



# Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht

Ein Handbuch für die Lehrerbildung



Das Handbuch wurde gefördert von der Stiftung Mercator

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:

Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stifterverband und Vodafone Stiftung Deutschland

**Zitiervorschlag:**

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR-Forschungsbereich) 2020: Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht. Ein Handbuch für die Lehrerbildung, Berlin.

## Wozu dieses Handbuch dient

„Das schaffe ich eh nicht.“

„Mathe ist mein Hassfach.“

„Mich anzustrengen bringt nichts – ich habe ja sowieso keine Chance an dieser Schule.“

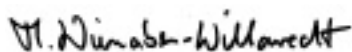
Welche Lehrerin, welcher Lehrer hat solche Sätze noch nicht gehört? Aus dem Munde von Schülerinnen und Schülern zeigen sie häufig Resignation an. Das kann für Lehrkräfte frustrierend sein, insbesondere, wenn sie ihren Schülerinnen und Schülern viel Zeit und Mühe gewidmet haben. Lehrkräfte vermitteln nicht nur inhaltliche Grundlagen und geeignete Lernstrategien, sie versuchen auch, den Unterricht spannend und anschaulich zu gestalten und die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu motivieren. Manchmal werden Schülerinnen und Schüler sogar ‚in Watte gepackt‘, um sie nicht zu entmutigen. Doch leistungshinderliche Glaubenssätze sind hartnäckig und können sich über die Jahre hinweg fest im Denken und Handeln verankern. Spätestens dann werden sie zu einer ernstzunehmenden Bedrohung für die Lernenden: Sie führen dazu, dass sie schwierige Aufgaben meiden, in Klassenarbeiten vorschnell aufgeben und kritische Rückmeldungen auf die eigene Person statt auf die erbrachte Leistung beziehen. Schließlich unterminieren sie auch das Vertrauen in die Lehrkräfte und in die Schule als Ganzes und können langfristig sogar zum Schulabbruch führen.

Wie können Lehrkräfte solche hinderlichen Leistungsüberzeugungen auflösen und die Motivation ihrer Schülerinnen und Schüler fördern? Dieser Frage ist der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) in mehreren Studien nachgegangen und hat Methoden, die in den USA erprobt worden sind, für den deutschen Kontext weiterentwickelt, ihre Wirksamkeit wissenschaftlich überprüft und für den Transfer in die schulische Arbeitspraxis aufbereitet.

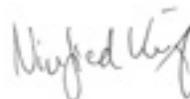
Im hieraus entstandenen Unterrichtsmaterial finden Lehrkräfte Anregungen, wie sie ihre Schülerinnen und Schülern darin unterstützen können, potenziell leistungshinderliche Überzeugungen zu verändern, sich zugehöriger zur Institution Schule und zur Klasse zu fühlen und Leistungssituationen mit mehr Selbstbewusstsein und weniger Ängsten zu begegnen. Konkret werden drei einfach anzuwendende, nachgewiesen wirksame sozialpsychologisch fundierte Interventionen vermittelt: erstens die Werteaffirmation, zweitens das Unterrichten gemäß einer wachstumsorientierten Grundhaltung und drittens das Weisse Feedback.

Das Handbuch richtet sich allerdings zunächst an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in der Lehrerbildung und an Schulen. Die Hintergrundinformationen und die didaktischen Materialien (z. B. Übungen, Foliensätze, Erklärvideos) unterstützen die Vermittlung der Inhalte.

Wir wünschen Ihnen viel Freude und Erfolg bei der Vermittlung und Umsetzung der Interventionen.



Monika Nienaber-Willaredt  
Leiterin der Schulabteilung der Bezirksregierung Arnsberg,  
stellv. für das Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW



Winfried Kneip  
Geschäftsführer der  
Stiftung Mercator





# Inhaltsverzeichnis

- Wozu dieses Handbuch dient — **Seite 3**
- 1** Weise Interventionen: wie Lehrkräfte leistungsförderliche Überzeugungen stärken können — **Seite 6**
  - 2** Von der Theorie zur Praxis: Grundlagen und Wirksamkeit der Weisen Interventionen — **Seite 10**
  - 3** Diversitätsbewusstes Unterrichten: Bezüge zu Standards und Empfehlungen für die Lehrerbildung — **Seite 19**
  - 4** Ausrichtung des Handbuchs: Anwendung in den drei Phasen der Lehrerbildung — **Seite 23**
  - 5** Weise Interventionen im Rahmen von schulischen Entwicklungsprozessen: qualitätsgesicherte Anwendung und Evaluation — **Seite 31**
    - 5.1** Evaluationsmethoden — **Seite 31**
    - 5.2** Die Interventionen als Teil schulischer Entwicklungsprozesse — **Seite 36**
  - 6** Materialien zur Förderung der Leistungsmotivation — **Seite 40**
    - Modul A – Werteaffirmation — **Seite 42**
    - Modul B – Wachstumsorientierte Grundhaltung — **Seite 66**
    - Modul C – Weises Feedback — **Seite 90**
- Literatur — **Seite 112**
- Anhang — Seite 118**
- Abbildungsverzeichnis — **Seite 118**
  - Liste der Arbeitsblätter — **Seite 118**

# 1 | Weise Interventionen: wie Lehrkräfte leistungsförderliche Überzeugungen stärken können

Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 zeigt sich kontinuierlich, dass die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland stärker als in vielen anderen Ländern von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, aber auch von ihrem Geschlecht abhängen (Artelt et al. 2001; Reiss et al. 2019). Die Gründe hierfür sind vielfältig: Diskutiert werden unter anderem die Lerngelegenheiten in der Familie (z. B. Baumert/Stanat/Watermann 2006; Esser 2006; Kristen/Granato 2007; Müller/Stanat 2006) und die Gestaltung des Schulsystems, z. B. die frühe Zuweisung der Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Schulformen (z. B. Esser 2016; Schallock 2016). Dagegen haben motivationale Faktoren in Deutschland bislang kaum Aufmerksamkeit erfahren. Die internationale Forschung zeigt jedoch: Leistungsdifferenzen zwischen verschiedenen Schülergruppen können auch mit negativen Leistungserwartungen erklärt werden. Manche Kinder und Jugendliche machen in ihrem Leben häufiger die negative Erfahrung, dass ihnen keine guten Leistungen zugetraut werden (Appel/Weber/Kronberger 2015; Nguyen/Ryan 2008). Und wem nichts zugetraut wird, der oder die fühlt sich der Schule weniger zugehörig, ist im Unterricht und in Klassenarbeiten weniger engagiert und erbringt schlechtere Leistungen.

**Die Forschung hat allerdings auch gezeigt, dass Leistungsdifferenzen zwischen verschiedenen Schülergruppen durch sozialpsychologische Interventionen reduziert werden können**, z. B. die zwischen den Geschlechtern (Miyake et al. 2010) oder zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft (z. B. Cohen et al. 2006; Claro/Paunesku/Dweck 2016). Lehrkräfte haben damit die Möglichkeit, neue Lernereferenzen zu schaffen, Weichen in der Bildungsbiografie neu zu stellen und Bildungsungleichheiten abzumildern.

**Das entwickelte Handbuch unterstützt Lehrkräfte dabei, die lern- und motivationsförderlichen Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu erweitern, bei ihnen das Gefühl von Zugehörigkeit zu stärken und prozessorientiertes Lernen zu fördern.** Dazu gibt das Handbuch drei einfach anzuwendende, nachgewiesene wirksame sozialpsychologisch fundierte Interventionen an die Hand. Neben Hintergrundinformationen zu den Interventionen enthält es jeweils auch Materialien, die im Unterricht eingesetzt werden können:

- In **Werteaffirmationen** setzen sich Schülerinnen und Schüler auf einem Arbeitsblatt damit auseinander, was ihnen im Leben wichtig ist. Diese kognitive Übung reduziert Bewertungsangst und führt dazu, dass sich die Lernenden besser auf die Leistungssituation konzentrieren können. (s. Modul A)
- Über **wachstumsorientierte Interventionen** lernen Lehrende und Lernende, dass das Gehirn ein Muskel ist, der wächst, wenn man ihn wiederkehrend trainiert. Intelligenz ist also veränderbar. Wenn Lernende diese Grundhaltung verin-

nerlichen, sind sie eher bereit, Anstrengungen zu investieren, Herausforderungen anzunehmen und Misserfolge als weniger entmutigend wahrzunehmen. (s. Modul B)

- Die Methode des **Weisen Feedbacks** kann Lehrkräfte dabei unterstützen, Leistungsrückmeldungen in einer Form zu geben, die signalisiert, dass sie von einer positiven Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler überzeugt sind. Ein solcher Ausdruck von Vertrauen und hohen Erwartungen führt dazu, dass die Lernenden eher dazu bereit sind, an sich zu arbeiten. (s. Modul C)

**Das Handbuch ist das Ergebnis zweier groß angelegter Studien, die der SVR-Forschungsbereich in den vergangenen Jahren durchgeführt hat, beide gefördert von der Stiftung Mercator. Ziel war es, die in den USA erfolgreich erprobten Interventionen auf ihre Wirksamkeit und Anwendbarkeit im hiesigen Schulkontext zu überprüfen und den Transfer in die Schulpraxis zu erleichtern.** In Berlin nahmen 2016 und 2017 rund 800 Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe nach dem Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule an der ersten Interventionsstudie teil. Eine zweite Untersuchung wurde im Schuljahr 2019/2020 unter Beteiligung von mehr als 1.100 Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern in Nordrhein-Westfalen durchgeführt.<sup>1</sup> Das Handbuch fußt auf den Ergebnissen dieser Studien und soll interessierten Schulen und Lehrkräften die Möglichkeit geben, die als wirksam und anwendbar erwiesenen Interventionen in ihrer Unterrichtspraxis zu nutzen.

**Damit die Interventionen wirkungsvoll angewendet werden können, ist die Beschäftigung mit den ihnen zugrundeliegenden Konzepten notwendig. Daher ist das Handbuch für den Einsatz im Rahmen der Lehrerbildung konzipiert – sei es in Institutionen der Aus- und Weiterbildung oder im Rahmen interner Fortbildungen in den Schulen selbst. Es kann in sämtlichen Phasen der Lehrerbildung – im Studium, im Referendariat wie auch in der Fortbildung – verwendet werden** (s. Kapitel 4). Somit richtet es sich erstens an Personen, die an der grundständigen Ausbildung von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern beteiligt sind, z. B. Lehrende an Hochschulen. Zweitens adressiert es Seminarleiterinnen und -leiter im Vorbereitungsdienst. Schließlich stellt es all den Personen Materialien bereit, welche die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften planen, koordinieren, anleiten und durchführen, wie z. B. dem Personal in der Bildungs-

<sup>1</sup> Die Pilotierung wurde begleitet durch Prof. Dr. Viola Georgi, Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Verantwortlich für diese Veröffentlichung ist der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des SVR wider. Die Autorinnen danken Angelina Quensel, Malte Götte, Clara Zeeh, Charlotte Riedel, Yunus Berndt und Mai-Linh Ho Duc für ihre Unterstützung im Projekt. Sie danken Dr. Tim Müller für seine umfangreiche Beratung sowie Prof. Linda Juang, PhD, Prof. Dr. Maja Schachner und Prof. David Sherman, PhD, für ihr konstruktives Feedback, das für die Entwicklung des Studiendesigns und der Interventionen sowie ihre praktische Umsetzung unerlässlich gewesen ist. Der Spandauer Jugend e. V. und der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg sei gedankt für die Teilnahme an einer Vorstudie, die der Entwicklung der Materialien diene. Nicht zuletzt gilt ein großer Dank dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, den Bezirksregierungen Arnsberg und Düsseldorf, den schul- und inklusionspsychologischen Zentren Berlin-Pankow und Berlin-Reinickendorf, den Schulen, Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, die an der Studie teilgenommen haben, sowie den Testleiterinnen und Testleitern, die die Unterrichtsbesuche durchgeführt haben.

administration, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen sowie Schul- und Fachgruppenleitungen, die mit der Implementierung innovativer Konzepte und Programme betraut sind.

**Die Interventionen selbst werden durch die Lehrenden im Unterricht oder durch Referendarinnen und Referendare im Vorbereitungsdienst unter fachlicher Begleitung umgesetzt.** Das Handbuch enthält daher auch immer wieder direkte Beschreibungen für die Anwendung im schulischen Alltag. Diese sind als Hinweis für die Schulpraxis in jeweils eigenen Boxen hervorgehoben.



#### HINWEIS FÜR DIE SCHULPRAXIS

---

Die in dieser Handreichung vorgestellten Interventionen sind im deutschen Sprachraum bislang weitgehend unbekannt. Sie als Lehrkraft haben die Möglichkeit, sie in Ihrem Unterricht zu erproben und zu verbreiten. **Damit die Interventionen wie geplant wirken können, ist es zentral, dass sie wie beschrieben umgesetzt werden.** Nur so lassen sich unbeabsichtigte Effekte vermeiden.

#### **Zwei Dinge sind für die Nutzung im Schulalltag besonders wichtig:**

- (1) Bitte wenden Sie die Unterrichtsstrategien so an, wie sie beschrieben sind, und verändern Sie die Materialien nicht, es sei denn, dies ist ausdrücklich vorgeschlagen.
- (2) Die Materialien sind für den Einsatz in einer Gruppe oder Klasse konzipiert, nicht aber zur Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher. Bitte wenden Sie sie daher nur im Kontext einer ganzen Klasse an.

Explizite Hinweise zur Anwendung der Interventionen finden Sie in den Grundlagen-Kapiteln der einzelnen Module und in den Checklisten der Materialsammlung (s. Materialsammlung Seite 40).

**Auch wenn mittlerweile erste gesicherte Befunde zur Anwendung Weiser Interventionen im deutschen Schulkontext vorliegen, soll das Handbuch stetig weiterentwickelt werden.** Wir sind an Ihren Erfahrungen interessiert: Wie hilfreich ist das Handbuch? Wie gut gelingt die Umsetzung der Interventionen im Unterricht? Was würden Sie verändern oder verbessern? Ihre Rückmeldung an die E-Mail-Adresse [schuelermotivation@svr-migration.de](mailto:schuelermotivation@svr-migration.de) hilft, das Handbuch kontinuierlich zu verbessern.

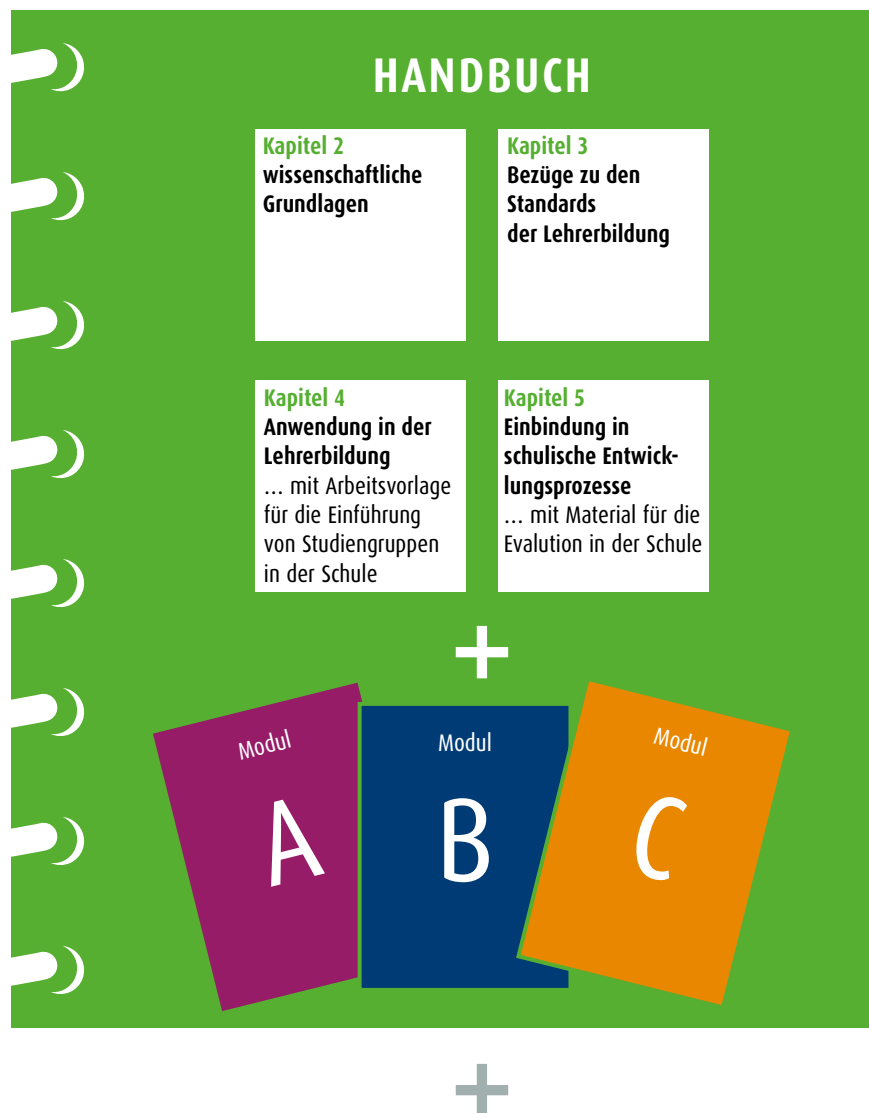
---

In den folgenden Kapiteln findet sich zunächst eine Einführung in die wissenschaftlichen Grundlagen und Inhalte des Handbuchs (s. Kapitel 2) sowie in die zugrundeliegenden Standards der Lehrerbildung auf der Basis von Beschlüssen der Kultusministerkonferenzen (KMK) und der Bundesländer (s. Kapitel 3). Anschließend werden Vorschläge unterbreitet, wie das Handbuch in die drei Phasen der Lehrerbildung einbezogen werden kann (s. Kapitel 4). Kapitel 5 gibt einen Einblick in



Evaluationsmethoden zur Sicherung der qualitativen Anwendung des Handbuchs. Abschließend sind die Interventions-Module, geordnet nach Grundlagen, Interventionsmaterialien sowie Impulsen zur Selbstreflexion und Schulung, für die Nutzung in Lehrerbildung und Schulpraxis aufbereitet (s. Kapitel 6). Über die Projekt-Webseite ([www.svr-migration.de/weise-interventionen](http://www.svr-migration.de/weise-interventionen)) ist außerdem der Zugriff auf eine Online-Materialsammlung möglich.

**Abb. 1 Aufbau des Handbuchs**



zusätzliches Online-Material zu den Modulen auf [www.svr-migration.de/weise-interventionen](http://www.svr-migration.de/weise-interventionen)

## 2 | Von der Theorie zur Praxis: Grundlagen und Wirksamkeit der Weisen Interventionen

Die Bedeutung Weiser Interventionen (s. u.) für die Förderung der Leistungsmotivation kann anhand der folgenden drei Beispiele aus wissenschaftlichen Studien illustriert werden:

(1) In Berlin und Nordrhein-Westfalen setzten sich Schülerinnen und Schüler der Mittelstufe auf einem Arbeitsblatt schriftlich damit auseinander, was ihnen im Leben wichtig ist. In den nachfolgenden Mathetests reduzierte sich die Leistungsdifferenz zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund signifikant (BIM/SVR-Forschungsbereich 2017; Lokhande/Grießig 2021).

(2) US-amerikanische Schülerinnen und Schüler lernten, dass das Gehirn ein trainierbarer Muskel ist und sie ihre Fähigkeiten durch Beharrlichkeit, Überwindung von Herausforderungen und eine positive Fehlerkultur verbessern können. Die Stärkung einer solchen wachstumsorientierten Grundhaltung ging in Studien mit einer verbesserten Mathematikleistung in den folgenden beiden Schuljahren und einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft einher (Blackwell/Trzesniewski/Dweck 2007). Darüber hinaus empfanden diese Kinder schulische Schwierigkeiten, wie herausfordernde Aufgaben oder Fehler, als weniger einschränkend und fühlten sich seltener gestresst und krank (Yeager et al. 2014a).

(3) US-amerikanische Lehrkräfte gaben ihren Schülerinnen und Schülern Rückmeldung zu einer Klassenarbeit, indem sie der fachlichen Bewertung eine handschriftliche Notiz hinzufügten. Darin drückten sie die Überzeugung aus, dass der Schüler oder die Schülerin bei größerer Anstrengung besser werden könnte. Diese Motivation trug dazu bei, dass viele der Lehrkraft mehr Vertrauen entgegenbrachten. Außerdem nahmen insbesondere die afroamerikanischen Jugendlichen häufiger die Möglichkeit wahr, ihre Aufsätze zu überarbeiten und erbrachten so langfristig bessere Leistungen (Cohen/Steele/Ross 1999; Yeager et al. 2014b).

### **Weise Interventionen reagieren sensibel auf die Lebenserfahrung der Kinder.**

Es gibt eine Vielzahl einfach anzuwendender Unterrichtsstrategien, die in einer inzwischen langen Tradition sozialpsychologischer Forschung insbesondere in den USA verblüffende Ergebnisse zeigen. Sie führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler, von denen eigentlich keine herausragenden Leistungen erwartet werden, plötzlich über sich hinauswachsen (oder ihre zuvor verdeckten Potenziale realisieren): Sie identifizieren sich mehr mit der Schule, zeigen weniger Verhaltensauffälligkeiten, engagieren sich stärker im Unterricht und verbessern sichtbar ihre Leistungen. Diese Effekte sind nicht „magisch“ (Yeager/Walton 2011), sondern lassen sich wissenschaftlich erklären und konnten in der Schulpraxis vielfach nachgewiesen werden.

Die Strategien werden in den USA unter dem Begriff Weise Interventionen (engl. "wise interventions", vgl. Walton 2014) subsumiert. Weise sollen jene Unterrichtsstrategien sein, mit denen Lehrkräfte sensibel auf die individuellen Erfahrungen ihrer diversen Schülerschaft reagieren (Steele 1997), beispielsweise auf die verinnerlichte Annahme mancher Kinder, dass sie in Mathe schlecht abschneiden. Dazu braucht es zunächst ein Verständnis dafür, wie jedes einzelne Kind sich selbst und seine Umgebung erlebt und bewertet (Walton 2014). So nehmen einige Schülerinnen und Schüler die Schule als Bedrohung wahr, andere aber als einen Ort, an dem sie sich wohl-, zugehörig und sicher fühlen. Sämtliche Weise Interventionen setzen an der Perspektive der Lernenden an und versuchen so, hinderliche (dysfunktionale) Überzeugungen zu verändern – z. B. „In Mathe bin ich eh schlecht“ oder „Die Lehrerin versteht mich sowieso nicht, da habe ich keine Chance.“

**Solche hinderlichen Überzeugungen erwerben Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens** in Interaktionen mit Eltern, pädagogischen Fach- und Lehrkräften oder Freundinnen und Freunden, wenn diese das Selbstverständnis des Kindes als kompetent und gleichwertig infrage stellen – beispielsweise, indem sie ihm gute Leistungen oder Leistungssteigerungen nicht zutrauen (z. B. BIM/SVR-Forschungsbereich 2017; Tomasetto/Alparone/Cadinu 2011). Aber auch stereotype Darstellungen in Schulbüchern und anderen Medien können Überzeugungen beeinflussen (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015; Good/Woodzicka/Wingfield 2010). Verinnerlichte negative Überzeugungen wirken dann im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung – in der Folge bleiben die Kinder wirklich hinter ihren Möglichkeiten zurück. Dabei zeigt die Forschung, dass bestimmte Gruppen besonders oft von negativen Leistungsstereotypen und geringeren Intelligenzexpectationen betroffen sind: Kinder und Lernende mit einer Zuwanderungsgeschichte aus bestimmten Herkunftsländern, aus sozial benachteiligten Familien, aber auch Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern erleben überproportional häufig, dass ihnen eingeschränkte Fähigkeiten zugeschrieben und gute Leistungen nicht zugetraut werden (Appel/Weber/Kronberger 2015; Nguyen/Ryan 2008).

**Weise Interventionen verändern hinderliche Überzeugungen.** Jeder Mensch möchte sich selbst als gut genug erleben und auch von anderen so wahrgenommen werden (engl. "self-adequacy"; Steele 1988: 289). Dysfunktionale Überzeugungen (z. B. „Mathe kann ich nicht“, „Die anderen denken, dass ich nicht auf diese Schule gehöre“) stellen den Selbstwert und die eigene Adäquatheit infrage, sprich: das Gefühl, „gut genug“ zu sein.

**Einige Kinder und Jugendliche haben die Erfahrung gemacht, dass z. B. Lehrkräfte ihnen weniger gute Leistungen zutrauen als ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und erleben dadurch eine psychologische Bedrohung.** Sie empfinden in anspruchsvollen Leistungssituationen, wie z. B. Klassenarbeiten oder Vorträgen dann eher die Angst zu versagen und nehmen die Situation bedrohlicher wahr, als Personen und Gruppen, die diesen geringeren Erwartungen nicht ausgesetzt sind (engl. "stereotype threat", vgl. Steele/Aronson 1995). Dies führt zu erhöhtem Stresserleben, denn diese Kinder wollen durch gute Leistungen das Gegenteil be-

weisen (Cohen/Sherman 2014). Konzentrieren sie sich vor allem auf diesen Stressor, fehlen ihnen dadurch die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses, welche für die Bearbeitung der Aufgabe notwendig sind (Beilock/Rydell/McConnell 2007). Das hat geringere Leistungen zur Folge. Außerdem verändert sich ihr Verhältnis zu Kritik in Feedbacksituationen: Mit negativen Leistungserwartungen konfrontierte Kinder können kritische Rückmeldungen weniger gut annehmen als Kinder, an die eher positive Leistungserwartungen gerichtet werden. Erstere führen Kritik nicht auf die Sache selbst zurück (sie erleben sie nicht als Kritik an der konkreten Leistung, die verbessert werden kann), sondern verstehen sie als Bestätigung, dass die Lehrkraft sie als Person nicht akzeptiert (z. B. „Die kritische Rückmeldung zu meinem Referat beweist, dass der Lehrer denkt, dass ich nicht auf diese Schule gehöre“).

**Einige Schülerinnen und Schüler sind davon überzeugt, dass sie ihre Leistungen nicht maßgeblich beeinflussen können und sehen Intelligenz als feststehende Determinante für das eigene Leistungsvermögen.** Ihre Intelligenz nehmen sie als etwas Unveränderliches wahr und sind der Überzeugung, dass sie bestimmte Dinge nicht lernen können oder schlechte Noten bekommen, weil sie „nicht intelligent genug“ sind. Diese Haltung führt dazu, den Einfluss von Anstrengung und Übung auf die eigene Leistung zu unterschätzen – denn wer glaubt, zu bestimmten Aufgaben grundsätzlich nicht in der Lage zu sein, kann daran auch mit mehr Investitionen ins Lernen nichts ändern. Misserfolge tragen dazu bei, diesen Glaubenssatz weiter zu verfestigen. Eine Negativspirale ist in Gang gekommen, die Kinder und Jugendliche daran hindert, ihre Potenziale auszuschöpfen.

**Jeder Misserfolg, jede schlechte Note bestätigt dann die eigene negative Überzeugung.** Die langfristigen Folgen sind schwerwiegend: Schülerinnen und Schüler vermeiden Bewertungssituationen wie Referate oder Tests, schätzen den Leistungsbereich als zunehmend unwichtig ein (z. B. „Mathematik brauche ich später nicht“) und fühlen sich der Institution Schule weniger zugehörig. Dies führt zu einem verringerten Engagement im spezifischen Schulfach oder in der Schule im Allgemeinen und im schlimmsten Fall zum Schulabbruch (vgl. Martiny/Götz 2011).

## INFOBOX

Wie können Schülerinnen und Schüler vor dem Einfluss selbstwertbedrohlicher Leistungserwartungen geschützt werden, sodass sie ihre Potenziale voll entfalten können? In zwei aufeinanderfolgenden Studien hat der SVR-Forschungsbereich die Wirkung der Werteaffirmation auf die Schulleistung untersucht.

Im Jahr 2016 nahmen 820 Siebtklässlerinnen und Siebtklässler aus elf Integrierten Sekundarschulen in Berlin an der ersten Studie teil. Die Intervention fand kurz nach dem Übergang in die weiterführende Schule statt. Der Übergang ist eine Zeit, in der die neue Situation zu hohen Belastungen führen kann. Gleichzeitig werden die Weichen für die weitere Entwicklung gestellt. In der Intervention schrieben die Jugendlichen einen Aufsatz über Dinge, die ihnen persönlich wichtig sind (s. Arbeitsblatt „Naris Mission“ Seite 52) und lösten danach einen herausfordernden Mathematiktest. Das Arbeitsblatt wurde an die in den USA entwickelten Materialien angelehnt (Cohen et al. 2006). Es wurde jedoch für den deutschen Schulkontext angepasst, beispielsweise ist es spielerischer aufgebaut. Ein Teil der Jugendlichen erhielt eine neutrale Kontrollgruppenaufgabe. Eine Woche nach dem Test erhielten alle Schülerinnen und Schüler vom SVR-Forschungsbereich ein ausführliches Feedback im Sinne des Weisen Feedbacks (s. Arbeitsblatt „Feedbackvorlage zum Einsatz nach einer Klassenarbeit“ Seite 56). Acht Wochen später wurde ein zweiter Mathe-test geschrieben. Den Ergebnissen nach wirkt die Werteaffirmation insbesondere bei den Jugendlichen mit türkischem oder arabischem Migrationshintergrund. Diesen Schülerinnen und Schülern werden aufgrund ihrer Herkunft häufig geringere Leistungen zugetraut. Die Leistungslücke zwischen ihnen und ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund konnte nach diesen acht Wochen um bis zu 43 Prozent reduziert werden (BIM/SVR-Forschungsbereich 2017).

Aufgrund der nachgewiesenen positiven Wirkung wurde im nächsten Schritt entschieden, Schulen und Institutionen der Lehrerbildung die Werteaffirmation mit der entsprechenden Anleitung verfügbar zu machen. Die Umsetzung in den Schulen sollte in einer Pilotstudie evaluiert werden. Hierzu wurden in Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung NRW, sowie den Bezirksregierungen Arnsberg und Düsseldorf 15 Schulen ausgewählt. 1.184 Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen an Gymnasien, Gesamt- und Hauptschulen nahmen teil. In den meisten Bundesländern ist dies der Zeitpunkt für den Übergang in die weiterführende Schule. Anders als bei der ersten Studie wurden dieses Mal die Lehrkräfte geschult, die Werteaffirmation durchzuführen. Zusätzlich wurde ein Teil der Lehrkräfte für eine wachstumsorientierte Grundhaltung sensibilisiert (s. Modul B) und erhielt Informationen zum Weisen Feedback (s. Modul C). Sie führten die Werteaffirmation mit der ersten Klassenarbeit in Mathematik und mit der vierten Klassenarbeit im zweiten Schulhalbjahr durch. Für die Evaluation nahmen die Kinder mehrfach an einem Mathematiktest teil: zum ersten Mal zu Beginn des Schuljahres, zum zweiten Mal zum Ende des Schulhalbjahres und zum dritten Mal – bedingt durch die Schulschließungen wegen Covid-19 – zu Beginn des sechsten Schuljahres.





Beide Interventionen bestehen den Praxistest: Kinder, die die Erfahrung gemacht haben, dass man ihnen aufgrund ihrer Herkunft keine guten Leistungen zutraut, zeigen bessere Leistungen, nachdem sie an der Werteaffirmation oder ihre Lehrkräfte an einer Schulung zur wachstumsorientierten Grundhaltung teilgenommen haben. Die Wirkung der zweiten Intervention hält sogar noch über das zweite Halbjahr an, in dem wegen der Corona-Pandemie nur begrenzt Unterricht erteilt wurde.

Weise Interventionen sind daher ein geeignetes Instrument, mit dem Lehrkräfte Chancengleichheit an Schulen unabhängig von der Herkunft fördern können, auch bereits bei Fünftklässlerinnen und Fünftklässlern.

**Abb. 2 Weise Interventionen zum Abbau hinderlicher Leistungsüberzeugungen**



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Julia Schorcht 2020

.....

**Sozialpsychologische Unterrichtsstrategien setzen daran an, dysfunktionale Überzeugungen zu verändern und so ihre Wirkung auf die Leistung abzumildern.**

Sie werden durch das Lehrpersonal bewusst eingesetzt und entfalten ihre Wirkung auf Schülerinnen und Schüler auf subtile Art und Weise. Dieser Prozess ist sowohl für die Kinder als auch für Außenstehende nicht unmittelbar erkennbar. Der Fokus liegt zunächst auf den Ressourcen der Schülerinnen und Schüler; zusammen mit einer positiven Fehlerkultur bewirkt dies die Abkehr von einer defizitären Betrachtungsweise von Lernprozessen (Abb. 2). Damit wird eine Stigmatisierung vermieden (vgl. Yeager/Walton/Cohen 2013).

- Bei der **Werteaffirmation** setzen sich Schülerinnen und Schüler vor einer Bewertungssituation in einem Kurzaufsatz damit auseinander, was ihnen im Leben wichtig ist und was sie gerne machen (z.B. Familie und Freunde, Sport). Diese kognitive Übung reduziert die Angst zu versagen, die durch die psychologische Bedrohung entstanden ist, und führt zu besserer Konzentration auf die Leistungssituation (Cohen et al. 2006). (s. Modul A)

- **Wachstumsorientierte Interventionen – das Gehirn als Muskel verstehen:** Die aktuelle Forschung zu (impliziten) Intelligenztheorien beschäftigt sich unter anderem damit, dass intellektuelle Fähigkeiten veränderbar sind. Demnach können Lernleistungen auf allen Lernniveaus durch gezielte und ausdauernde Übung erhöht werden (Mueller/Dweck 1998; Blackwell/Trzesniewski/Dweck 2007). Wenn Lernende das Gehirn als einen Muskel verstehen, der wächst, wenn man ihn regelmäßig trainiert, lassen sie sich nicht so schnell von Misserfolgen entmutigen und sind eher bereit, Anstrengung zu investieren. Auch legen wachstumsorientierte Interventionen den Grundstein für eine positive Fehlerkultur, indem sie auf Lern- statt auf Leistungsziele fokussieren und das Lernen als prozesshaftes Geschehen betrachten. (s. Modul B)
- **Weises Feedback:** Lehrkräfte können in ihrer individuellen Rückmeldung an Schülerinnen und Schüler ausdrücken, dass sie an eine positive Leistungsentwicklung eines jeden Kindes glauben. Ein solcher Ausdruck von Zutrauen führt dazu, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst, der Lehrperson und der Schule tatsächlich mehr Vertrauen entgegenbringen. Auch sind sie eher dazu bereit, an sich zu arbeiten (Cohen/Steele/Ross 1999). (s. Modul C)

.....

**Weise Interventionen wirken nachhaltig.** Die in diesem Handbuch vermittelten Unterrichtsstrategien wirken langfristig, wenn sie sachgemäß und zum richtigen Zeitpunkt durchgeführt werden. Studien, die die Wirksamkeit der Weisen Interventionen über einen längeren Zeitraum untersucht haben, konnten ihre guten Effekte noch nach Jahren beobachten: Die Leistungskurve stieg über das Schuljahr hinweg weiter an, die Schülerinnen und Schüler wurden eher anspruchsvollen Kursen zugeordnet, brachen seltener die Schule ab und begannen eher ein Hochschulstudium als jene, die nicht in den Genuss solcher Intervention gekommen waren (Goyer et al. 2017). Diese bemerkenswerte Langzeitwirkung kann damit erklärt werden, dass die Intervention – im Gegensatz zur oben beschriebenen Negativspirale – einen Stein ins Rollen bringt: Erstens verändert der oder die Lernende die eigene Leistungserwartung. Er oder sie erlebt (unerwartet) Erfolg und ist dadurch motiviert, in der Schule stärker mitzuarbeiten, z. B. im Unterricht häufiger aufzuzeigen, Hausaufgaben zu machen oder mehr Zeit in das Lernen zu investieren. Zweitens nehmen auch Eltern und Lehrkräfte die guten Leistungen wahr und trauen den Lernenden zukünftig höhere Leistungen zu. Lehrkräfte stellen beispielsweise herausforderndere Aufgaben oder empfehlen das Kind für Kurse oder Schulformen mit höheren Anforderungen. So entsteht eine natürliche Aufwärtsspirale.

**Weise Interventionen sind somit wirkmächtige Instrumente, die unkompliziert, ohne besonderen zeitlichen Zusatzaufwand und kostengünstig im Unterricht eingesetzt werden können.** Die Forschung weist allerdings darauf hin, dass ihre Wirkung von etlichen Faktoren abhängt und dass sie bei falscher Anwendung sogar negative Effekte haben und die Motivation verringern können, z. B. wenn sich herausstellt, dass eine Aufgabe gemessen am Kenntnisstand nicht lösbar war oder die Notenvergabe nicht dem formulierten Erwartungshorizont entspricht (Vohs/Park/Schmeichel 2013). Lehrkräfte sollten Weise Interventionen





daher mit Bedacht auswählen und umsetzen. Es ist zentral und erforderlich, sich vor ihrer Anwendung im Unterricht mit den dahinterstehenden Konzepten, ihren Möglichkeiten und Grenzen und der Anleitung zur Durchführung eingehend auseinanderzusetzen.

**Obwohl die Interventionen im Unterricht ohne besondere Ressourcen genutzt werden können, existieren bei der Umsetzung Fallstricke, die ihre Wirksamkeit gefährden.** Dies zeigt sich auch in der Forschung: Nicht immer ließen sich die beeindruckenden Effekte von Pilotstudien in anderen Kontexten replizieren. Die Wirkung unterschied sich je nach Zielgruppe, Situation (z. B. vor einer Klassenarbeit) und Zeitpunkt des Einsatzes (vgl. Sherman et al. 2020.)

.....

### DIE „DREI Z“ GELTEN ALS VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE WIRKUNG DER INTERVENTIONEN



Als Ergebnis der bisherigen Forschung lassen sich drei Hauptfaktoren nennen – die „Drei Z“ –, von denen die Wirksamkeit einer Weisen Intervention abhängt:<sup>2</sup>

#### 1. Zielgruppe

Die Interventionen wirken insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, die die oben genannten dysfunktionalen Überzeugungen hegen (Cohen et al. 2006; Blackwell/Trzesniewski/Dweck 2007). Der Stress vor Leistungssituationen ist dann am höchsten, wenn (a) einer Person die Sache sehr wichtig ist und (b) sie gleichzeitig erwartet, die an sie gestellte Aufgabe nicht bewältigen zu können (vgl. Binning/Browman 2020). Beispielsweise empfindet eine Schülerin eine anstehende Mathearbeit als bedrohlich, wenn ihr einerseits wichtig ist, gut in Mathe zu sein, sie aber andererseits glaubt, dass ihr keine guten Leistungen zugetraut werden und dass sie für das Fach nicht intelligent genug sei. Negative Auswirkungen für andere Schülerinnen und Schüler sind der aktuellen Studienlage nach jedoch nicht zu erwarten, sodass die Interventionen problemlos im Klassenverband durchgeführt werden können und auch sollten, um nicht durch Ungleichbehandlung ungewollt eine Stigmatisierung herbeizuführen.

Die Interventionen wurden bisher nur bei Jugendlichen ab der fünften Klasse und bei Erwachsenen eingesetzt. Wie die Strategien bei jüngeren Kindern im Vor- oder Grundschulalter wirken, ist noch nicht bekannt. Dysfunktionale Leistungsüberzeugungen können zwar bereits bei Sechsjährigen beobachtet werden (Bian/Leslie/Cimpian 2017), aber bislang fehlen Erfahrungen damit, wie jüngere Kinder die Materialien verstehen und ob sie über eine ausreichende Reflexionsfähigkeit verfügen.

#### 2. Zielgerichtete Förderung

Die Interventionen verändern Überzeugungen und motivieren Schülerinnen und Schüler, ihre im Unterricht erworbenen Fähigkeiten zu zeigen und weiterzuentwi-

<sup>2</sup> Auf spezifische Fallstricke und Voraussetzungen wird in der Materialsammlung umfassend eingegangen.

ckeln. Hierfür bedarf es der Bereitschaft der Lehrkräfte, diesen Entwicklungsprozess zu unterstützen, einer leistungsförderlichen Lernumgebung (Dee 2015) sowie schulischer Ressourcen, die Förderung individualisiert auf die Schülerinnen und Schüler zuzuschneiden (vgl. Sherman et al. 2020). Motivierende Unterrichtsstrategien allein sind dagegen wenig hilfreich und können einen qualitativ hochwertigen Fachunterricht nicht ersetzen; vielmehr ergänzen sie ihn konstruktiv (vgl. Cohen et al. 2006).

### 3. Zeitpunkt der Durchführung

Es bietet sich an, die Interventionen nach einem Übergang bzw. früh im Schuljahr stattfinden zu lassen, die Werteaffirmation z. B. vor der ersten Klassenarbeit. Dies hat zwei Gründe: Erstens haben viele Schülerinnen und Schülern in neuen und unbekannteren Situationen, wie zu Beginn des neuen Schuljahres oder nach dem Übergang in eine neue Schule, Angst zu versagen (Critcher/Dunning/Armor 2010). Zweitens ist eine Langzeitwirkung besonders dann zu erwarten, wenn Weichen noch nicht gestellt und die Kinder für ihre Lehrerinnen und Lehrer noch ‚unbeschriebene Blätter‘ sind (Cook et al. 2011).



#### HINWEIS FÜR DIE SCHULPRAXIS

---

Bitte beachten Sie bei der Durchführung unbedingt die Checkliste der jeweiligen Interventionen.

---



#### LITERATUREMPFEHLUNGEN ZUR VERTIEFUNG

- Dweck, Carol/Walton, Gregory/Cohen, Geoffrey 2014: Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning, Stanford.
- Lokhande, Mohini/Grießig, Ritva 2021: Lernende stärken! Wie Lehrkräfte mit Weisen Interventionen wirken können. SVR-Studie 2021-1, Berlin.
- SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration 2017: Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können, Berlin.
- Walton, Gregory/Crum, Alia 2020: Handbook of Wise Interventions: How Social Psychology Can Help People Change, New York.
- Zugriff auf weitere themenspezifische Literatur unter [www.wiseinterventions.org](http://www.wiseinterventions.org)



### 3 | Diversitätsbewusstes Unterrichten: Bezüge zu Standards und Empfehlungen für die Lehrerbildung

**Die im Motivationskoffer angebotenen Themenbereiche und Formate sind an die Standards und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zur Lehrerbildung angelehnt.** Die Standards und Empfehlungen werden sowohl in der Ausbildung von Lehrkräften als auch in deren Weiterbildung berücksichtigt. Bekenntnis und gleichermaßen Ziel ist es dabei, u. a. einen „bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden“ (KMK/HRK 2015: 2). Ausgewählte und zu stärkende Kompetenzbereiche der Lehrerbildung (KMK 2019; Abb. 3) werden in der Handreichung in Anlehnung an die Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK 2019: 7–14) durch verschiedene Methoden erweitert und vertieft (s. Projektleitfaden Seite 28).

**Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz konstatieren: „Diversität [...] ist Realität und Aufgabe jeder Schule.“ Lehrerinnen und Lehrer haben dabei die Aufgabe, „Vielfalt als Normalität und Stärke“ anzuerkennen und wertzuschätzen.** In der Empfehlung appellieren sie daran, die „Inklusion von Menschen mit unterschiedlichen Lern- und Leistungsvoraussetzungen und Bildungsbiografien in gemeinsamen Lernprozessen und Lernorten nicht [...] als weitere Belastung, sondern als Gewinn erfahrbar zu machen“ (KMK/HRK 2015: 2). Trotz unterschiedlicher Ausgangslagen in den einzelnen Bundesländern ist es nach Ansicht von KMK und HRK möglich, in den drei Phasen der Lehrkräftebildung die Querschnittsaufgaben für eine „Schule der Vielfalt“ flächendeckend umzusetzen. Lehrerinnen und Lehrer „sollen so aus-, fort- und weitergebildet werden, dass sie anschlussfähige [...] Basiskompetenzen für den professionellen Umgang mit Vielfalt in der Schule entwickeln können.“ Diese Kompetenzen sollen im Studium konkretisiert und vertieft sowie in Praxisabschnitten analysiert, handlungsorientiert erprobt und reflektiert werden (KMK/HRK 2015: 2).

**Abb. 3 Einordnung des Handbuchs in die Kompetenzbereiche der Lehrerbildung nach den Richtlinien der Kultusministerkonferenz**



**Kompetenz 5:**

Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Den Materialien des Handbuchs liegen Theorien zugrunde, die dem Ausgleich ungleicher Bildungschancen dienen. Dabei werden positive Leistungsüberzeugungen und die Lernmotivation gestärkt, indem die eigene Lehr- und Lernhaltung ebenso reflektiert wird wie die vorherrschenden Normen, z. B. die gelebte Fehlerkultur oder spezifische Feedbackstrategien. Damit bilden sie eine Grundlage für gerechte Bildungschancen (s. Kapitel 2).

**Kompetenz 10:**

Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter.

Das Handbuch vermittelt motivationspsychologische Kompetenzen. Für die drei Phasen der Lehrerbildung werden spezifische Vorschläge gemacht, wie der Lernprozess gestaltet werden kann (s. Kapitel 4).

**Kompetenz 2:**

Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Im Handbuch werden drei Unterrichtsinterventionen vermittelt, mit denen Lehrkräfte eine positive und motivationssteigernde Lernkultur in ihren Klassen gestalten können. Die Schülerinnen und Schüler lernen, negative Leistungsüberzeugungen zu verändern und Herausforderungen mit einer konstruktiven Haltung zu begegnen (s. Kapitel 6).

**Kompetenz 11:**

Lehrkräfte beteiligen sich an der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Das Handbuch enthält Vorschläge, wie das Material zur Schul- und Unterrichtsentwicklung eingesetzt werden kann (s. Kapitel 5).

<sup>3</sup> „Diese Beschreibung schließt Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein. Sie trägt zugleich dem Umstand Rechnung, dass die im bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereich ‚Erziehen‘ zu berücksichtigende Unterschiedlichkeit sich nicht vor allem durch eine Behinderung begründet.“ (KMK 2019: 9)

**Das Handbuch orientiert sich in seiner Anwendung ebenfalls an den didaktischen Prinzipien der Lehrkräftebildung.** Diese Prinzipien lassen sich vier Hauptkategorien zuordnen, die untereinander starke Bezüge aufweisen (Strauch/Jütten/Mania 2009: 20).

**Handlungsorientierung:** Handlungsziele mit hohem Realitätsbezug, wie die Stärkung der Leistungsmotivation von Lernenden und diversitätsbewusstes Unterrichten, bilden den Ausgangspunkt des Handbuchs. Im Vordergrund stehen dabei der Anwendungsbezug und die Förderung der Handlungsfähigkeit in der schulalltäglichen Praxis. (Angehende) Lehrende sollen durch die Auseinandersetzung mit den Materialien, z. B. im Rahmen einer angemessenen didaktischen Vermittlung über die Fachgruppen- oder Seminarleitung, in die Lage versetzt werden, die Unterrichtsstrategien adäquat anzuwenden (s. Projektleitfaden Seite 28).

**Eigenaktivität der Lernenden:** Im Einklang mit der Annahme, dass die Kompetenzentwicklung in aktiven Übungssituationen gefördert wird und sich im Handeln zeigt, sind die Materialien des Handbuchs an der Schulpraxis der Lehrenden und Lernenden ausgerichtet und können im Unterricht eingesetzt werden. Dieser Ansatz grenzt sich bewusst von Formen der reinen Wissensvermittlung über theoretische Inhalte ab, da diese zu einer passiven Haltung sowohl der Lehrkraft als auch der Schülerinnen und Schüler führen können (s. Kapitel 6).

**Subjektorientierung:** Lerninhalte sollen vor dem Hintergrund der Handlungsabsichten und -probleme, z. B. der persönlichen Haltungen, Motive und Schwierigkeiten, sowie der Biografie der Lernenden, gewählt werden. Die in den Materialien enthaltenen Impulse zur Selbstreflexion (z. B. über die Dinge, die den Kindern und Jugendlichen individuell wichtig sind) bieten hierfür einen Ausgangspunkt (s. Kapitel 6).

**Kompetenzorientierung:** Um eine Defizitorientierung zu vermeiden, richten die bereitgestellten Materialien ihren Blick stets auf die Stärkung (vorhandener) Kompetenzen und Ressourcen. Diagnostische Methoden zur Erhebung und Fokussierung der Vorkenntnisse und informell erworbener Kompetenzen, wie z. B. im Kapitel „Weise Interventionen im Rahmen von schulischen Entwicklungsprozessen: qualitätsgesicherte Anwendung und Evaluation“ vorgeschlagen, rücken damit in den Fokus (s. Kapitel 5).

## 4 | Ausrichtung des Handbuchs: Anwendung in den drei Phasen der Lehrerbildung

Das Handbuch kann in allen drei Phasen der Lehrerbildung eingesetzt werden. Sowohl in als auch zwischen diesen Phasen sollten die Fachkräfte miteinander kooperieren, damit die Bildungsmaßnahmen ihre volle Wirkung entfalten können (Lipowsky/Rzejak 2012). Durch die Vernetzung der Fachkräfte und die Abstimmung der Lerninhalte in den verschiedenen Ausbildungsphasen werden Studierende, Lehrende, Referendarinnen und Referendare für einen optimalen Theorie-Praxis-Transfer vorbereitet. Dadurch können die Interventionen im Unterricht leichter umgesetzt werden.

### Erste Phase der Lehrerbildung – Studium

Die erste Phase der Lehrerbildung – die universitäre Ausbildung – wird über die Zentren für Lehrerbildung an den jeweiligen Hochschulen organisiert. Handlungsbezogene Übungen und das Schulpraxissemester ermöglichen in dieser Phase einen frühzeitigen Einblick in schulische und bildungsbezogene Prozesse.

Die Zentren für Lehrerbildung treiben dabei auch die Vernetzung und Koordination zwischen der universitären Ausbildung und der zweiten Phase der Lehrerbildung, dem Vorbereitungsdienst, voran. Viele Hochschulen haben bereits Module zum Umgang mit Heterogenität in der Schule oder zu diversitätsbewusstem Unterrichten in ihrem Curriculum etabliert (vgl. Universität Bremen, Universität Hildesheim, Ruhr-Universität Bochum). Die Inhalte des Handbuchs können in diese Module integriert werden. Ziel ist es, die impliziten Auffassungen von (künftigen) Lehrenden greif- und reflektierbar zu machen sowie Handlungsmöglichkeiten zur Stärkung der Leistungsmotivation in heterogenen Schulklassen, z. B. im Rahmen des Praxissemesters, aufzuzeigen.

---

#### **MATERIAL- UND LITERATUREMPFEHLUNGEN FÜR DIE ERSTE PHASE DER LEHRERBILDUNG:**

- wissenschaftliche Grundlagen (z. B. Kapitel 2, Modul A.1, B.1, C.1)
- weiterführende Literatur (s. Projekt-Webseite: [www.svr-migration.de/weise-interventionen](http://www.svr-migration.de/weise-interventionen))
- Selbstreflexion (z. B. S. 62, S. 82, S. 108)
- Anwendung in der Praxis (z. B. S. 77)



## Zweite Phase der Lehrerbildung – Referendariat

In der zweiten Phase der Lehrerbildung sollen „LehramtsanwärterInnen Gelegenheit erhalten, eigenverantwortlich und praxisbezogen die für den Lehrerberuf notwendigen Kompetenzen bis zur Berufsfähigkeit zu entwickeln“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 13). Der Erwerb von Erfahrungswissen soll theoretisch begleitet und reflektiert werden (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 27; Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016: 2). Bekanntlich haben die Überzeugungen der Lehrkräfte zur Bedeutung ihres Unterrichtsfaches, aber auch des Lehrens und Lernens an sich unmittelbare Auswirkungen auf handlungsleitende Entscheidungen beim Unterrichten sowie im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (Kunter/Klusmann/Baumert 2009). Daher ist es im Vorbereitungsdienst wichtig, dass sich die künftigen Lehrkräfte ihre eigenen Überzeugungen bewusst machen, um sie handhaben und verändern zu können (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2017: 28).

Der Vorbereitungsdienst ist in der Regel modular aufgebaut. In den Modulen sind verschiedene Handlungsfelder vertreten, die sich in der Regel wechselseitig bedingen, z. B. Unterrichten, Erziehen und Innovieren, Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen. Darüber hinaus existiert in Nordrhein-Westfalen die Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“, welche richtungsweisend über alle Handlungsfelder hinweg Beachtung finden soll (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016: 2). Auch damit lassen sich die Inhalte des Handbuchs verknüpfen. Dazu können die Materialien begleitend eingeführt, erprobt und in den Seminaren diskutiert werden.




---

### **MATERIAL- UND LITERATUREMPFEHLUNGEN FÜR DIE ZWEITE PHASE DER LEHRERBILDUNG:**

- wissenschaftliche Grundlagen (z. B. Kapitel 2, Modul A.1, B.1, C.1)
- weiterführende Literatur (s. Projekt-Webseite: [www.svr-migration.de/weise-interventionen](http://www.svr-migration.de/weise-interventionen))
- Selbstreflexion (z. B. S. 62, S. 82, S. 108)
- Anwendung in der Praxis (z. B. S. 77, S. 98, S. 101)





## Dritte Phase der Lehrerbildung – Weiterbildung

Die dritte Phase der Lehrerbildung dient der Erweiterung, Vertiefung und Überprüfung des eigenen Wissens sowie einem angemessenen Wissenschaftstransfer (KMK 2008: 3). Idealerweise sind Fort- und Weiterbildungen dabei auf die konkrete Situation der jeweiligen Schule abgestimmt und beziehen das gesamte Team ein. Sie sollten in die Gesamtstrategie der Schule eingebettet sein, die unter Federführung der Leitung entwickelt und umgesetzt wird (Westphal 2009). In dieser Phase wird die Lehrerbildung z.B. über die regionalen Schul- und Qualitätsentwicklungszentren, die schulpsychologischen Zentren der Bundesländer und freie Dozentinnen und Dozenten geleistet. In diesem Rahmen kann die Handreichung beispielsweise von einem Fachgruppenleiter der Schule genutzt werden, der die beteiligten Kollegen und Kolleginnen durch die Anwendung der Interventionen führt (s. Projektleitfaden Seite 28).

---

### **MATERIAL- UND LITERATUREMPFEHLUNGEN FÜR DIE DRITTE PHASE DER LEHRERBILDUNG:**

- wissenschaftliche Grundlagen (z. B. Kapitel 2, Modul A.1, B.1, C.1)
- weiterführende Literatur (s. Projekt-Webseite: [www.svr-migration.de/weise-interventionen](http://www.svr-migration.de/weise-interventionen))
- Selbstreflexion (Modul A.3, B.3, C.3)
- Anwendung in der Praxis (Modul A.2, B.2, C.2)





## HINWEIS FÜR DIE SCHULPRAXIS

### Exkurs – Einsatz des Handbuchs in der dritten Phase der Lehrerbildung: Leitfaden für Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren

Um eine nachhaltige Implementierung des Handbuchs in Ihrer Schule zu ermöglichen, möchten wir Sie dazu anregen, die Materialien nach dem Konzept der Studiengruppen (study groups, vgl. Gersten et al. 2010) bzw. der erweiterten professionellen Lerngemeinschaften (vgl. Lipowsky/Rzejak 2012) umzusetzen. Ziel von Studiengruppen ist es, Lehrerinnen und Lehrer dabei zu unterstützen, neue und wissenschaftlich erprobte Unterrichtsmethoden ein- und durchzuführen (Gersten et al. 2010; Abb. 4). Studiengruppen treffen sich regelmäßig über einen zuvor festgelegten Zeitraum hinweg. Dies ermöglicht Ihnen und Ihrem Kollegium einen stetigen Austausch, die Reflexion und Verzahnung theoretischer Inhalte und praktischer Tätigkeit sowie einen nachhaltigen Wissenserwerb.

Abb. 4 Inhalte und Zweck von Studiengruppen



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Gersten et al. (2010)



Damit Sie in Ihrer Rolle als Fachgruppenkoordinator bzw. -koordinatorin oder als einführende Lehrkraft die Inhalte des Handbuchs leichter vermitteln können, möchten wir Ihnen einige Werkzeuge zur Verfügung stellen.

Bitte schauen Sie sich zunächst den exemplarischen Projektleitfaden (s. Projektleitfaden Seite 28) an. Er gibt einen Überblick, wie Sie sich die Interventionen in den schulinternen Studiengruppen selbstständig aneignen können. Dabei lassen sich sowohl die Materialien als auch die angegebenen Zeiträume an den Bedarf anpassen. Wir raten Ihnen jedoch, mindestens alle vier Wochen einen festen Termin einzuplanen, zu dem Sie die Materialien, deren Einsatz und Ihre Erfahrungen miteinander besprechen.

In einem **SMART-Zielschema** (s. SMART-Zielschema Seite 30) können Sie das gemeinsame Ziel der Arbeitsgruppe formulieren, fokussieren und im Nachhinein evaluieren. In dieser Handreichung haben wir zudem einige bewährte **Evaluationsmethoden** (s. Kapitel 5) zusammengestellt, mit denen Sie gemeinsam oder einzeln Ihren Arbeits- und Entwicklungsprozess dokumentieren, reflektieren und auswerten können. Ein dokumentiertes Prozessgeschehen gibt Ihnen die Möglichkeit, die Durchführung kritisch zu betrachten und bei Bedarf zu korrigieren. Darüber hinaus macht es sichtbar, welche Teilschritte bereits erledigt sind und welche noch anstehen.

---

#### WEITERE EMPFEHLUNGEN FÜR DEN GEBRAUCH DES HANDBUCHS IN DER DRITTEN PHASE DER LEHRERBILDUNG

---

- Anleitung durch Fachkoordinatorinnen und -koordinatoren oder eine Lehrkraft, die für die Implementierung neuer Konzepte zuständig ist
  - Reflexion der angewandten Interventionen
  - Evaluation der Maßnahmen im Hinblick auf den Gebrauch in der eigenen Schule
  - gemeinsame Reflexion der erreichten Ziele nach Abschluss der Maßnahme
  - frühzeitige Planung einer langfristigen Einbindung in den Schulalltag im Team
- 





## Erstellen eines Projektleitfadens

(Die Vorlage ist als adaptive Word-Datei auf der Projekt-Webseite verfügbar:  
[www.svr-migration.de/weise-interventionen](http://www.svr-migration.de/weise-interventionen))

**Projektplan zum Vorhaben:** Anwendung des Handbuchs „Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht“

koordiniert von:

weitere Beteiligte:

Ressourcen (nach Rücksprache mit Schulleitung):

### Hinweis für Fachgruppenkoordinierende bzw. einführende Lehrpersonen:

Bitte lesen Sie vorab Kapitel 1 bis 4 und schauen Sie sich die Materialsammlung in dieser Handreichung und Online an.

Zeitraum	Datum	Inhalte	Aufgaben	didaktisches Prinzip	Kompetenzbereich (s. Kapitel 2)
Woche 1 bis 3		Vorstellung des Handbuchs	<ul style="list-style-type: none"><li>• PowerPoint-Präsentation zur Einführung ansehen</li><li>• Kapitel 2 lesen</li><li>• Zeitplan besprechen</li><li>• Klärung des Einsatzes der Evaluationsmethoden (Kapitel 5.1)</li></ul>		9, 11
Woche 4 bis 6		Kennenlernen der Werteaffirmation, Kennenlernen der wachstumsorientierten Grundhaltung	<ul style="list-style-type: none"><li>• digitale Zusatzmaterialien, z. B. Power-Point-Präsentation zur Werteaffirmation und zur wachstumsorientierten Grundhaltung, zur Vertiefung nutzen</li><li>• Werteaffirmation für Lehrkräfte anwenden (S. 62)</li><li>• Arbeitsblatt zum Kennenlernen der eigenen Grundhaltung durchführen (S. 82)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Handlungsorientierung</li><li>• Subjektorientierung</li></ul>	1, 4, 9, 10, 11
Woche 7 bis 8		Erfahrungsaustausch, Kennenlernen des Weisen Feedbacks	<ul style="list-style-type: none"><li>• gemeinsame Reflexion der Erfahrungswerte</li><li>• Kapitel B.1/C.1 zur wachstumsorientierten Grundhaltung und zum Weisen Feedback lesen</li><li>• PowerPoint-Präsentation zum Weisen Feedback ansehen</li><li>• Arbeitsblatt zum Kennenlernen der eigenen Fehlerkultur (S. 106) durchführen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Subjektorientierung</li><li>• Handlungsorientierung</li></ul>	1, 2, 4, 5, 10



<b>Zeitraum</b>	<b>Datum</b>	<b>Inhalte</b>	<b>Aufgaben</b>	<b>didaktisches Prinzip</b>	<b>Kompetenzbereich</b> (s. Kapitel 2)
Woche 9 bis 11		Anwendung der Interventionen im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planung des Einsatzes von Intervention 1 (z. B. Werteaffirmation Modul A.2)</li><li>• Absprache in Partnerarbeit (Team)</li><li>• Reflexion im Team</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Subjektorientierung</li><li>• Kompetenzorientierung</li><li>• Eigenaktivität des Lernenden</li></ul>	1, 2, 5, 10
Woche 12 bis 14		Anwendung der Interventionen im Unterricht und Reflexion der Anwendung	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planung des Einsatzes von Intervention 2 (z. B. Leitfaden zur wachstumsorientierten Grundhaltung S. 77)</li><li>• Reflexion der Anwendung in der Gruppe</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Subjektorientierung</li><li>• Kompetenzorientierung</li><li>• Eigenaktivität des Lernenden</li></ul>	1, 2, 5, 10
Woche 15 bis 17		Anwendung der Interventionen im Unterricht und Reflexion der Anwendung	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planung des Einsatzes von Intervention 3 (z. B. Einsatz des Weisen Feedbacks nach einer Klassenarbeit S. 103)</li><li>• Reflexion der Anwendung in der Gruppe</li><li>• Absprachen zum weiteren Verlauf</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Subjektorientierung</li><li>• Kompetenzorientierung</li><li>• Eigenaktivität des Lernenden</li></ul>	1, 2, 5, 10
Woche 18 bis 21		abschließende Evaluation des Prozesses	<ul style="list-style-type: none"><li>• Durchführung einer Evaluation (Kapitel 5.1)</li><li>• Auswertung und Rücksprache in der Gruppe, ggf. unter Einbeziehung der Schulleitung</li><li>• Rückblick und Ausblick</li></ul>		9, 10, 11

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020

**Konkretisieren Sie die anwendungsbezogene Zielstellung mit Ihrer Arbeitsgruppe nach der SMART-Formel:** Indem Sie in der Gruppe die Anwendungsziele der Materialien konkret formulieren, ermöglichen Sie den beteiligten Lehrkräften ein zielgerichtetes und passgenaues Vorgehen in einem klar umgrenzten Rahmen. Damit erleichtern Sie sich und der Arbeitsgruppe die gemeinsame Durchführung der Interventionen. Darüber hinaus können Sie Ihre Erkenntnisse auf den Zeitplan abgestimmt dokumentieren und so Ihre Beteiligung an der Schulentwicklung transparent machen.

**Abb. 5 Exemplarische Darstellung von Zielen nach der SMART-Formel**

<b>S</b>	<b>M</b>	<b>A</b>	<b>R</b>	<b>T</b>
<b>Spezifisch</b>	<b>Messbar</b>	<b>Attraktiv</b>	<b>Realistisch</b>	<b>Terminiert</b>
konkrete Vorstellung beschreiben (übergeordnet)	zeitlich festlegen	ansprechende Ziele mit denen sich alle identifizieren können	das Ziel muss erreichbar sein	Festlegung, bis wann das Ziel erfüllt sein muss

**Ziel:**

Wir als Fachgruppe Mathematik wenden die Interventionen und Übungen im beschriebenen Zeitplan während einer Dauer von 21 Wochen an, um unseren Schülerinnen und Schülern die Steigerung ihrer Leistungsmotivation zu ermöglichen; dafür geben wir uns in Partner- oder Gruppenarbeit zweimal wöchentlich gegenseitige Rückmeldung, evaluieren unseren persönlichen Lernfortschritt und das Projekt als Ganzes.

Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Doran (1981)



## 5 | Weise Interventionen im Rahmen von schulischen Entwicklungsprozessen: qualitätsgesicherte Anwendung und Evaluation

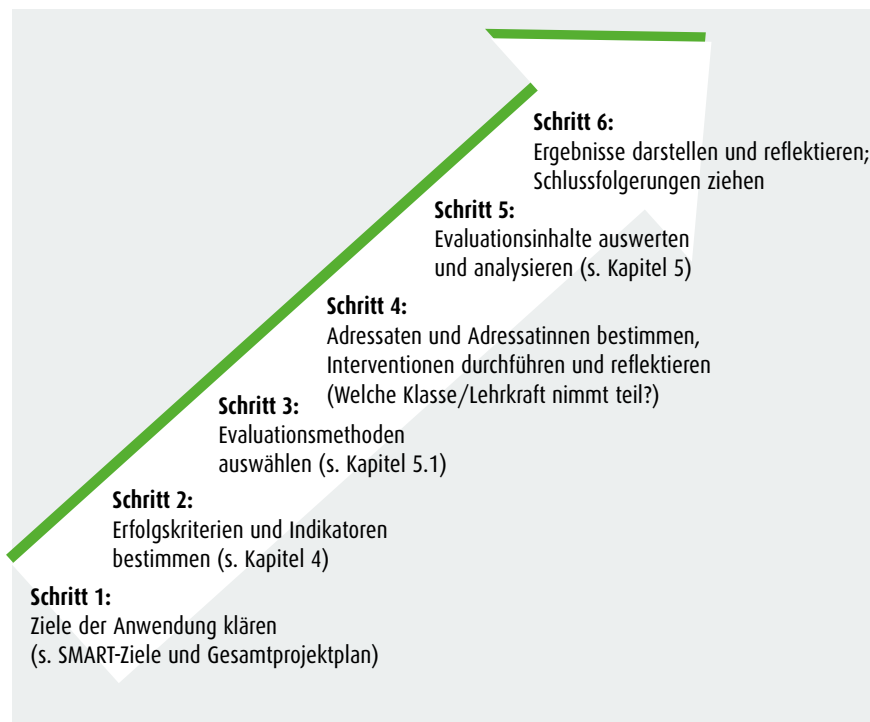
Organisationen wie die Schule verändern sich, wenn ihre Programme, Strukturen, Mitglieder oder Kulturen sich wandeln (Simon 2014: 71). Dies geschieht fortwährend. Zielgerichtete Veränderungen, z. B. im Hinblick auf eine diversitäts- und vielfaltsbewusste Schule in der Einwanderungsgesellschaft, erfordern koordiniertes Handeln und systematische Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Sie setzen die Beteiligung relevanter Akteure und Akteurinnen voraus, wie z. B. von Kultusverwaltungen, Schulämtern, Schulleiterinnen und -leitern, dem schulinternen Kollegium, Schülerinnen und Schülern sowie Ihren Eltern. Für die Qualitätssicherung bietet eine prozessbegleitende Evaluation die Möglichkeit, Problemlagen und den Bedarf zu erkennen, zu analysieren und Lösungen zu entwickeln.

### 5.1 Evaluationsmethoden

Im Folgenden werden Evaluationsmethoden vorgestellt, die sich für die Arbeit mit dem Motivationskoffer eignen. Möglich sind sowohl Fremd- als auch Selbstevaluationen, die projektbegleitend (formativ), summativ (abschließend), qualitativ oder quantitativ ausgestaltet sein können. Ihr Zweck besteht grundsätzlich darin, die Anwendbarkeit der Maßnahmen zu bewerten, ihre Wirksamkeit zu prüfen und sie gegebenenfalls anzupassen (Gollwitzer/Jäger 2014).

Die im Folgenden vorgestellten Evaluationsmethoden zielen nicht auf die Bewertung der Interventionen an sich, sind diese doch bereits in mehreren Studien validiert worden (z. B. BIM/SVR-Forschungsbereich 2017; Lokhande/Grießig 2021; Yeager/Walton/Cohen 2013; Seaton 2018). Vielmehr soll eine formative und summative qualitative Selbstevaluation stattfinden, die darauf abzielt, die Interventionen bestmöglich in den Schulalltag zu integrieren, Fallstricke zu identifizieren und Ressourcen zu heben. Ein solcher Evaluationsprozess besteht aus sechs Schritten.

**Abb. 6 In sechs Schritten zur Implementierung des Handbuchs**



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Gollwitzer/Jäger (2014); Gesellschaft für Bildung und Teilhabe (GesBiT 2016: 9)



### HINWEIS FÜR DIE SCHULPRAXIS

#### Methoden der Selbstevaluation

Einfache Selbstevaluationen, wie Feedback- oder Blitzlichttrunden, gehören sicher bereits zu Ihrem Arbeitsalltag. Planen Sie Ihre Selbstevaluation im Projektverlauf gezielt an mehreren Stellen ein, z. B. nach dem Einsatz der Interventionen und in einer Gruppendiskussion. Das ist sinnvoll, um feststellen zu können, mit welchen Interventionen Sie bereits besonders gut arbeiten konnten und welche Ihnen, aus den unterschiedlichsten Gründen, noch Schwierigkeiten bereiten. Haben Sie keine Sorge, dass Ihnen die Evaluationen zu viel Zeit rauben – mit zunehmender Erfahrung werden sie Ihnen einfacher fallen. Im Folgenden finden Sie drei Methoden, die Sie zur Evaluation der Anwendung in Ihrer Schule nutzen können.

#### Empfehlungen für den Einsatz der Evaluationsmethoden

- Verteilen Sie die Zuständigkeiten für die Selbstevaluation auf mehrere Schultern in der Gruppe, z. B. Protokollant, Moderatorin und Zeitwächter.
- Wechseln Sie die Rollen in den einzelnen Evaluationsrunden.



## Fragebogen zu der Intervention

(für alle Interventionen anwendbar)

**Bitte bewerten Sie auf einer Skala von 1 bis 10 (1 = trifft überhaupt nicht zu bis 10 = trifft voll zu)**

Ich habe die Intervention wie in der Anleitung beschrieben umgesetzt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich habe in Bezug auf das Thema einen Lernzuwachs erfahren.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich habe Anregungen für die weitere Beschäftigung mit dem Thema erhalten.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich habe motiviert gelernt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich habe neue Handlungsmöglichkeiten für meine Praxis erlernt.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Meine Schülerinnen und Schüler profitieren von der Intervention.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich kann die Intervention problemlos im Unterricht anwenden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Der Einsatz der Intervention ist mit meinen Ressourcen vereinbar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ich nehme aus der Intervention mit, ...

Besonders gut hat mir gefallen, ...

An diesen Punkten sehe ich Verbesserungsbedarf:

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Gesellschaft für Bildung und Teilhabe (GesBiT 2016: 17)

## Muster-Gesprächsleitfaden zur Evaluation der Interventionen des Handbuchs

(für die Arbeit mit einem Partner, einer Partnerin oder in der Gruppe geeignet)

---

### Fokus Durchführung

An welcher Stelle sehen Sie inhaltliche Überschneidungen zu anderen Projekten Ihrer Schule?

Können Sie sich vorstellen, die Werteaffirmation regelmäßig zum Schuljahresanfang mit der fünften oder siebten Klasse durchzuführen? Können Sie sich vorstellen, die Interventionen mehrfach anzuwenden (gilt insbesondere für das Weise Feedback und die wachstumsorientierte Grundhaltung)?

**Beschreiben Sie exemplarisch, wie der langfristige Einsatz der Interventionen aussehen könnte.**

---

### Fokus Ressourcen

Konnten Sie die Interventionen mit den Ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (wie Zeit oder Wissen) durchführen? Welche weiteren Ressourcen benötigen Sie? Welche Ressourcen haben Sie durch den Einsatz der Interventionen gewonnen?

**Vergleichen Sie Aufwand und Ertrag.**

---

### Fokus Zielgruppe

Beschreiben Sie die Wirkung der Interventionen auf die Schülerinnen und die Schüler sowie die beteiligten Lehrkräfte. Hatten Sie den Eindruck, die Schülerinnen und Schüler mit den Interventionen erreichen zu können? Wie haben diese auf die Anwendung des Weisen Feedbacks und der wachstumsorientierten Grundhaltung reagiert? Welche Diskussionen sind durch die Auseinandersetzung mit den Materialien im Kollegium angeregt worden?

**Diskutieren Sie Ihre Erfahrungen mit dem Einsatz der Interventionen.**

---

### Fokus Ideen und Anregungen

Welche Inhalte konnten oder wollten Sie nicht anwenden? Aus welchen Gründen? Welche Themenbereiche möchten Sie vertiefen? An welcher Stelle sehen Sie in der gemeinsamen Arbeit mit den Kolleginnen und Kollegen Veränderungsbedarf?

**Beschreiben und diskutieren Sie, welche Vorgehensweise und Schritte dazu nötig sind.**

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Gesellschaft für Bildung und Teilhabe (GesBiT 2016: 20)

## Ampel-Evaluation nach vollständiger Durchführung der Interventionen

(unter Einbeziehung aller beteiligten Lehrkräfte und ggf. der Schulleitung)

### Durchführung einer Ampel-Evaluation im Team

Mit diesem Verfahren können Sie die Einschätzungen zur Projektumsetzung, zu den erzielten Veränderungen und Erkenntnissen darstellen. Material: großformatiges Papier (zur Visualisierung der Thesen); Klebepunkte oder (Moderations-)Karten in den Farben grün, gelb und rot

Ablauf:

- 1 **Zielbereich der Evaluation festlegen** – im Fall des Handbuchs empfehlen wir als Zielbereich: „Gelingensbedingungen und Fallstricke der Implementierung identifizieren sowie benötigte Ressourcen erkennen und gemeinsam heben“
- 2 **Legen Sie nun die Kriterien fest, die Sie bewerten wollen** – dazu empfiehlt es sich, mindestens vier bis fünf positive Aussagen zu formulieren, die im Team auf Zustimmung oder Ablehnung stoßen können, z. B.:
  - Die Durchführung der Interventionen hat problemlos funktioniert.
  - Wir haben uns in der Umsetzung kompetent gefühlt.
  - Wir haben die Schülerinnen und Schüler mit den Interventionen erreicht.
  - Wir haben durch die Auseinandersetzung mit den Materialien Wissen hinzuge-wonnen.
- 3 **Die erarbeiteten Statements visualisieren und wie folgt spontan bewerten, sodass sich ein Stimmungsbild ergibt** – z. B. auf einem Flipchart oder an einer Pinnwand: grüne Karte oder grüner Klebepunkt bedeutet volle Zustimmung zur These, gelb die Zustimmung mit Einschränkungen, rot die Ablehnung. Gehen Sie zunächst alle Thesen ohne Diskussion durch und halten Sie die abgegebenen Bewertungen fest.
- 4 **Sehen Sie sich nach der Bewertung aller Aussagen die Ergebnisse an und analysieren Sie diese gemeinsam** – Was funktioniert gut (grün)? Was funktioniert, könnte jedoch verbessert werden (gelb)? Wo sehen Sie Schwierigkeiten in der Umsetzung (rot)? Aufschlussreich ist auch die Analyse übereinstimmender bzw. abweichender Einschätzungen. Welche Aussagen wurden einheitlich bewertet? Wo gibt das Team unterschiedliche Bewertungen ab?
- 5 **Ziehen Sie Schlussfolgerungen aus Ihren Analysen** – Worin besteht nach den Ergebnissen der Ampel-Evaluation Handlungsbedarf? Was soll wer mit wem bis wann erledigen, um die Zustimmung zu den derzeit mit gelb oder rot bewerteten Aussagen zu erhöhen?
- 6 **Wiederholen Sie die Evaluation nach einer selbst festgelegten Zeit** – dokumentieren Sie den Entwicklungsverlauf und gleichen Sie den Zustimmungsgang zwischen den Evaluationen ab.

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Gesellschaft für Bildung und Teilhabe (GesBIT 2016: 11)

## 5.2 Die Interventionen als Teil schulischer Entwicklungsprozesse

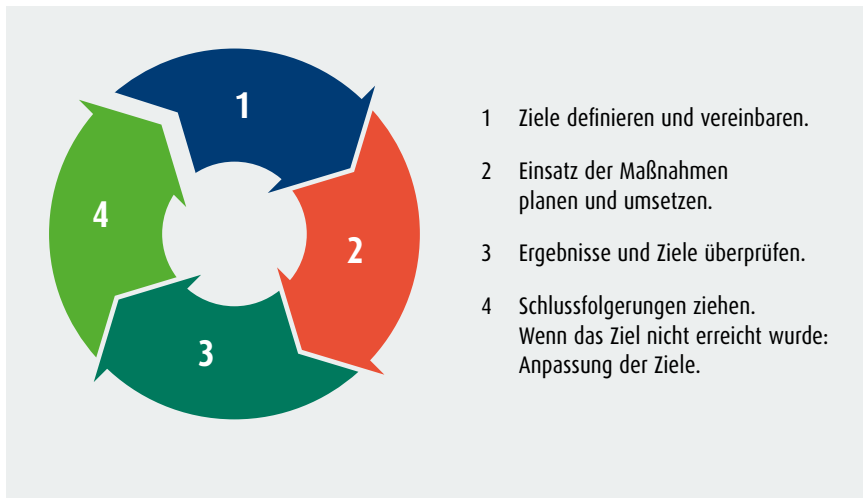
Neben der Frage, wie die Interventionen gut in den Unterricht integriert werden können, um ihre Passung und Wirksamkeit zu gewährleisten (s. Kapitel 5.1), können die Interventionen auch einen Beitrag für weitere Schulentwicklungsprozesse leisten.

Wie 1997 durch die Kultusministerkonferenz festgelegt, ist die adäquate Qualitätssicherung dabei ein wichtiges Ziel der Schulentwicklung in Deutschland (KMK 1997). Demnach fördert die institutionelle Verankerung der Qualitätssicherung auch die systematische Unterrichtsentwicklung. Das Handbuch bietet zunächst die Chance, schulische Entwicklungsprozesse im Rahmen von diversitäts- und vielfaltsbewusstem Unterricht anzustoßen, bereits laufende Prozesse zu vertiefen oder nachhaltig zu verankern.

**Qualitätsentwicklung geht allerdings weit über die erfolgreiche Implementierung einzelner Projekte oder Module hinaus. Als prozesshaftes Geschehen erfordert sie ein handlungsfähiges Leitungs- und Schulteam und die Unterstützung der gesamten Schulgemeinschaft.** Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern sollten daher in diesen Prozess einbezogen werden, z. B. über Konferenzen, öffentliche Ergebnispräsentationen oder Informationen in Eltern- oder Schülerbriefen. Der Prozess der Schulentwicklung insgesamt lässt sich weder zeitlich begrenzen, noch besteht er nur aus einem einzigen Projekt. Mit Blick auf die Sicherung der Qualität und die Umsetzung der anberaumten Ziele lassen sich vier Schritte eines kontinuierlichen Qualitätssicherungsprozesses definieren (Abb. 7). Erstens legt das Team, das den schulischen Entwicklungsprozess koordiniert, die konkreten Ziele fest. Idealerweise werden sie vorab über eine Bedarfserhebung mit der Schulgemeinschaft abgestimmt (Arbeitsblatt 5) und anschließend eindeutig definiert, z. B. nach der SMART-Formel (Abb. 5). Stehen die Ziele fest, können zweitens spezifische Maßnahmen eruiert, geplant und umgesetzt werden. Auch für die Einzelmaßnahmen sollten die Ziele ausformuliert und je ein Ansprechpartner oder eine Ansprechpartnerin festgelegt werden (Abb. 6). Es ist sinnvoll, die Durchführung der Maßnahme fortlaufend zu dokumentieren und ihre Evaluation bereits in diesem Teilschritt zu planen und ggf. zu beginnen (s. Kapitel 5.1). Nach Abschluss der Maßnahmen wird drittens das Ergebnis und die Erreichung der Ziele geprüft. Dazu können die zuvor dokumentierten Verläufe und Evaluationen genutzt werden. Dieser Abgleich stellt viertens eine Möglichkeit dar, begründete Entscheidungen für oder gegen die Weiterführung einer Maßnahme zu treffen oder weitere Maßnahmen zur Erreichung der Ziele einzuführen.

**Zudem hat jede Schule individuelle Voraussetzungen und ihren eigenen Bedarf. Diese sind bei der Betrachtung von Entwicklungsprozessen jeweils zu beachten.** Nach Simon (2014) lassen sie sich in drei Dimensionen unterteilen: in die sachliche, die soziale und die zeitliche Dimension (s. Arbeitsblatt 5 Seite 38).

### Abb. 7 Schritte des Qualitätssicherungsprozesses



SVR-Forschungsbereich/Ines Meyer 2020, in Anlehnung an Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2015)

## Die drei Dimensionen systemischer Schulentwicklung und der Einsatz des Handbuchs im Rahmen der Schulentwicklung

---

### Die sachliche Dimension

Alle notwendigen Informationen über die grundlegenden Theorien und Inhalte des Handbuchs sind in Kapitel 2 und im Kapitel „Grundlagen“ der einzelnen Module sowie über digitale Materialien bereitgestellt. Lesen Sie diese Informationen und besprechen Sie die folgenden erkenntnis- und handlungsleitenden Fragen für den Einsatz des Handbuchs im Rahmen eines systemischen Entwicklungsprozesses:

- Wo stehe ich/stehen wir derzeit in Bezug auf das Thema diversitäts- und vielfaltsbewusstes Unterrichten? Welche (negativen, neutralen, positiven) Aspekte verbinde ich/verbinden wir mit dem Thema?
- Welche schulischen Umsetzungsmöglichkeiten gibt es für die Implementierung des Handbuchs? Was kann ich/können wir zur Umsetzung beitragen?
- Was bedeuten Stereotype und dysfunktionale Überzeugungen für den Schulkontext?

---

### Die soziale Dimension

Das Handbuch bietet die Möglichkeit, sich sowohl im Kollegium als auch mit den Schülerinnen und Schülern über die sozialen Gegebenheiten und die Wertschätzung von Vielfalt und den dazu notwendigen Strukturen auszutauschen. Folgende Fragen bieten hierfür einen Anreiz:

- Welchen Wert besitzt Vielfalt an unserer Schule? Wie gehe ich/gehen wir mit dem Thema um?
- Inwiefern zeige ich/zeigen wir Wertschätzung von Vielfalt im sozialen und kollegialen Miteinander?
- Kann das Handbuch unterstützend auf die Teilhabemöglichkeiten in der Schule wirken? Auf Klassenebene? In der Teamarbeit?

---

### Die zeitliche Dimension

In dieser Dimension findet die zukunftsorientierte Auseinandersetzung mit Themen, Methoden und den eigenen Befindlichkeiten statt. Hilfreich kann es dabei sein, individuelle, soziale und systemische Ressourcen in der Schule auszubauen und bereitzustellen (Erbring 2014). Dabei können folgenden Fragen zielführend sein:

- Was ist unsere Zukunftsvision von diversitäts- und vorurteilsbewusster Schule?
- Was stärkt mich/uns im Erarbeitungsprozess der im Motivationskoffer vorgestellten Kompetenzen? Was sind dabei meine/unsere Ressourcen? Welche sind meine/unsere Belastungen?
- Worauf muss ich/müssen wir in der Prozessgestaltung besonderes Augenmerk legen?

Quelle: SVR-Forschungsbereich 2020, in Anlehnung an Simon (2014); Erbring (2014)



---

### LITERATUREMPFEHLUNGEN ZUR VERTIEFUNG

- Ditton, Hartmut 2016: Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, in: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, 1–21.
- Holzbrecher, Alfred 2011: Interkulturelle Schule. Eine Entwicklungsaufgabe, Schwalbach am Taunus.
- Holzbrecher, Alfred/Over, Ulf 2015: Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung, Weinheim/Basel.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna A. 2011: Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen, Münster et al.

