt, dazu ist ja nicht jede Schullei-
1115 tung bereit. Und eben auch die Stunden danach für die Reflexion freigestellt zu werden.
1116 Das ist ja genau der Punkt. *[Die Anderen stimmen zu].*

1117 **Lehrer F:** Also ich finde es fällt ja kein Unterricht aus, sondern wir wechseln den Lehrer,
1118 weil wenn wir die Stunden nicht geben, gibt sie ein anderer Kollege mit meinem Material,
1119 mit meinen Aufgaben. Das finde ich noch mal... Also Unterrichtsausfall finde ich immer
1120 schwierig. So würde ich das nicht formulieren wollen.

1121 **Lehrerin D:** Aber es muss die Akzeptanz der Schulleitung geben, dass das überhaupt ge-
1122 macht wird.

1123 **Lehrer F:** Das, genau den Punkt würde ich sofort unterstreichen oder unterschreiben. Das
1124 ist wirklich das aller wichtigste, also es geht nicht gegen die Schulleitung, sondern nur mit
1125 der Schulleitung. Und da haben wir eine Schulleitung, die das wirklich von Anfang an
1126 vollkommen unterstützt und das ist eine sehr wichtige Geschichte.

1127 **Lehrer E:** Wichtige Bedingung finde ich auch beim ersten Treffen, dass eine vertrauens-
1128 volle Atmosphäre da war und eine große Offenheit, aber auch die Verpflichtung zur Ver-
1129 schwiegenheit. Das waren drei ganz wesentliche Punkte.

1130 **Lehrer F:** Also ich würde aus meiner Rolle als Projektleitung noch sagen, dass es auch für
1131 mich ganz wichtig ist, dass man das als Team macht. Also dass man nicht alleine die Pro-
1132 jektleitung macht, sondern als Team. Und ich glaube, wir sind da ein super Team. Also das
1133 ist, glaube ich, auch eine ganz wichtige Geschichte, sowieso grundsätzlich für Schulent-
1134 wicklung. Alleine ist es immer schwierig. Und es ist natürlich auch so, dass wir eine große
1135 Offenheit im Kollegium haben, auch die Bereitschaft sich mit dem eigenen Arbeiten und
1136 dem eigenen Handeln und mit Unterricht zu beschäftigen. Und das ist, glaube ich, auch
1137 einfach eine Grundvoraussetzung. Wenn das im Kollegium nicht da ist, dann ist es schwer.
1138 Oder es ist immer nur eine kleine eingeschworene Gruppe, die daran arbeitet, aber wir ha-
1139 ben ja jetzt in den drei Jahren schon... Ich glaube ein Drittel des Kollegiums hat irgend-
1140 wann mal einmal mitgemacht mindestens. Und das ist, glaube ich, eine gute Vorausset-
1141 zung.

1142 **Interviewer:** Nehmen sie auch Unterstützung aus dem Rest vom Kollegium wahr? Der
1143 jetzt nicht aktiv bei KUR beteiligt ist? Wie ist da der Austausch oder die Kommunikation?

1144 **Lehrer F:** Also, sagt ihr mal was.

1145 **Lehrerin D:** Also ich finde, das ist eher gering ausgeprägt. Ich finde das eher zu gering
1146 ausgeprägt. Das liegt allerdings auch mit daran, dass sie anderes zu tun haben. Und das
1147 KUR für uns in dieser Situation in dieser Gruppe in den Situationen und in der Reflexion,
1148 privat, allein persönlich, dann hinterher eine Rolle spielt. Aber nicht so sehr fürs Kolle-
1149 gium, für die anderen Personen, die kriegen davon nichts mit. Die kriegen höchstens mit,
1150 dass sie eine Vertretungsstunde haben, in der Aufgaben gestellt werden. Und Gott, ein bis-
1151 schen kriegen sie schon mit. Aber es ist einfach zu viel zu tun. Es ist zu viel Druck da. Al-
1152 so ich erwarte nicht, dass andere Kollegen mich intensiv danach befragen, wie KUR läuft,
1153 was wir da machen und so weiter [Interviewer: Ja]. Weil wir rennen an einander vorbei
1154 und tauschen die wichtigsten Informationen und sonstige Sachen aus.

1155 **Lehrer E:** Ja, ich habe die Frage aber auch so verstanden, allgemein die Unterstützung, die
1156 unabhängig von KUR ist oder? Als an dieser Schule neuer Kollege, habe ich mich gut je

1157 nach Fachbereich sehr unterschiedlich unterstützt gefühlt. Oder Interesse... Also in Kunst
1158 zum Beispiel war ein sehr großes Interesse, ein sehr toller Austausch. In Deutsch auch sehr
1159 viel Unterstützung. In Theater ist es ziemlich chaotisch, da gab es nicht allzu viel an Un-
1160 terstützung und so weiter. Also ganz unterschiedlich, aber wie du auch sagst. Ganz große
1161 Überforderung bei den meisten und tausend Sachen auf dem Zettel und es wird irgendwie
1162 auch täglich anscheinend mehr, was man tun muss. Insofern meistens Tür-und-Angel-
1163 Unterstützung, aber im Bezug auf KUR kam eigentlich überhaupt keine Rückfrage. Außer
1164 mit meiner Klassenlehrerkollegin, die auch an KUR teilnimmt.

1165 **Lehrer F:** Also, als wir angefangen haben mit dem Projekt war ja auch schon durchaus
1166 Widerstand zu spüren im Kollegium. Also als wir das in einer Lehrerkonferenz vorgestellt
1167 haben gab es doch viele skeptische Stimmen, weil sie genau diese Frage: Unterricht fällt
1168 aus, wir müssen dann wieder mehr tun, weil andere an einem Projekt teilnehmen. Da gab
1169 es doch eine Menge Skepsis. Ich glaube es hat sich verändert. Also ich sag mal so: Offene
1170 Stimmen, die das kritisieren, gibt es nicht mehr. Und was ich ganz positiv finde, ist, dass
1171 sich auch die Haltungen einzelner Kollegen verändert haben. Also Kollegen, die wir auch
1172 schon früh angesprochen haben: Hast du nicht Lust und so. Die dann gesagt haben: Nee
1173 und doch nicht. Und die sind jetzt auch dabei. Also solche Fälle gibt es auch. Also ich
1174 glaube, dass sich insgesamt schon was verändert. Aber ansonsten stimmt das natürlich. Wir
1175 haben so viele Sachen auf dem Zettel. Und tanzen auf so vielen Hochzeiten, dass es dann -
1176 ich sag mal in dem ganzen Tagesgewusel - auch nicht immer so präsent ist, wie wir uns das
1177 vielleicht wünschen.

1178 **Interviewer:** Noch mal zurück zu den Bedingungen. Sie hatten vorhin gesagt, dass sie
1179 auch Interesse daran hatten, dass ihr Unterricht besucht wird und sie da ein externes Feed-
1180 back bekommen? Nun gibt es ja aber einen gravierenden Unterschied zum Beispiel zum
1181 Referendariat, wo ja auch der Unterricht besucht wird und man ein Feedback kriegt. Was
1182 ist da die Bedingung, dass man sagt: Ok, das ist eigentlich das, was ich jetzt brauche hier in
1183 KUR?

1184 **Lehrerin D:** Die Gleichberechtigung und das Vertrauen. Die Gleichberechtigung und das
1185 Vertrauen. Ich denke das sind die Hauptpunkte. Und der Wille der anderen den jeweiligen
1186 zu unterstützen, zu beraten. Und die Offenheit, von der wir ja auch schon gesprochen ha-
1187 ben.

1188 **Lehrer E:** Und eben auch das Betonen von Stärken, von dem was gut läuft. Also einfach
1189 das Feedback. Das ist im Referendariat nicht so. Also glaube ich nicht, vielleicht inzwi-
1190 schen.

1191 **Lehrer F:** Also für mich spielt auch diese Frage der Bewertung eine Rolle. Also das finde
1192 ich auch immer ganz schwierig. Also wenn ich unter dem Druck arbeiten muss, es hängt
1193 irgendetwas davon ab, was meinen Lebensweg beeinflusst. Und gleichzeitig sind die Krite-
1194 rien nicht ganz klar. Also ich kann jetzt stundenlang über das Referendariat reden. Also das
1195 ist ja einfach nicht... Das ist natürlich schon anders. Wir sind jetzt alle Lehrer. Wir arbeiten
1196 hier. Es kann uns eigentlich keiner mehr was, das entspannt. Und dann natürlich auch, das
1197 habe ich vorhin auch schon einmal gesagt, die andere Haltung, dem anderen gegenüber.

1198 Wir verstehen uns eben mehr als Berater, nicht als jemand der - du hast es schon gesagt -
1199 oberlehrerhaft da irgendwie von oben herab uns irgendetwas sagt und so. Und das finde ich
1200 eigentlich ganz wichtig.

1201 **Lehrerin D:** Es ist aber nicht unbedingt nur vom Referendariat oder vom Lehrersein ab-
1202 hängig. Denn als ich noch jünger und noch weniger lange in der Schule war, fühlte ich
1203 mich viel mehr auf dem Prüfstein. Ich hab ja eine Zeit lang, als ich noch in Hessen war,
1204 überlegt, ob ich in die Lehrerausbildung gehe und hatte ja am Anfang auch jede Menge
1205 Referendare immer wieder. Und wenn die dahinten drin saßen, war die Anspannung auch...
1206 Also das war was ganz anderes. Die Grundhaltung aller Personen, die hier an KUR betei-
1207 ligt sind, die zu diesem entspannten Arbeiten sage ich mal oder zu diesem nicht unter
1208 Druck unterrichten oder wie auch immer führt.

1209 **Lehrer E:** Der Unterschied ist auch im Referendariat macht man, versucht man alle tollen
1210 Methoden, alles, was man jemals gelernt hat, mit rein zupacken in ein tolles Modell. Und
1211 wir machen hier unseren Alltagsunterricht und versuchen den gut zu machen, aber wir ste-
1212 hen auch zu unseren Fehlern. Und im Referendariat versuchen wir alle Fehler möglichst zu
1213 vermeiden, obwohl die vollkommen normal sind und im Unterricht jeden Tag passieren.

1214 **Lehrerin D:** Wobei dann die meisten Fehler entstehen.

1215 **Lehrer F:** ((lacht)) Ja, also es ist schon... Du hast das gut gesagt. Also ich habe wirklich
1216 Unterricht gezeigt, das ist wirklich Alltag. Ich habe den eigentlich gar nicht vorbereitet.
1217 Sondern bin einfach reingegangen und habe das gemacht, was ich gemacht hätte, wenn
1218 niemand da gewesen wäre. Und sich das zu trauen finde ich ganz wichtig. So ist es dann
1219 eben.

1220 **Lehrerin D:** Dabei hast du ihn doch vorbereitet.

1221 **Lehrer F:** Ja, ich bereite ihn vor.

1222 **Lehrerin D:** Aber du hast nichts aufgeschrieben. Mit Sollbruchstellen und sonst was für
1223 allem.

1224 **Lehrer F:** Nee, genau. Also ich habe ihn nicht mehr vorbereitet, als meinen normalen Un-
1225 terricht auch. Das meine ich.

1226 **Lehrerin D:** Ja, genau.

1227 **Lehrer F:** Nicht jetzt diese Show-Stunden. Sondern ich bin da rein gegangen wie in jede
1228 Stunde, die ich so sonst auch gebe. Und das ist wirklich total anders. Und das kann man
1229 aber nur, wenn eben das Vertrauen da ist, dass die Kollegen auch einfach grundsätzlich
1230 eine andere Haltung zu mir haben, als ein Seminarleiter oder ein Schulleiter oder wer auch
1231 immer da so sitzt.

1232 **Interviewer:** Sie haben jetzt die Projektgruppe, das Kollegium, die Schulleitung, die Pro-
1233 jektleitung angesprochen. Wie ist das mit externer Hilfe? Ich glaube externe Berater sind
1234 auch an dieser Schule gewesen. Wie wichtig haben sie das wahr genommen?

1235 **Lehrer E:** Nicht erlebt.

1236 **Interviewer:** Ach so ok.

1237 **Lehrerin D:** Ich habe die Auftaktveranstaltung miterlebt, die war ja außerhalb der Schule.
1238 Das war nicht die Auftaktveranstaltung, sondern die Auftaktveranstaltung des zweiten Jah-
1239 res. Wo ich mich grässlich geärgert habe, weil ich Stunden durch die Gegend gefahren bin,
1240 um einen Parkplatz zu kriegen. Egal, aber ich fand das trotzdem gut, (4) weil diese externe
1241 Kraft (9) in einem viel größeren Raum, als wir zur Verfügung gehabt hätten, mit anderen
1242 Rahmenbedingungen, als da sind Schuhe ausziehen, in den Kreis setzen oder haben wir auf
1243 dem Boden gesessen? Nee wir haben nicht auf dem Boden gesessen, aber im Kreis sitzen.
1244 Das waren diese ganzen Zeichen für Aufbruch. Insofern fand ich das gut. In meinem zwei-
1245 ten Durchgang habe ich das nicht gebraucht, weil ich wusste... Aber das fand ich im ersten
1246 Durchgang gut. Auch die Tatsache, dass es jemand war, der geschult war in der sprachli-
1247 chen Ausführung sozusagen und eben nicht lehrergeschult war in der sprachlichen Ausfüh-
1248 rung dieser Einführung. Ja das war es eigentlich.

1249 **Lehrer F:** Ja, wieder als Projektleitung. Nee, ich formuliere es erstmal andersherum. So
1250 als normaler Teilnehmer fand ich das manchmal ein bisschen befremdlich. Also sie hat ja
1251 viel gearbeitet zu dem Thema, wie kommunizieren wir miteinander, wie beraten wir uns
1252 gegenseitig und so. Und das ist ja erstmal sehr konträr zu dem, wie wir sonst mit einander
1253 umgehen. Wir sind sonst sehr sachlich, versuchen sehr präzise zu sein. Und was Frau
1254 Alpha eben gemacht hat, erstmal das ganze ein bisschen aufzubrechen. Also zum einen
1255 räumlich als auch so sprachlich. Dass wir wirklich dann so Übungen auch gemacht haben,
1256 die uns erstmal so ein bisschen, ich will jetzt nicht sagen lächerlich, aber das war befremd-
1257 lich und das hat auch erstmal ein Widerstand ausgelöst bei uns. [Lehrerin D: Ja das
1258 stimmt]. Das war auch interessant, so. Und auch komisch. Und so würde ich das erstmal
1259 sagen. [Lehrerin D: Aufbruch.] Ja, das ist Aufbruch. Das finde ich sehr schön und sehr
1260 positiv formuliert. Also ich formuliere das eher ein bisschen negativ. Also wir fanden das
1261 merkwürdig. Und je länger ich dabei bin... beziehungsweise jetzt als Projektleitung. Wir
1262 haben ja viel Gespräche, auch Vorgespräche geführt mit Frau Alpha, der Beraterin. Und
1263 das war unabdingbar, weil sie uns eigentlich das Werkzeug gegeben hat, damit wir anders
1264 miteinander umgehen, als wir das gewohnt sind. Und das hat sie geschafft. Also das ist
1265 genau das. Also erstmal die Befremdung und dann hat sich das aber verändert, hinzu dass
1266 wir auch verstehen worum es geht und dass wir da eben auch unsere traditionellen Muster
1267 mal ein bisschen aufbrechen müssen. Und von daher ist es absolut notwendig. Und wir
1268 haben ja jetzt im dritten Durchgang auch die Auftaktveranstaltung auch ohne sie gemacht.
1269 Wo ich mich ja ein halbes Jahr vorher noch mit Händen und Füßen gegen gewährt habe.
1270 Ich habe als Projektleitung gesagt: Das geht gar nicht. Das können wir überhaupt nicht
1271 machen. Es ist auch lustig entstanden. Wir hatten ein Treffen mit Frau Alpha und ich war
1272 krank und meine Kollegin hat das dann mit ihr abgesprochen, dass wir es alleine machen.
1273 Und wir wollten es beide vorher gar nicht. Und das habe ich dann im Nachhinein erfahren
1274 und dachte: Ja, schön. Und dann kam ja die schöne Situation, dass die Auftaktveranstal-
1275 tung kam und meine Kollegin krank war. Also das hing sozusagen an mir, wo ich eigent-
1276 lich erstmal das gar nicht wollte. Aber sie hat uns und mich dann auch persönlich sehr gut
1277 beraten. Und ich habe auch gemerkt, dass sie mir in den zwei Jahren vorher soviel beige-

1278 racht hatte, dass ich das gut konnte. Und dann eben auch, und das fand ich in dieser Ver-
1279 anstaltung für mich auch besonders toll zu sehen, dass die Gruppe das wunderbar aufge-
1280 fangen hat. Wir waren eben in dieser Veranstaltung auch viele, die das schon das zweit
1281 oder dritte Mal gemacht haben. Und immer da, wo ich gewackelt habe, sind die alle in die
1282 Bresche gesprungen und haben das wunderbar mitgetragen. Und ich glaube, das hat mit
1283 Frau Alpha zu tun, mit dieser Beratung, mit dieser Vermittlung anderer Umgangsformen,
1284 anderer Haltungen. Und auch, dass wir uns dann gemeinsam als Gruppe dafür verantwort-
1285 lich gefühlt haben. Also ich finde die Berater sind unglaublich wichtig. [Lehrerin D: Ja].
1286 Und für mich ist es auch jetzt noch wichtig, wo sich Frau Alpha doch sehr weit zurück
1287 gezogen hat. Ich weiß, ich kann oder wir können als Projektleitung jeder Zeit wenn es hakt,
1288 dann rufen wir bei ihr an und machen einen Termin. Und dann wiederum ist die Rolle der
1289 Schulleitung wichtig. Das kostet ja Geld. Ich weiß, dass die Schulleitung das auch bezah-
1290 len würde. Und das ist für mich auch immer noch so ein Netz, sagen wir mal darüber be-
1291 wege ich mich frei, aber wenn es irgendwo hakt, dann kann ich da immer darauf zurück
1292 greifen.

1293 **Interviewer:** Hat ihnen was gefehlt? Sie hatten ja keine externe Beratung gehabt. Fehlt
1294 ihnen da Input?

1295 **Lehrer E:** Ich fand das gut strukturiert, souverän rübergebracht, lustvoll, fröhlich, humor-
1296 voll. Nein, da hat nichts gefehlt. Ich kenne den Unterschied natürlich auch nicht.

1297 **Lehrerin D:** Allerdings, ich glaube, das, was gesagt wurde, ist ganz wichtig. Dass er be-
1298 ziehungsweise ich auch, also wir alle, in der Zwischenzeit schon einiges gelernt hatten.
1299 Zum Beispiel wie man etwas formuliert. Wir sind darauf gepolt immer zu bewerten. Und
1300 zwar auch positiv zu werten aber auch negativ zu werten und eigentlich immer alles unter
1301 dem Aspekt zu sehen, wie kategorisiere ich das? Und Frau Alpha hat ja damals, also ich
1302 weiß die Formulierung nicht mehr, aber es ging einfach immer nur darum, wirklich nur das
1303 Positive, die Stärken sozusagen nur zu fördern. Ich meine wir sind so getaktet, wir kom-
1304 men sowieso zu den Mäkeligkeiten. Und das hat sich natürlich auch ausgewirkt auf das,
1305 was Lehrer F bei dieser Einstiegsveranstaltung gemacht hat. Ich glaube schon, dass das das
1306 Netz war, wie du gesagt hast, auf dem das aufgebaut wird. Ich finde das auch in mancher
1307 Hinsicht lästig, wie bei dieser Einstiegsveranstaltung oder diese Wölkchen, die dann in der
1308 Ecke hingen. Da greif ich mir innerlich an... Aber die Wirkung war da. Also das war gut.

1309 **Lehrer F:** Ja, Ich finde ein tolles Beispiel ist auch diese Aufstellung [Lehrerin D: Ja], die
1310 ich am Anfang so schlimm fand [Lehrerin D: Ja], das man sich immer... man musste auf-
1311 stehen und sich zu Gruppen finden nach bestimmten Themen. Das fand ich so albern und
1312 blöd. Und habe es dann aber auch wieder gemacht, als ich diese Auftaktveranstaltung ge-
1313 macht habe. Weil es hat mich wirklich überzeugt, weil es eben tatsächlich nicht nur ist, ich
1314 finde mich thematisch mit irgendjemandem zusammen, sondern ich stehe neben ihm und
1315 ich spüre, wie sich das anfühlt und das ist eine ganz wichtige Kategorie, die wir sonst in
1316 unserem Tagesgeschäft total vernachlässigen. Oder nur unbewusst irgendwo mit einfließen
1317 lassen. Und ich glaube, wenn man da neben jemanden steht, dann merkt man auf einmal,
1318 das geht. Und das ist ganz wichtig, dass man das Gefühl hat es geht. Wenn man da neben
1319 jemanden steht, und es fühlt sich nicht gut an, dann kann das eigentlich nicht gut funktio-

1320 nieren. Und das ist etwas, was durch diese ganzen Spielchen reingebracht wird, was wir
1321 eigentlich in unserem Tagesgeschäft total vernachlässigen. Ich habe innerlich über mich
1322 geschmunzelt, als ich so gedacht hab was mach ich jetzt da, wie machen wir die Gruppen?
1323 Und dann war ich genau bei den Aufstellungen wieder, die ich beim ersten Mal so blöd
1324 fand ((lacht)).

1325 **Interviewer:** Letzte Frage zu den Rahmenbedingungen: Faktor Zeit, wie nehmen sie das
1326 wahr? Ist das für sie so in Ordnung? Ist es positiv oder negativ?

1327 **Lehrerin D:** Es ist sinnvoll verbrachte Zeit.

1328 **Interviewer:** Und auch der Zeitumfang, ist der so in Ordnung? Oder sollte es noch mehr
1329 sein oder weniger?

1330 **Lehrerin D:** Das wird sich nicht realisieren lassen. Man muss irgendwie realistisch blei-
1331 ben.

1332 **Lehrer E:** Pro halbem Jahr haben wir drei Termine, drei Treffen, plus dann Auftakt oder
1333 Zwischenbilanz. Nee, also vom Rahmen her vom Zeitumfang finde ich es sehr angemess-
1334 sen. Mehr wäre kaum machbar. Also ich würde mir mehr wünsche, aber ich sehe auch, das
1335 ist nicht machbar.

1336 **Lehrer F:** Ich formuliere das erstmal so: Ich glaube, es wäre gut noch mehr Zeit zu haben.
1337 Also wir haben jetzt im Treffen der Projektleitungen - wir treffen uns am LI regelmäßig
1338 und tauschen uns aus - mitbekommen, dass es auch Schulen gibt, die noch Zeit bekommen
1339 für die Formulierung der Anliegen. Und das ist bei uns tatsächlich ein großes... Also da
1340 hängt es noch ein bisschen. Wir haben eigentlich zu wenig Zeit, um die Anliegen zu for-
1341 mulieren. Weil ich glaube, dass es auch zum einen eine Schärfung der Anliegen bewirken
1342 würde und auch gleichzeitig ja schon einen ersten Reflexionsprozess in Gang setzt. Also
1343 rauszufinden, was ist denn wirklich mein Anliegen. Das stelle ich mir als eine ganz tolle
1344 Geschichte vor. Nur da ist zu wenig Zeit.

1345 **Interviewer:** Da muss ich mal nachfragen. Wie ist das hier organisiert mit den Anliegen?

1346 **Lehrer F:** Also ich sag mal in der Theorie ist es so, dass wir einen Besuch machen, dass
1347 wir danach eine halbe Stunde über diese Stunde sprechen. Und dann eigentlich noch eine
1348 Viertelstunde das Anliegen für den nächsten Besuch formulieren wollen. Und das funktio-
1349 niert nicht, weil wir erstens so im Gespräch sind, also wir haben immer so viel tolle Sachen
1350 zu besprechen, dass wir gar nicht dazu kommen und auch nicht sagen wollen: Jetzt hören
1351 wir auf, jetzt müssen wir das nächste formulieren. Es ist auch nicht wirklich realistisch,
1352 weil ich weiß gar nicht, nächste Woche besuchen wir dich wieder, dann kann es eben sein,
1353 dass dann mein Besuch vier Wochen später ist. So, und wenn ich dann vier Wochen vorher
1354 ein Anliegen formuliere, dann hat sich das schon wieder so verändert oder in der Klasse ist
1355 eine ganz neue Situation entstanden, dass das eigentlich gar nicht funktioniert. Wir haben
1356 es auch schon versucht, dass wir dann die ersten Anliegen formulieren in der Auftaktver-
1357 anstaltung oder in der Zwischenbilanz. Und dann ist immer genau der Effekt, dass wir
1358 dann eben etwas formulieren, wo wir dann merken: Wenn es so weit ist, dass der Besuch
1359 kommt, ist das gar nicht mehr das, was gerade aktuell mein Anliegen ist. Also super wäre

1360 eine halbe Stunde das Anliegen formulieren, dann besuchen und dann reflektieren. Das
1361 wäre, glaube ich, eine super Lösung. Und ob das geht oder nicht, da wäre ich mit meiner
1362 Kollegin auch durchaus bereit auch noch mal mit unserer Schulleitung in Diskussion zu
1363 treten. Also ich glaube, das ist auch noch einmal so ein Punkt, wo wir als Projekt uns noch
1364 einfach entwickeln können.

1365 **Lehrer E:** Auf der einen Seite ist es wertvoll verbrachte Zeit, das sehe ich auch so. Ich
1366 habe bei mir gesehen, es gibt irgendwie 0,5 WAZ, war dann aber ganz erstaunt, dass das
1367 nur für die ist, die zum ersten Mal offensichtlich mitmachen bei KUR.

1368 **Lehrer F:** Nein, das ist noch anders. Wir kriegen ja eine Vergütung über Fortbildungs-
1369 stunden. Und da haben wir am Anfang darüber gesprochen, dass du ja schon diese beson-
1370 deren Förderfortbildungen machst. Und dann haben wir gesagt, wir brauchen jetzt speziell
1371 für dich noch einmal eine andere Lösung.

1372 **Lehrer E:** Ach so, das wusste ich nicht. Das heißt, ihr habt es im Fortbildungskontingent.

1373 **Interviewer:** Gut, wir haben jetzt über Erfahrungen und Wirkungen gesprochen, über
1374 Rahmenbedingungen und Kontext.

1375 **Lehrer F:** Also, Entschuldigung. Zum Thema Zeit fällt mir auch immer noch ein... Es ist
1376 ganz interessant bei mir. Ich finde es auch immer noch ein bisschen stressig im Vorwege.
1377 Also zu denken: Boa, jetzt kommt das auch noch dazu. Finde aber diese Zeit dann immer
1378 auch total entspannt und als einen Ruhepol. Also diese zwei Stunden finde ich eine ganz
1379 andere Arbeitsatmosphäre oder macht bei mir eine ganz andere Stimmung, die auch mit
1380 Zeit zu tun hat. Also ich erlebe das ein bisschen als entschleunigend, als mal ein bisschen
1381 raus. Wir reden jetzt nur als Gruppe miteinander über eine super Sache und das entschleu-
1382 nigt mich. Denn sonst ist es ja genau so zack, zack, zack, zack. Ich bin mit der einen Sache
1383 noch nicht fertig, dann ist schon die nächste dran. Aber im Vorwege, auch mit der Termin-
1384 findung ist es dann immer so, dass man denkt: Oh, das müssen wir wieder irgendwo daz-
1385 wischen schieben. Aber die Zeitwahrnehmung während dieser Zeit ist sehr positiv.

1386 **Interviewer:** Wenn wir jetzt den Blick nach vorne wenden, was wünschen sie sich für sich
1387 selbst, für ihre Kollegen, für ihren Unterricht? Mittelfristig, langfristig oder kurzfristig,
1388 was für Wünsche haben sie im Bezug auf KUR?

1389 **Lehrer E:** Bei mir, also wir haben uns ja so Themen gegeben für die Gruppen. Bei mir
1390 geht es darum, meine Anliegen noch schärfer zu formulieren, konkreter zu formulieren.
1391 Die waren eher so im Allgemeinen. Das ist ein Wunsch, ich weiß noch nicht ob ich es um-
1392 setzen kann, jetzt dieses Halbjahr. Aber nächstes Jahr auf jeden Fall, was auch heißt keine
1393 Gruppe, die sich, wie heißen wir? [Lehrerin D: sonstiges. Lehrer F: Wir sind frei]. Ja, ge-
1394 nau, sondern tatsächlich an einem konkreten Thema dann auch arbeiten. So eine Schär-
1395 fung. Was auch eine Schärfung meines Profils, meines Unterrichts und so etwas dann aus-
1396 machen würde letztendlich.

1397 **Lehrer F:** Ich wünsche mir auch mehr Zeit für die Formulierung von Anliegen. Das ist für
1398 mich ein ganz zentraler Punkt. Da denken wir schon drüber nach. Und wir stellen es auch
1399 immer in den Auswertungssitzungen fest, dass es auch von den Kollegen so formuliert

1400 wird. Wir bräuchten da eigentlich mehr Zeit, das in Ruhe zu tun. Das würde ich mir jetzt
1401 noch mal wünschen.

1402 **Lehrerin D:** Ich kann mir das deshalb nicht wünschen, weil ich die Realisierung nicht
1403 verstehen kann. Weil ich möchte eine Situation, in der ich mich mit einem anderen Unter-
1404 richt auseinandersetze, mich nicht anschließend mit meinem eigenen Anliegen auseinan-
1405 dersetzen.

1406 **Lehrer F:** Ja, deswegen mein Wunsch: vorher.

1407 **Lehrerin D:** Du meinst also vorher. Vor der eigentlichen Stunde direkt vorher ? [Lehrer F:
1408 Ja]. Das wäre super, das hätte ich auch gerne.

1409 **Interviewer:** Das wünschen sie sich auch?

1410 **Lehrerin D:** [lacht] Das wünsche ich mir auch.* Das ist praktisch unrealistisch, aber egal.

1411 **Lehrer F:** Also da müssen wir noch mal reden. Also das kann man ja vielleicht noch mal
1412 überlegen.

1413 **Lehrer E:** Also dann könnte man noch mal konkret, jetzt machen wir das ja per E-Mail
1414 und achtet bitte auf das und das. Und das könnte man sehr dezidiert noch mal sagen.
1415 Vielleicht auch verteilen, achte Du mehr auf das und Du mehr auf das.

1416 **Lehrerin D:** Und erklären warum. [Lehrer E: Ja. Lehrer F: Ja, genau]. Das ist mir selber
1417 aufgefallen, weshalb ich das gerne möchte.

1418 **Lehrer E:** Ja, das geht besser im face to face als über E-Mail das Ganze. Was mir noch
1419 mal ein Anliegen wäre. Zum Beispiel dass so was auf der Ganztageskonferenz noch mal
1420 ein Thema für das ganze Kollegium wäre. Und dann auch KUR-Teilnehmer noch einmal
1421 berichten können. Nicht nur Projektleitung, sondern eben auch Teilnehmer. Was hat mir
1422 das gebracht um dann auch eben wirklich dafür zu werben.

1423 **Interviewer:** Also, dass es mehr ins Kollegium auch getragen wird?

1424 **Lehrer E:** Ja.

1425 **Lehrer F:** Das würde ich sofort unterschreiben, das haben wir uns auch schon auf die...

1426 **Lehrer E:** Aber in Kleingruppen.

1427 **Lehrer F:** Nee, ja. Ja, aber gut...

1428 **Interviewer:** Letzte Frage: Würden sie das Projekt anderen Schulen empfehlen? Wenn ja,
1429 warum? Ich meine es sind schon viele Gründe heute genannt worden, aber wenn sie nur
1430 einen Grund nennen dürften, welchen würden sie wählen?

1431 **Lehrerin D:** Das hängt extrem vom jeweiligen Kollegium ab. Was man denen dabei
1432 wünscht. Weil ich kenne aus Hessen jedenfalls damals noch etliche Kollegien, die ganz
1433 anders getaktet waren. Und da geht es um ganz elementare Sachen, wie Kollegien, Interak-
1434 tionen zwischen Lehrern, Kooperation zwischen Lehrern und so weiter. Bei uns war das

1435 gegeben in sehr, sehr großem Umfang. Jedenfalls viel größer als an vielen anderen Schu-
1436 len, an den meisten anderen Schulen. Und wenn das an der betreffenden Schule nicht wäre,
1437 würde ich das in den Fokus stellen.

1438 **Lehrer F:** Das habe ich nicht verstanden. Erklär das noch mal.

1439 **Interviewer:** Die Kooperation? Oder was meinten sie jetzt genau?

1440 **Lehrerin D:** Also es gibt viele Kollegien, in denen eigentlich der eine neben dem anderen
1441 lebt. Und Schulleitung und sonstige Gremien es nicht schaffen oder wer auch immer es
1442 nicht schafft da irgendwie eine Interaktion zwischen den Leuten zu schaffen. Sie agieren
1443 soweit miteinander als sie müssen und ansonsten macht jeder sein eigenes Süppchen. Und
1444 für ein solches Kollegium wäre das natürlich super. Weil meiner Ansicht nach wird jeder
1445 Unterricht besser, wenn Kollegen untereinander sich austauschen, auch weil die eigene
1446 Haltung sich verändert. [Lehrer E: Ja]. Aber wie gesagt, das ist dann vom Kollegium ab-
1447 hängig.

1448 **Lehrer E:** Ja, und unter dem Aspekt, dass Schulen teilweise wie Betriebe inzwischen ge-
1449 sehen oder verwaltet werden, sei es Etats oder Ressourcenverwaltung oder sonst was. Aber
1450 wo bleibt die Qualitätsentwicklung und das ist ein ganz wesentliches Element von Quali-
1451 tätsentwicklung finde ich, Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung. Und das ist nur
1452 ein winziger Punkt eigentlich, es müsste noch viel, viel mehr geschehen im ganzen Hinb-
1453 lick. [Lehrer F: Ja]. Das wäre das, wegen dem ich es empfehlen würde. Ich meine es wird
1454 mit zweierlei Maß gemessen. Auf der einen Seite kommen irgendwelche Unternehmensbe-
1455 ratungen in Schulen und gucken sich alles an. Aber auf dieser Seite wird halt nichts ge-
1456 macht.

1457 **Lehrer F:** Schulinspektion. (4) Oh, mir fällt das total schwer eine Sache zu sagen. Also ihr
1458 habt eigentlich beides gesagt. Also du hast den Beziehungsaspekt gesagt, das finde ich
1459 super wichtig. Und du hast Qualitätsmanagement und Unterrichtsentwicklung... Ich glaube
1460 ich kann da gar nichts hinzufügen. das sind für mich auch zwei super wichtige Punkte.

1461 **Interviewer:** Ja dann bleibt mir nur zu sagen, vielen Dank für das Gespräch. Und weiter-
1462 hin viel Erfolg mit KUR!

1463

1464

1465 **8.5.3. Interview 3**

1466 **Interviewer:** Noch einmal vielen Dank, dass ihr euch bereiterklärt, dieses Interview
1467 durchzuführen. Ich bin ganz gespannt, was ihr zu berichten habt. Meine erste Frage ist, ob
1468 ihr euch an eine bestimmte Situation aus dem Beratungsprozess, also Vorgespräch, Unter-
1469 richtsbesuch oder Reflexionsgespräch, erinnern könnt? An eine ganz spezielle Situation,
1470 die euch besonders viel gebracht hat? Denkt ruhig einen kurzen Moment darüber nach,
1471 nehmt euch die Zeit.

1472 (5)

1473 **Lehrerin H:** Und das ist jetzt nur auf diese Gruppe bezogen?

1474 **Interviewer:** Also, die dir persönlich besonders viel gebracht hat, aber ob das jetzt in der
1475 großen Gruppe war oder hier in der kleinen – also aus dem gesamten KUR-Projekt eine
1476 Situation.

1477 **Lehrerin H:** Also es kann auch zwei Jahre zurück liegen?

1478 **Interviewer:** Es kann auch zwei Jahre zurück liegen.

1479 **Lehrerin H:** Ok.

1480 (12)

1481 **Lehrerin G:** Also für mich ist es sehr deutlich. Es war tatsächlich dieses, was jetzt aber in
1482 der ständigen Wiederholung ist. Dieses Stärken betonen und das Positive bewerten. Dass
1483 das noch mal eine Schiene oder Grundhaltung gewesen ist, die das KUR-Projekt auch so
1484 besonders begleitet oder begründet. Und das habe ich danach auch immer wieder weiter
1485 verfolgt. Also auch in allen möglichen pädagogischen Zusammenhängen oder was weiß
1486 ich, auch in der Unternehmensführung, wie Unternehmen geführt werden, und das ist mir
1487 dann natürlich auch immer wieder begegnet. Und das, finde ich, ist so ein Leitmotiv und
1488 das finde ich interessant.

1489 **Interviewer:** Kannst du das an einer ganz bestimmten Situation festmachen, wo es viel-
1490 leicht das erste Mal war? Oder ist es tatsächlich etwas, was aus deiner Sicht sich durch den
1491 ganzen Prozess zieht?

1492 **Lehrerin G:** Naja, das war ja... Wie hieß diese Frau noch, die uns die Einleitung gegeben
1493 hat von der goldenen Stunde? [Lehrerin H: Alpha?] Frau Alpha hieß die glaube ich, genau.
1494 Die hat das ja als ihr Konzept erkannt und das so auch für uns als Grundlage benannt, dass
1495 wir positive Reflexionen geben sollen. Und das kann ein bisschen nervig sein, aber da ist
1496 mir das das erste Mal begegnet, über sie, über Frau Alpha.

1497 **Interviewer:** Und diese Rückmeldungen finden dann ja aber in der Kleingruppe statt, rich-
1498 tig?

1499 **Lehrerin G:** Ja, richtig. Und dann setzen wir uns da auch wieder drüber hinweg. Also das
1500 finde ich auch gut, das kritisiere ich nicht. Aber so als eine Grundhaltung, die einfach zu
1501 verstärken ist.

1502 **Lehrerin H:** Ich hab jetzt gerade überlegt, weil das schon so viele Situation waren, und ich
1503 glaube, ich hätte gerne gesagt, dass es irgendetwas in meinem Unterricht groß verändert
1504 hat. Aber ich glaube, was mir eigentlich am meisten gefällt oder was ich am positivsten
1505 finde, ist, dass man so ein Bündnis eingeht mit den Leuten in der Gruppe, und dass man
1506 halt schon das Gefühl hat, man entwickelt so eine besondere Beziehung. Also, das sind so
1507 Verbündete in der Zeit, in der man diese Gruppe hat, und auch danach glaube ich sieht man
1508 dann diese Leute noch mal ein bisschen anders. Also das ist halt dann eben noch mal so
1509 eine andere Ebene, als wenn man jetzt nur so kollegial nebeneinander her arbeitet. Also das
1510 merke ich auch, wenn ich zurückblicke. Mit den Leuten, mit denen ich vorher schon in
1511 einer Gruppe war, dass da auch irgendetwas passiert ist. Und jetzt genau das gleiche, dass
1512 man irgendwie so das Gefühl hat, man hat da zwei an der Seite, die dann da sind, wenn
1513 halt mal ein Problem ist oder eine Frage oder so.

1514 **Interviewer:** Ok, also die Verbindung, die Kooperation, die ist deutlich tiefer als vor die-
1515 ser Arbeit.

1516 **Lehrerin H:** Joa, also ich glaube die war teilweise auch vorher schon da. Aber ich glaub,
1517 dass intensiviert sich noch mal. Und hat noch mal so eine andere Ebene, weil man natür-
1518 lich dann gezielt in den Unterricht geht und auch noch mal sich den Unterricht anguckt,
1519 das ist ja irgendwie so ein, ja...

1520 **Lehrerin G:** Aber diesen Ausdruck Verbündete oder Bündnispartner, das finde ich sehr
1521 treffend [Lehrerin I: Schön oder?]. Das hat noch darüber hinaus ein In-der-gleichen-
1522 Situation-Sein und sich darüber als Gruppe definieren zu können. Und das finde ich auch
1523 unbedingt...

1524 **Lehrerin H:** Es ist ja auch irgendwie so ein bisschen so ein intimeres Verhältnis, weil man
1525 natürlich auch den anderen erzählt, wo man bei sich Probleme sieht oder wo man an sich
1526 zweifelt oder so. Und die natürlich auch in seinen Unterricht rein lässt, was einen natürlich
1527 so ein bisschen verletzlich macht und auch Vertrauen voraussetzt. Und so.

1528 **Lehrerin I:** Ja, für mich war es auch der Moment, als wir uns zusammengefunden haben.
1529 Dieser Gruppenfindungsprozess, wo wir dann wirklich so... Wir haben ja dieses Mal the-
1530 menorientiert gearbeitet. Und dass man dann wirklich gesagt hat: Unser Thema ist Motiva-
1531 tion, und dass wir wirklich so die gleichen Sorgen hatten auch so. Ganz unterschiedliche
1532 Lehrerpersönlichkeiten sind, aber doch gleiche Ängste und Sorgen und Probleme haben
1533 und das fand ich schön, dass man dann so sieht: man ist da nicht alleine, die anderen sehen
1534 das genauso oder ticken da genauso und dann unterstützt man sich gegenseitig. Man geht
1535 eben dieses Bündnis ein.

1536 **Lehrerin H:** Ja, das entlastet einen auch irgendwie so ein bisschen.

1537 **Lehrerin I:** Ja, man ist dann ja kein Einzelkämpfer mehr, der man ja so oft ist. Also man
1538 hat nicht mehr das Gefühl, es trifft immer nur mich, sondern anderen geht es ja genau so.

1539 **Lehrerin G:** Ja, da sehe ich mich voll drin wieder.

1540 **Interviewer:** Ihr habt jetzt Situationen benannt, die jetzt euch persönlich betreffen. Würdet
1541 ihr sagen, man kann das verallgemeinern, für andere KUR-Teilnehmer oder für KUR in-
1542 sgesamt?

1543 **Lehrerin H:** Ja.

1544 **Lehrerin I:** Ich glaube schon

1545 **Lehrerin H:** Also ich mach das ja jetzt schon zum dritten Durchgang. Und ich glaube da
1546 war das auch so.

1547 **Lehrerin I:** Doch, ich glaube schon, dass die Teilnehmer das auch alle sehen. Also die
1548 meisten gehen da ja auch mit positiven Rückmeldungen auch wieder raus.

1549 **Interviewer:** Jetzt ausgehend von diesen Beispielen, dann aber die ganze KUR-Zeit be-
1550 trachtend: Welche Wirkungen wurden erzielt? Und damit sind jetzt alle möglichen Wir-
1551 kungen gemeint. Ich habe die Wirkungsbereiche, die mir eingefallen sind, auf Karten ge-
1552 schrieben. Vielleicht fallen euch aber auch noch mehr ein. Also in den letzten Gesprächen
1553 wurden auch noch mehr Karten geschrieben, die sind jetzt hier auch schon dabei. Viel-
1554 leicht könnt ihr mal so sagen, was euch so an Wirkungen einfällt.

1555 **Lehrerin I:** Wie das Projekt auf die wirkt oder wie?

1556 **Interviewer:** Was für Wirkungen das Projekt hat.

1557 **Lehrerin G:** Unsere KUR-Besuche hat oder?

1558 **Lehrerin I:** Auch so, was für Wirkungen das Projekt hat.

1559 **Lehrerin H:** Als erstes würde man sagen, Eltern und Schüler betrifft das gar nicht so sehr.

1560 **Lehrerin G:** Ach, bei Schülern würde ich das schon so sehen.

1561 **Lehrerin H:** Ich glaube die nehmen das wahr, dass wir mal zu Besuch kommen und ich
1562 glaub auch, dass die das positiv wahrnehmen, dass wir sozusagen uns gegenseitig beobach-
1563 ten.

1564 **Lehrerin G:** Ja, aber das finde ich schon einen Effekt. Also, das finde ich auch.

1565 **Lehrerin H:** Also, ich glaube, es hat keinen langfristigen Effekt. Vielleicht hatte es einen
1566 langfristigen Effekt, wenn man denen erzählen würde, was dabei rausgekommen ist oder
1567 so. Ich glaube, sie nehmen es wahr. Aber ich glaub, so langfristig, weiß ich nicht, ob das
1568 jetzt... Ich glaube Eltern wissen da jetzt gar nichts von zum Beispiel.

1569 **Lehrerin I:** Das glaube ich auch. Also bei den Schülern weiß ich auch nicht, was das für
1570 einen... Also, da müsste man echt mal tatsächlich die Schüler fragen. Weil jetzt in meiner
1571 10. Klasse, in der wir waren, da machen das ja relativ viele, dieses KUR-Projekt. [Lehrerin
1572 H: Ach echt]. Das heißt, die Schüler haben das ja relativ häufig, dass da immer wieder
1573 Lehrer zugucken kommen und was die da eigentlich von halten. Also ich glaube schon,

1574 dass die das irgendwie wahrnehmen und vielleicht auch den Lehrer anders wahrnehmen,
1575 aber da müsste man tatsächlich vielleicht die Schüler tatsächlich zu befragen.

1576 **Interviewer:** Und die anderen Bereiche? Ihr habt euch ja jetzt erst einmal Schüler und
1577 Eltern raus gepickt, wo ihr nicht ganz so sicher wart.

1578 **Lehrerin I:** Ja, im Kollegium. Also ich weiß nicht, ich glaube, da ist so ein bisschen ein
1579 gemischtes Verhältnis im Kollegium. Zwischen den Teilnehmern und den Nicht-
1580 Teilnehmern, die dann natürlich unsere Stunden vertreten müssen. Also, es kamen dann
1581 durchaus schon mal so negative Äußerungen.

1582 **Lehrerin H:** Ich glaube auch, gerade am Anfang fanden das viele ziemlich aufgeplustert
1583 und haben das auch eher sehr kritisch gesehen. [Lehrerin I: Und sehen es glaube ich immer
1584 noch]. Ja, eher sehr genervt. Also, das ist eher so ein bisschen mehr zwei Lager. Die, die
1585 das überhaupt nicht für sich in Frage kommen lassen würden. Und dann die anderen, die
1586 das halt machen so.

1587 **Lehrerin G:** Ich glaube, es gab da auch einmal ein falsches Signal, dass gesagt wurde, das
1588 kostet so und so viele Stunden und da fließen so und so viele Stunden rein. Bei der Bemerkung
1589 wusste keiner, welche Stunden das eigentlich sind und was das eigentlich heißt. Aber
1590 damit war das irgendwie mit einem Preis belegt. Und diese Kosten, die wollen die anderen
1591 nicht tragen. Also diejenigen, die davon nicht unmittelbar profitieren.

1592 **Lehrerin H:** Und viele fühlen sich aber dann auch beobachtet. Und denken: das ist jetzt so
1593 eine Kontrollinstanz. Ich glaube, das war am Anfang und jetzt vielleicht auch noch. Bei
1594 vielen wird das nicht so positiv gesehen, außer die, die es dann vielleicht gemacht haben.

1595 **Lehrerin G:** Na, mehr neutral. [Lehrerin H: Ja]. Ich würde eher sagen: neutral. Abgesehen
1596 davon, dass wir einfach alle unter ziemlichem Druck stehen, viel arbeiten müssen. Und für
1597 was wird sozusagen Geld ausgegeben beziehungsweise für was werden Stunden ausgegeben.
1598 Und das versucht man da irgendwie ein bisschen kritisch sich dazu zu verhalten [*die
1599 anderen stimmen zu*] Und zum Unterricht: das würde ich schon sagen, dass das insofern-
1600 so wenig man das ja auch macht- aber insofern positive Auswirkungen hat: einerseits ist es
1601 für mich meine Entlastungsfunktion, das sollte man nicht unterschätzen. Mache ich das
1602 eigentlich richtig? Ist das eigentlich angemessen, mein Unterricht der Situation und den
1603 Schülern gegenüber? Und das als Rückmeldungspunkt: Komm, alles gar nicht so schlimm.
1604 Du machst das gar nicht so schlecht. Das ist eine Sicherheit, die man dadurch hat. Ich
1605 mach das ja auch schon sehr lange, ich mach das ja auch schon über 20 Jahre jetzt oder 20
1606 Jahre.

1607 **Lehrerin H:** Also Unterrichten, nicht KUR ((lacht)).

1608 **Lehrerin G:** Genau. Und das bleibt trotzdem eine ständige Anspannung. Macht man das
1609 richtig? Macht man das gut? Und diese Sicherheit, die finde ich vor allen Dingen wichtig.
1610 Abgesehen davon, dass ich auch Empfehlungen bekomme. Also, zum Beispiel einen stärkeren
1611 Methodenwechsel oder so. Also Empfehlungen bekomme, die mir helfen und die mir
1612 eine Rückmeldung geben. Oder die es mir ermöglichen, über Unterricht zuzusprechen.

1613 **Interviewer:** Ich hatte so ein bisschen das Gefühl, dass das jetzt auch Wirkungen sind, die
1614 dich als Lehrerin betreffen. Sie geben dir Sicherheit, hast du gesagt– und ändert sich auch
1615 dein Unterricht konkret?

1616 **Lehrerin G:** Nein, ich glaube das nicht. Also...

1617 **Lehrerin I:** Das glaube ich auch nicht.

1618 **Lehrerin H:** Es gibt einen Impuls vielleicht.

1619 **Lehrerin G:** Es gibt mal eine Situation der stärkeren Reflexion noch mal, aber nicht, dass
1620 ich jetzt sagen würde, mein Unterricht ändert sich dadurch. Nein, das ist nicht so.

1621 **Lehrerin I:** Meine Motivation hat sich dadurch noch mal wieder... Eben durch dieses posi-
1622 tive Feedback und diese Rückmeldung. Man macht es ja alles doch ganz gut. Und man
1623 zweifelt ja so viel. Und ich denke immer, das liegt alles an mir und ich kann das nicht. Und
1624 wenn man dann diese Rückmeldung kriegt– das machst du doch gut und du stehst da so
1625 motiviert vorne und du brennst dann drinnen. Und dann geht man auch wieder ganz anders
1626 in den Unterricht rein. Also das hält auf jeden Fall ein paar Wochen an. Dieses positive
1627 Glücksgefühl. Also insofern ist das nicht verkehrt. Wir sollten die nächste Runde machen,
1628 weil es lässt wieder nach((lacht)).

1629 **Lehrerin H:** Ja, aber es ist ja nicht nur dein Unterricht. Es ist ja nicht so, dass nur wir dir
1630 eine Rückmeldung geben. Und du kriegst ja eigentlich indirekt auch Rückmeldung, wenn
1631 du bei anderen zuguckst. [Lehrerin I: Genau, das hilft auch]. Das man sich wieder ver-
1632 gleicht, also das hilft ja auch immer wieder zwischendurch.

1633 **Lehrerin I:** Also ja, auf jeden Fall ist das noch mal ganz wichtig, dass man diese Rück-
1634 meldungen mal ab und zu hat. Dass das doch nicht alles so blöd ist, was man macht.

1635 **Lehrerin G:** Ja, und das ist... Ich glaube das ist wirklich das entscheidende, es geht nicht
1636 wirklich um Unterrichtsentwicklung. Es geht nicht wirklich darum, Unterricht anders zu
1637 machen. Also es geht wirklich eher um die Lehrerrolle. Ich würde sagen, das steht da eher
1638 im Vordergrund.

1639 **Lehrerin H:** Obwohl das ja eher mit eins deiner Ziele war, auch, oder? Das erinnere ich.
1640 Mit Unterricht, dass der wichtig war. Was ist guter Unterricht oder wie kann ich meinen
1641 Unterricht verbessern, entwickeln?

1642 **Lehrerin G:** Also klar, was ist guter Unterricht, dass wir uns an den Kriterien messen.
1643 Und dass wir da gleiche Vorstellungen davon haben.

1644 **Lehrerin H:** Ja, der nächste Schritt wäre ja dann, ihn dahingehend zu ändern, wenn man
1645 meint, er entspricht ihm noch nicht. Aber ich glaube, so weit geht es halt noch nicht. [Leh-
1646 rerin G: Ja, dafür...]. Das ist halt immer nur so ein Impuls in einer Stunde oder zu einem
1647 bestimmten Thema. Aber das ist halt schwierig, dann langfristig was zu verändern.

1648 **Lehrerin I:** Dafür ist glaube ich auch eine Hospitationsstunde zu wenig. [Lehrerin H: Ja,
1649 genau]. Also, da müsste man tatsächlich über einen längeren Zeitraum immer wieder mit in

1650 den Unterricht gehen, um da glaube ich irgendwie richtig... [Lehrerin H: Ja, Ja]. Aber so
1651 eine exemplarische Stunde reicht nicht, um richtig im Unterricht was zu ändern.

1652 **Lehrerin G:** Was ja schon stattfindet ist eine Vergewisserung. Eine Vergewisserung, dass
1653 dieser Unterricht, wie wir ihn machen, dass das ok ist. Also, dass das jetzt nicht immer
1654 durch die Decke geht, aber dass das ok ist. So, und angesichts dieser Anforderungen, die
1655 da häufig gestellt werden– also was weiß ich, von Differenzierung und von Individualisie-
1656 rung und von fächerübergreifendem Unterricht, also alles andere mögliche– ist es eine Er-
1657 leichterung, sich auch daran zu vergewissern, dass das ein vernünftiger Unterricht ist, den
1658 wir unseren Schülern hier bieten.

1659 **Interviewer:** Unterrichtsentwicklung habt ihr jetzt so ein bisschen, sag ich mal, ausgek-
1660 lammert. Das findet eigentlich nicht wirklich statt. Wie ist es mit der Schule, entwickelt
1661 sich die Schule dadurch weiter?

1662 (7)

1663 **Lehrerin I:** Schule ist so ein weiter Begriff.

1664 **Interviewer:** Also vielleicht auch die Organisation Schule. Weil ihr seid ja jetzt als Dreier-
1665 Team organisiert...

1666 **Lehrerin H:** Ja, das Kollegium. Also das ist ja die, ich sag mal, die Instanz, die darunter
1667 ist vielleicht. Also deswegen... Schule würde ja heißen, dass die anderen Bereiche wie die
1668 Schülerinnen, die Eltern, der Unterricht und so damit reinfließt. Also, da müsste es ja auch
1669 eine konkrete Auswirkung auch in den anderen Bereichen haben. [Lehrerin G: Finde ich
1670 auch]. Weil Schule ist ja so ein Überbegriff für alles andere, was du da jetzt hingelegt hast
1671 sozusagen.

1672 **Lehrerin G:** Dazu wird es auch nicht hochgenug aufgehängt. Also, wenn die Schulleitung
1673 jetzt sagen würde: Eure Ergebnisse oder eure Erfahrungen, die machen wir mal zum Aus-
1674 gangspunkt zum Beispiel für die nächste pädagogische Konferenz. [Lehrerin H: Ja, genau].
1675 Aber da wird dann gesagt, jetzt machen wir mal das Regelverständnis und das bringen wir
1676 rein. Und alles andere bleibt eigentlich außen vor. Also, es sind eigentlich zu viele Fäden,
1677 die da fallengelassen werden.

1678 **Lehrerin H:** Aber es kann ja auch gar nicht weiter gehen, wenn man das mal überlegt.
1679 Weil es bleibt ja hier drin, und wenn das Auswirkungen auf die anderen Bereiche haben
1680 sollte, dann müsste man zum Beispiel die Schüler noch mal befragen. Wie motiviert habt
1681 ihr euch gefühlt oder so. Oder müsste dann vielleicht den Eltern auch noch mal kommuni-
1682 zieren, das und das ist dabei rausgekommen, oder dass die vielleicht noch einmal Input
1683 geben, was möchten sie gerne behandelt haben. Also, dann müsste das wirklich in die an-
1684 deren Bereiche auch mit hineinfließen, um dann halt auch Schule sozusagen ganz abzude-
1685 cken.

1686 **Lehrerin G:** Ich finde auch, dass müsste von der Schulleitung eigentlich aufgegriffen
1687 werden. Und sie könnte sich das ja zum Ziel machen. Wie wollen wir eigentlich Unterricht
1688 entwickeln bei uns an der Schule. Hat ja bei uns auch keiner gesagt. Ist ja nicht der Ans-

1689 pruch in der Schule. Oder wollen wir jetzt die Kommunikation mit den Eltern erhöhen
1690 [Lehrerin H: Ja]. Oder wollen wir jetzt... Also, wenn wir etwas steuern, dann würde ich
1691 sagen, hat das hier auch positive Auswirkungen im Sinne von wir lernen uns kennen und
1692 wir haben da eine Verknüpfung, die über den Alltag hinausgeht, also die sagt: Wir haben
1693 das gleiche Thema. Also die uns dann zu Verbündeten machen, wie du das sagst.

1694 **Lehrerin H:** Aber dann müssen die Fühler noch weiter ausgestreckt werden oder irgend-
1695 wie noch mal verknüpft werden.

1696 **Lehrerin I:** Aber es ist auch irgendwie die Frage, ob das Sinn und Zweck von KUR ist,
1697 oder? Also, dass das jetzt wirklich so weitreichend oder weitgreifend sein muss.

1698 **Lehrerin H:** Ja, und wenn, dann müsste man ja zum Beispiel auch die Themen publik ma-
1699 chen. Dann müsste man ja sagen, wenn die Schüler damit rein sollen: Was denkt ihr darü-
1700 ber, oder gebt ihr auch mal eine Rückmeldung oder so. Das ist halt die Frage, ob man das
1701 will. Wir haben ja auch gesagt das bleibt ja auch in unserem Kreis. Es soll ja auch gar nicht
1702 soviel weiter rausgehen.

1703 **Interviewer:** Gibt es so etwas wie unbeabsichtigte Nebenwirkungen?

1704 **Lehrerin H:** Man bereitet seinen Unterricht mal besser vor. ((lacht)) Für eine Stunde.

1705 **Lehrerin I:** Ich glaube, eher negativ meinte er.

1706 **Lehrerin H:** Ach so, negativ meintest du jetzt. Habe ich jetzt gerade nicht verstanden.

1707 **Interviewer:** Ja, Nebenwirkungen, die in erster Linie eigentlich nicht beabsichtigt waren.

1708 **Lehrerin G:** Also, dass es schon eine Spannung mal gegeben hat oder so. Das kann man
1709 auch sagen.

1710 **Lehrerin H:** Also, das hatte ich auch schon mal in einer Gruppe mal so ein bisschen. Aber
1711 ich finde es kommt ja auch so ein bisschen darauf an. Bei mir zum Beispiel: Ich habe mir
1712 in meiner ersten Gruppe Leute ausgesucht, wo ich dachte, die sind total anders oder mit
1713 denen ich so nicht viel machen würde. Weil ich einfach das interessant fand, mal zu guck-
1714 en: wie sind die so. Und beim anderen Mal habe ich wieder Leute gesucht, wo ich dachte,
1715 die sind mir sehr sympathisch. Also Lehrerin I und ich wissen auch, wir haben beide einen
1716 sehr ähnlichen Unterrichtsstil und haben beide dieselben Fächer, wo man denkt, das passt
1717 dann eher zusammen, weil es ist dann auch interessant, mal so eine Bandbreite zusehen.
1718 Was du auch meinst, wie interessant es ist, dann rauszufinden, wen nehme ich denn jetzt
1719 mal in meine Gruppe. Das ist auf einmal so ein bisschen so ein Stressmoment erstmal. Mit
1720 wem lande ich dann da in einer Gruppe.

1721 **Lehrerin I:** Ja, wobei ich mir echt vorgenommen habe bei diesem Gruppenfindungspro-
1722 zess, dass ich das deutlich sage, wenn ich das nicht möchte. [Lehrerin H: Ja]. Also, ich
1723 hätte zum Beispiel auch da beim Gruppenprozess gerne frei gearbeitet glaube ich eher,
1724 aber als ich gesehen hab, wer sich frei gemeldet hat, habe ich gedacht: Nein. Das wäre für
1725 mich...

1726 **Lehrerin H:** Ja – man sagt ja, man soll es nicht, aber man macht es automatisch. [Lehrerin
1727 I: Ja]. Man hat im Kopf so viele Sachen bei diesen Gruppenfindungsprozessen. Man hat
1728 sein Thema, was man will, und dann kann man gar nicht anders, als doch zu gucken, wer
1729 ist da bei dem Thema. Also wie bei Schülern.

1730 **Lehrerin I:** Also mir war das wichtig. Ich wollte mich wohl fühlen in der Gruppe und das
1731 war mir ganz doll wichtig, aber da sind wir jetzt gar nicht. Wir sind vom Thema abge-
1732 schweift.

1733 **Interviewer:** Du hattest gesagt: Spannungen in so einer Dreiergruppe.

1734 **Lehrerin G:** Ich glaube, dass das passieren kann, ja. Aber das ist nicht der Normalfall und
1735 das ist auch nicht durch KUR begründet, sondern das kann Auslöser vielleicht sein für un-
1736 terschiedliche Temperamente oder so was.

1737 **Interviewer:** Du hattest vorhin schon von Motivation gesprochen. Was hat euch motiviert
1738 an dem Projekt tatsächlich teilzunehmen? Was waren eure Erwartungen? Wurden die er-
1739 füllt?

1740 **Lehrerin I:** Hmm, was hat mich motiviert daran teilzunehmen?

1741 **Lehrerin H:** Also bei mir war das ganz einfach, weil ich das aus dem Ref. so vermisst
1742 habe. Mal jemanden zu haben, der da drin sitzt und mir dann eine Rückmeldung gibt. Es ist
1743 ja bei vielen, dass sie eher so traumatische Erlebnisse haben. Bei mir war das ganz anders.
1744 Ich fand das eher immer positiv, weil ich halt auch nicht so viele negative Rückmeldungen
1745 gekriegt habe. Eigentlich ganz im Gegenteil. Und ich fand das dann auch immer gut, wenn
1746 man dann auch mal hört: darauf müsstest du mal achten, oder auch diese positive Bestär-
1747 kung zu kriegen und sich dann auch ein bisschen sicherer zu fühlen. Ja, genau das war das.

1748 **Lehrerin I:** Ja, ich war ehrlich gesagt eher skeptisch am Anfang. Also als es das erste Mal
1749 gelaufen ist war ich ja schwanger, da war ich ganz froh, dass ich dann eine Ausrede hatte,
1750 warum ich das jetzt nicht machen möchte. Ich kann aber auch gar nicht genau sagen, war-
1751 um mich das am Anfang nicht gleich vom Hocker gehauen hat.

1752 **Interviewer:** Und was hat dann den Ausschlag gegeben, dass du jetzt doch dabei bist?

1753 **Lehrerin I:** Dass doch so viele Kollegen erzählt haben, dass ihnen das gut gefallen hat.
1754 Also, es läuft ja jetzt das dritte Jahr. Aus den letzten zwei Jahren habe ich immer wieder
1755 gehört, dass denen das gut gefallen hat. Also man darf ja nicht viel erzählen, aber diese
1756 Rückmeldung fand ich immer echt so spannend, dass ich gedacht habe: Mensch, jetzt pro-
1757 biere ich das auch mal aus. Und bin demzufolge auch nicht mit großen Erwartungen daran
1758 gegangen. Ich war doch eher skeptisch und dachte immer: Naja, ist das so eine Selbsthilfe-
1759 gruppe oder wie läuft das so. Also mir war das gar nicht klar. Ich bin jetzt echt positiv
1760 überrascht.

1761 **Lehrerin G:** Ja, also das wichtige ist, wirklich einfach mal gespiegelt zu sein. Dass ist
1762 sicherlich nicht objektiv und es ist kein ganz klarer Spiegel. Aber diese Gewohnheit, sovie-
1763 le Jahre in eine Klasse zugehen und dann so eine Rolle zu übernehmen, die man gar nicht

1764 mehr so richtig beschreiben kann, die man gar nicht mehr so richtig fassen kann. Da weiß
1765 ich manchmal gar nicht, habe ich jetzt irgendwie komische Angewohnheiten? Guck ich
1766 irgendwie komisch oder wische ich die Tafel komisch oder was mach ich hier jetzt eigent-
1767 lich? Also, was mache ich hier jetzt eigentlich?

1768 **Lehrerin H:** Also, man verändert sich ja auch. Also wenn du überlegst vom Ref, wo man
1769 ja beobachtet wurde, und dann entwickelt man ja immer mehr so eine Lehrerpersönlich-
1770 keit, die sich immer wieder verändert. Und dann ist das halt schwieriger, wenn man nie
1771 jemanden mal drin hat. Außer die Schüler.

1772 **Lehrerin G:** Ja, ja genau.

1773 **Lehrerin H:** Ist ja oft die Tür zu. Ich mein, bei uns ist es immer noch mal was anderes,
1774 wenn man Sport hat, weil man ja da oft noch Kollegen mit drin hat. In der Halle oder so.
1775 Das ist dann noch mal ein bisschen anders, vielleicht noch mal ein bisschen offener, aber
1776 oft macht man die Tür zu und dann sind das nur die Schüler, die einen sehen.

1777 **Lehrerin G:** Ja.

1778 **Lehrerin I:** Das stimmt.

1779 **Interviewer:** Und wenn ich das richtig verstanden habe, wurden auch diese Erwartungen
1780 oder Motivationsgründe auch alle so erfüllt oder sogar übertroffen.

1781 **Lehrerin I:** Ja, auf jeden Fall. Doch, also diese positive Stärkung ist echt großartig.

1782 **Interviewer:** Ich habe ja vorhin schon gesagt, dass wir das auch noch ansprechen, das
1783 Thema Rahmenbedingungen. Welche Bedingungen haben euch während des KUR-
1784 Projektes geholfen? Was war förderlich, was war hinderlich?

1785 **Lehrerin G:** Also förderlich war, dass wir hier zwei Verantwortliche haben, die das be-
1786 sonders gut organisieren. Also, es gibt da einfach Zettel, auf die man schreiben kann, wann
1787 wir diese Unterrichtsbesuche machen. Und die Verabredung mit der Schulleitung steht und
1788 das klappt auch, dass das dann entsprechend in den Stundenplan eingeplant wird. Also, es
1789 ist völlig unproblematisch und der Weg ist ganz genau beschrieben, und es gibt ein Form-
1790 blatt dafür und das wird ausgefüllt. Und dass das so eine Form gefunden hat, das unter-
1791 stützt das.

1792 **Lehrerin H:** Ich glaube, das wichtige ist auch, dass die Schulleitung dahinter steht. Dass
1793 die anscheinend das auch wollen.

1794 **Lehrerin G:** Dass sie das ermöglicht, ja.

1795 **Lehrerin I:** Ja.

1796 **Lehrerin H:** Und auch ein Interesse daran haben, dass wir das machen.

1797 **Interviewer:** Da muss ich jetzt noch mal nachfragen, weil vorhin klang das ein bisschen
1798 so, dass sie das ruhig noch ein bisschen mehr unterstützen könnte. Wenn ich das richtig
1799 verstanden habe.

1800 **Lehrerin H:** Ja, nicht unterstützen, vielleicht mehr so promoten. Also, unterstützt wird es
1801 ja schon, aber dass man das noch ausweitet. Wenn es die Schule denn betreffen sollte und
1802 nicht nur in das Kollegium reichen und die Lehrer unter sich.

1803 **Lehrerin G:** Oder wenn sie ein Interesse haben, wie kann man das vielleicht stärker nut-
1804 zen?

1805 **Lehrerin H:** Um Unterricht zu verbessern oder so etwas. Ja, genau.

1806 **Interviewer:** Noch weitere Bedingungen, die euch einfallen?

1807 **Lehrerin I:** Nein, eigentlich nicht. Also dass es einem so gut ermöglicht wird, dass es
1808 leicht ist, die Termine zu finden. Natürlich ist dann wieder die Schwierigkeit, dass in den
1809 Alltag doch tatsächlich einzubohren. Also wir hatten dann unsere Termin gefunden. Und
1810 hatten dann aber durch Krankheit oder Klausuren oder Klassenarbeiten oder irgendwas lag
1811 dann wieder an und das war dann alles. Aber das ist dann das alltägliche, was dann einfach
1812 wieder dazu kommt.

1813 **Lehrerin G:** Wenn ich mir was wünschen könnte, also, was fehlen könnte – aber das wäre
1814 eher das, was noch drauf gesetzt werden könnte – wäre, dass es eine nächste Stufe gibt, die
1815 so etwas wie ein Coaching mit beinhaltet. Also, dass das noch mal unter bestimmten Auf-
1816 gaben, die mir vielleicht auch gestellt werden... Oder ja, noch ein mal einer professionellen
1817 Reflexion, die jetzt nicht von einem Kollegen kommt. Das ist eine Sache, die haben ja auch
1818 einen bestimmten Auftrag. Aber eine professionelle Beobachtung und Auswertung.

1819 **Interviewer:** Jemanden externen?

1820 **Lehrerin G:** Ja genau.

1821 **Lehrerin H:** Also das muss ich ganz ehrlich sagen, das hat man schon ein bisschen ge-
1822 merkt. Auch wenn es am Anfang nervig war. Dieses Überpädagogisieren, muss ich ganz
1823 ehrlich sagen. Mit den Glückssplittern und so. Das habe ich auch schon gesagt. Das nervt
1824 einen manchmal auch. Auch wenn es eigentlich positiv ist. Also man weiß, dass es ja gut
1825 ist, wenn man so vorgeht, aber andererseits nervt es einen natürlich manchmal auch mit
1826 diesen Pädagogenspielen. Aber es war halt gut, dass wir am Anfang auch eine professio-
1827 nelle externe Frau hatten, glaube ich. Die das organisiert hat. Weil man dann das noch
1828 einmal anders wahrnimmt, als wenn das die Kollegen machen. Und man merkte das ja
1829 auch beim letzten Treffen leider so, muss ich ganz ehrlich sagen. Da waren am Ende von
1830 15 Kollegen nur noch fünf da bei der Fortbildung. Ich meine, wir sollen jetzt hier auch
1831 über die negativen Dinge sprechen. Das war vielleicht auch, weil natürlich hat man super
1832 viel um die Ohren und so. Aber es hat vielleicht auch noch einmal einen anderen Drall,
1833 wenn das doch intern geregelt wird, als wenn das eine andere Rahmenbedingung hat durch
1834 externe, die dann extra kommen oder wo man extra hinfährt. Das war halt auch toll, dass
1835 wir da mal einen Tag hatten, wo wir mal außerhalb der Schule waren. Das find ich noch
1836 mal ganz wichtig. Dass wir nicht hier, wo der ganze Stress ist, wo man tausend Sachen im
1837 Kopf hat, noch was essen, da noch angesprochen wird. Sondern dass wir mal einen Tag
1838 hatten, wo wir mal wirklich rausgegangen sind und dann auch wirklich frei waren, so vom
1839 Kopf her. Das ist glaube ich ganz wichtig.

1840 **Interviewer:** Und würdet ihr euch das auch für den Beratungsprozess, also in der Reflexi-
1841 onsgruppe, was du gesagt hattest, ein Coaching, dann auch noch wünschen, oder reicht das
1842 quasi bei der Auftaktveranstaltung?

1843 **Lehrerin H:** Ich weiß jetzt ja nicht, wie du das gemeint hast.

1844 **Lehrerin G:** Also ich würde das als nächste Stufe, das so als professionelles Coaching
1845 sehr gut finden.

1846 **Lehrerin H:** Aber wie meinst du? Jeder individuell mit seinen... oder?

1847 **Lehrerin G:** Also wie das jetzt organisiert ist, ob da jetzt in so eine Gruppe jeweils noch
1848 einmal einer rein kommt oder ob das individuell ist, weiß ich nicht. Das ist natürlich auch
1849 immer irgendwie eine Kostenfrage, glaube ich. Also ich kann es mir individuell auch sehr
1850 gut vorstellen, aber...

1851 ((Alle lachen)).

1852 **Lehrerin H:** Der eine Woche mitläuft. Jeden Tag.

1853 **Lehrerin G:** Ja, das wäre doch super.

1854 **Lehrerin I:** Ja, ich glaube, das wär auch noch einmal... Das wäre super. Das ist noch mal
1855 was ganz anderes. So dauerhaft, noch mal so ein bisschen länger, als immer nur diese eine
1856 Stunde.

1857 **Lehrerin G:** Und dann aber auch richtig gute Leute. Weißt du, nicht solche Leute, die ir-
1858 gendwie zu blöd sind, Lehrer zu sein, sondern...

1859 **Lehrerin H:** Und deswegen Coaches werden, weil sie keine Lehrer sein können.

1860 **Lehrerin G:** Ja, genau so. Ist so.

1861 **Lehrerin I:** Ich könnte mir aber auch vorstellen, dass man diesen Hospitationsprozess,
1862 dass man das noch erweitert. Also, wir haben ja jetzt, wir zeigen ja jetzt jeder eine Stunde
1863 im Halbjahr. Und ich finde, das ist eigentlich auch zu wenig. Also ich würde mir das häu-
1864 figer wünschen. Ich weiß, dass das nicht möglich ist, aber ich würde es schön finden, wenn
1865 es möglich wäre.

1866 **Lehrerin G:** Ja, außer man sagt, man macht es ein bisschen informeller und sagt dann mal,
1867 dass einer, wenn er eine Freistunde hat, dann bei dem anderen reinkommt.

1868 **Lehrerin I:** Ja, aber das machst du nicht, weil du Papierkram und Kopieraufwandoder
1869 Vorbereitungen oder sonst was wieder hast. Ich finde das müsste richtig im Stundenplan
1870 verankert werden, dass wir zwei Stunden... Dass das so parallel gesteckt ist und da können
1871 wir immer uns hospitieren, so wie wir lustig sind. Also so etwas würde ich großartig fin-
1872 den, wenn das irgendwie noch häufiger... Also ich würde das gerne mehr haben. [Lehrerin
1873 H: lacht] Ja, dann bringt das auch noch mal mehr.

1874 **Lehrerin G:** Ja, aber es ist dann auch normaler.

1875 **Lehrerin H:** Normaler, genau.

1876 **Lehrerin I:** Ja, es ist normaler und es hat dann noch einen größeren Effekt, als nur dieses
1877 Stärken der positiven Stärken.

1878 **Lehrerin H:** Ja, ja, es ist nur punktuell mal. Ja, man ist ja sehr nett dann auch. Also es ist
1879 ja auch nicht so, dass man einen auseinander nimmt.

1880 **Lehrerin G:** Also man muss dann jetzt auch mal vorsichtig sein. Also es war auch nie so...
1881 es war nie so, dass ich jetzt gesagt hätte: Das sagen wir ihr mal lieber nicht. Sondern es war
1882 immer, es war wirklich gut. [Lehrerin H: Ja, ist aber auch so]. Darauf können wir uns auch
1883 irgendwie mal verlassen.

1884 **Lehrerin I:** Ja, das glaube ich auch, aber trotzdem ist so eine 45-minütige Stunde, das ist
1885 einfach... Es ist ja immer nur ein kleines Stück aus dem großen Ganzen. Das müsste ir-
1886 gendwie noch intensiver könnte das sein, aber wir sind schon wieder abgeschweift.

1887 **Interviewer:** Wie nehmt ihr denn den Phasenwechsel wahr, also die Struktur von KUR?

1888 **Lehrerin H:** Ich schnall den Ablauf irgendwie immer nicht so ganz. Wir hatten ja auch
1889 immer so Formblätter auch dafür.

1890 **Lehrerin G:** Ich habe die extra noch mal mitgebracht.

1891 **Lehrerin H:** Ja? ((Lacht)). Ja, da hält man sich nicht immer so dran. Das kommt immer
1892 auf die Gruppe an. Also, es ist schon gut, dass wir das haben, aber es ist manchmal auch
1893 ein bisschen aufgesetzt. Andererseits ist es gut, wenn man sich daran halten kann. Also
1894 jetzt innerhalb in der Reflexion und jetzt generell. Wie war das? Das ist ja auch immer
1895 Auftakt und dann noch mal hospitieren und dann die Zwischenveranstaltung und dann
1896 noch mal Abschluss? [Lehrerin G: Ja]. Ist eigentlich auch gut, oder? [Lehrerin I: Ja]. Aber
1897 das ist es halt, man nimmt es halt im Schulalltag. Es läuft immer so alles parallel neben den
1898 ganzen anderen tausend Sachen, die man so hat.

1899 **Lehrerin G:** Und das interessante ist, dass es sich doch so ein bisschen verselbstständigt.
1900 Und dass es in jeder Gruppe so das gleiche, als besonders hilfreich positiv und ertragreich
1901 bewertet wird. Und das ist eigentlich eher dieses kollegiale Zusammensein, so dieses Ver-
1902 bündete, was du sagtest. Das ist irgendwie ein tragender Begriff. Und gleichzeitig auch
1903 dieses Sich-Selbst-Öffnen. Und das ist irgendwie unterschätzt, weil es vielleicht nicht
1904 messbar genug ist oder auch nicht als wertvoll genug bewertet wird in so einem Zusam-
1905 menhang. Man würde ja eher fragen, was hat der Unterricht davon, oder was hat die Schule
1906 davon. (4) Sag mal, wie lange sollte das jetzt noch sein, weil ich muss jetzt irgendwie, ich
1907 kann die nicht so lange sitzen lassen, die haben schon die Mittagspause ein bisschen auf
1908 mich gewartet.

1909 **Interviewer:** Ach so, dann stelle ich jetzt meine Abschlussfrage: Würdet ihr das Projekt
1910 einer anderen Schule empfehlen? Wenn ja, warum? Und am besten... ich meine, ihr habt
1911 viele Gründe genannt, deshalb wirklich noch mal: Was ist der entscheidende Grund, wes-
1912 halb ihr sagt: Deswegen würde ich es empfehlen.

1913 **Lehrerin H:** Einfach, ja, siehe vorher, was wir gesagt haben.

1914 **Interviewer:** Ja, vielleicht kann jeder noch mal seinen entscheidenden Grund sagen.

1915 **Lehrerin G:** Also, ich finde ja... aber mein wesentlicher Grund ist wirklich, die Lehrer-
1916 persönlichkeits zu stärken. Und das halte ich in dieser Zeit bei ständiger In-Frage-Stellung
1917 und Aufgabenverschiebung und Erhöhung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten, halte
1918 ich das für zentral.

1919 **Interviewer:** Ok.

1920 **Lehrerin I:** Ja, dieses Rückmeldung-Bekommen, selbst zu seinen Sorgen. Dass man nicht
1921 alleine da ist. Dass man sich austauschen kann. Also den Austausch finde ich wichtig. Und
1922 dann aber auch dieses gemeinsame Beobachten und Besprechen. Also dass man dann diese
1923 Rückmeldung bekommt.

1924 **Lehrerin H:** Ich glaube auch eher dieses gemeinsame Sich-Finden, und dann ist es aber
1925 wichtig, dass es trotzdem so eine Struktur hat. Darauf haben die ja auch immer geachtet,
1926 dass man eine Struktur hat, dass man nicht den anderen dann fertig macht. Und dann doch,
1927 wo Lehrer dazu neigen, dann das Negative in dem anderen zu suchen. Also, da wurden wir
1928 dann am Anfang doch mehr sensibilisiert, als man das so wahrnimmt. Aber das ist halt so
1929 wichtig. Aber sonst glaube ich auch: Das kollegiale Miteinander und dann die eigene Per-
1930 sönlichkeit zu stärken im Unterricht.

1931 **Interviewer:** Alles klar, dann bedanke ich mich für das Gespräch.

9. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die Arbeit eigenständig verfasst habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen und die eingereichte schriftliche Fassung entspricht der auf dem elektronischen Speichermedium.

Ort, Datum

Unterschrift