

Lehrkräfte als Praxisforschende im Kontext des Transfers quantitativer Forschungsergebnisse

Partizipation des Kollegiums der Laborschule Bielefeld
an der Auswertung von Forschungsdaten
zu schulischem Wohlbefinden

Dominik Zentarra¹, Harry Kullmann², Sabine Geist³, Christof
Siepmann³, Marlena Dorniak¹, Anna Külker⁴, Birgit Lütje-
Klose⁴ & Gunnar Uffmann³

¹Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Wissenschaftliche Einrichtung Laborschule

²Universität Paderborn

³Laborschule Bielefeld

⁴Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

Kontakt: dominik.zentarra@uni-bielefeld.de, harry.kullmann@uni-paderborn.de,
sabine.geist@uni-bielefeld.de, christof.siepmann@uni-bielefeld.de,
marlena.dorniak@uni-bielefeld.de, akuelker@uni-bielefeld.de,
birgit.luetje@uni-bielefeld.de, gunnar.uffmann@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: An der Laborschule Bielefeld haben wir im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – Eine Selbstreflexion“ (WILS-FEP) ein Konzept entwickelt und durchgeführt, um die reichhaltigen quantitativen Daten möglichst gewinnbringend an das Kollegium zurückzumelden. Der für uns zentrale Aspekt hierbei war, die Kolleg*innen zur Auswertung der Daten zu befähigen, indem sie die Möglichkeit bekamen, individuelle, auf ihre eigene Praxis bezogene Auswertungen anzufordern und dabei selbst zu bestimmen, welche Auswertungen von welchen Skalen und Items für welche Schüler*innen-gruppen und in welcher Form für sie und ihre eigene Arbeit von Interesse sein könnten. Dieser Beitrag beschreibt die Durchführung dieses Konzepts im Rahmen mehrerer schulinterner Fortbildungen, stellt die verwendeten Formen der Datenvisualisierung vor und rahmt es methodisch als eine partizipative Form innerschulischen Transfers. Hervorgehoben wird die Bedeutsamkeit eines solchen partizipativen Transfers für die praxisbezogene Verwertbarkeit empirischer Daten im Rahmen von Praxisforschung.

Schlagwörter: Transfer, schulisches Wohlbefinden, Praxisforschung, schulinterne Fortbildung, Partizipation, quantitative Forschung



Einleitung

Praxisforschung hat drei konstituierende Aspekte: Erstens kommt der initiiierende Impuls aus der Praxis, sei es als zu lösendes Problem, als interessierendes Phänomen oder als Idee für eine Innovation. Zweitens hat Praxisforschung zum Ziel, die Früchte des Forschungsprozesse wieder zurück in das Feld zu bringen und für die Praxis nutzbar zu machen. Drittens findet der Forschungsprozess entweder unter der Beteiligung von Praktiker*innen des Feldes oder ausschließlich durch diese statt (Altrichter et al., 2014, S. 286f.; Koch, 2011, S. 30f.; Unger, 2014, S. 27). Was offensichtlich klingt, ist nicht trivial, da hier zwei Systeme mit ihren eigenen Logiken aufeinandertreffen: Praxis und Wissenschaft. Zu den Herausforderungen für eine gelungene Praxisforschung gehört, für wirkungsvollen Transfer zwischen diesen Systemen zu sorgen. Aspekte der Praxis müssen qualitativ oder quantitativ in Daten überführt werden, mit denen die Wissenschaft arbeiten kann. Deren Ergebnisse wiederum, die weiterhin qualitativer oder/und quantitativer Natur sind, müssen so zurücküberführt werden, dass sie in der Praxis nutzbar sind. Beides sind Transferprozesse, die systemspezifische An- und Herausforderungen haben. Transfer verstehen wir hierbei mit Holtappels als einen

„interaktiven Prozess, in dem auf der Basis eines intendierten Handlungsansatzes mit mehr oder weniger zielbezogenen und systematischen Verfahren und Strategien versucht wird, fundierte, bewährte und ausgewählte Wissensbestände, Konzepte, Problemlöseansätze oder Verfahren für Schulsysteme oder Schulen von einem Kontext in einen anderen in kommunikativer Weise zu übertragen“ (Holtappels, 2019, S. 276).

Dieser Beitrag legt den Fokus auf den innerschulischen Transfer von empirisch generierten quantitativen Wissensbeständen zurück in die schulische Praxis der Laborschule Bielefeld. In der Systematisierung von Holtappels wäre der Transfergegenstand „Wissen und Erkenntnisse“ und das Transferniveau „Transfer im Sinne von Entwicklung [...] (als komplexe, partizipative [...] Prozessform)“ (ebd.). Dabei ist es insbesondere der Aspekt der durch den Transferprozess intendierten Entwicklung der schulischen Praxis, der diesen Transfer von den anderen Transferniveaus – Diffusion und Dissemination – unterscheidet. Transferformat sind schulinterne Laborschulfortbildungen (SchiLf), in welchen auch Materialien und Handreichungen benutzt wurden. Der Transferprozess erstreckte sich über mehrere solcher Fortbildungen (vgl. auch Geist et al., 2023, S. 135–159).

An der Laborschule Bielefeld haben wir im Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – Eine Selbstreflexion“ (WILS-FEP) ein Konzept entwickelt und durchgeführt, um die reichhaltigen quantitativen Daten möglichst gewinnbringend an das Kollegium zurückzumelden und dabei sicherzugehen, dass die Ergebnisse im Sinne der Praxisforschung auch für die Praxis der Kolleg*innen verwertbar sind. Der für uns zentrale Aspekt hierbei war, die Kolleg*innen zur Auswertung der Daten zu befähigen, indem sie die Möglichkeit bekamen, individuelle, auf ihre eigene Praxis bezogene Auswertungen anzufordern und dabei selbst zu bestimmen, welche Auswertungen von welchen Skalen und Items für welche Schüler*innengruppen und in welcher Form für sie und ihre eigene Arbeit von Interesse sein könnten.

In diesem Beitrag stellen wir im ersten Teil das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ vor, um den Forschungskontext zu skizzieren. Im zweiten Teil beschreiben wir ausführlich den chronologischen Ablauf des durchgeführten Transfers im Rahmen schulinterner Laborschulfortbildungen und präsentieren zur Verdeutlichung die von uns erstellten und verwendeten Materialien. Im dritten Teil werden wir dieses Transferkonzept methodisch im Paradigma der Praxisforschung rahmen, die Besonderheiten herausstellen und aufzeigen, inwiefern wir durch

dieses Konzept die Lehrenden der Laborschule zu forschenden Akteur*innen im Sinne von Praxisforschung befähigt haben. Der Beitrag endet mit einem Resümee im vierten Teil.

1 Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“

Die Laborschule Bielefeld versteht sich seit ihrer Gründung zu Beginn der 1970er-Jahre als eine „Schule für alle“, ausgestaltet als „Gesellschaft im Kleinen“ (Biermann et al., 2019; Groeben et al., 2011; Textor & Zenke, 2023, S. 5-27). Niemand sollte von dieser „Gesellschaft im Kleinen“ ausgeschlossen werden. Für durchschnittlich 10 % aller Schüler*innen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (Siepmann, 2019) und ca. 22 % sprechen eine andere Familiensprache anstelle oder neben Deutsch (vgl. Kullmann et al., 2023, S. 77-110). Alle ca. 710 Schüler*innen lernen gemeinsam in den 36 inklusiven Lerngruppen. Die Laborschule Bielefeld hat den Anspruch, alle Schüler*innen „ohne Aussonderung und ohne jede Form der äußeren Leistungs differenzierung erfolgreich zu den Abschlüssen der Sekundarstufe I“ zu führen (Thurn & Tillmann, 2011, S. 10). Sie ist eine der wenigen Schulen mit jahrzehntelanger Erfahrung im inklusiven Lehren und Lernen in NRW, wobei jede Lerngruppe bewusst heterogen zusammengesetzt ist. Durch den Versuchsschulauftrag kommt ihr für die schulgesetzlich verankerten inklusiven Schulentwicklungsprozesse eine wichtige Rolle zu (Geist et al., 2019; Külker et al., 2017).

Ende der 2000er-Jahre entstand der Impuls, den subjektiven Eindruck des Gelingens der inklusiven schulischen Praxis empirisch zu überprüfen. Von 2010 bis 2020 forschte ein Team von Lehrkräften, sonderpädagogischem Fachpersonal, wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen sowie studentischen Hilfskräften empirisch im Zuge des Forschungs- und Entwicklungsprojekts (FEP) „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule“ (WILS) zu der Fragestellung, inwiefern die Inklusion an der Laborschule gelingt. Dabei ging die Forschungsgruppe von der Annahme aus, dass soziale Integration und soziale Unterstützung wesentlich zu schulischem Wohlbefinden beitragen (Haeberlin et al., 1989; Hascher & Baillod, 2004; Hascher & Hagenauer, 2011; Schwab, 2014). Schulisches Wohlbefinden selbst ist ein wesentlicher Indikator für gelingende Inklusion (Külker et al., 2017; Kullmann et al., 2015; Lütje-Klose et al., 2018).

Anhand eines multimethodischen Designs wurde das Wohlbefinden und damit im Zusammenhang stehende Aspekte der Unterrichtsqualität und des Schullebens an der Laborschule erfasst. Seit 2013 wurde jährlich eine quantitative Fragebogenerhebung in den Jahrgangsstufen 6 bis 10 durchgeführt (Kullmann et al., 2015; Kullmann et al., 2023, S. 77-110; Marker et al., in Druck), zudem wurden zu verschiedenen Zeitpunkten in der Schulbiographie leitfadenstrukturierte Interviews (n=19) mit Schüler*innen umgesetzt (Geist et al., 2019; vgl. dazu Külker et al., 2017; Külker et al., 2023, S. 58-76). Die Ergebnisse dieser Auswertungen lassen sich in den anderen Beiträgen in diesem Band nachlesen: Kullmann et al. (S. 77-110) berichten über die zentralen Ergebnisse der quantitativen Teilstudie, Külker et al. (S. 58-76) über die der qualitativen Teilstudie. Zum schulentwicklungsbezogenen Teil des Forschungsprojekts gehörte es, Ergebnisse immer wieder in die Schulgemeinschaft zurückzuführen und Impulse hineinzugeben, mit dem Ziel die schulische Praxis weiterzuentwickeln und das Wohlbefinden aller zu fördern. Diese Prozesse erfolgten vor allem im Rahmen schulinterner Laborschulfortbildungen (SchiLf) statt. Die Kommentierungen und Fragen aus dem Kollegium wurden anschließend als Impulse in die Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente aufgenommen. Im Beitrag von Geist et al. (S. 135-159) in diesem Band wird ausführlich die schulinterne Nutzung der qualitativen Ergebnisse beschrieben. Der Transfer der quantitativen Ergebnisse in die schulische Praxis ist Kern des vorliegenden Beitrags.

2 Durchführung des Transfers quantitativer Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden der Schüler*innen in die Laborschule

Im Projektzeitraum des FEPs erfolgten wiederholt Rückmeldungen ausgewählter Befunde aus der quantitativen Erhebung an das Kollegium sowie zweimal an Schüler*innen der 10. Jahrgangsstufe. In Bezug auf die Schüler*innen wurde nicht intendiert, sie als Praxisforschende einzubinden, sondern ihnen ein Verständnis darüber zu vermitteln, worum es bei den Erhebungen gegangen war, ihnen Teilergebnisse zu präsentieren, die genau ihren Jahrgang betrafen, sowie zu Diskussionen anregen. Uns interessierten in diesem Kontext die Perspektiven und Interpretationen der Schüler*innen auf die vorgestellten Ergebnisse. Die entsprechenden Vorträge wurden als Präsentationen gehalten, bei denen besonderes Augenmerk auf eine niederschwellige Erklärung des Konstrukts des schulischen Wohlbefindens sowie eine leicht zugängliche Darstellung der empirischen Ergebnisse gelegt wurde. Die präsentierten Befunde wurden in diesen Fällen vom Forschungsteam ausgewählt. Im Laufe des langen Bestehens des Forschungsprojekts fanden solche Rückmeldungen zu verschiedenen Gelegenheiten auch für die Kolleg*innen statt. Ein ganz anderes Konzept verfolgten wir bei der Rückmeldung an das Kollegium während der letzten schulinternen Fortbildungen im Forschungszeitraum. Da die Kolleg*innen die primären Adressat*innen für eine Rückmeldung der Forschungsergebnisse in die schulische Praxis waren, war unser Ziel, sie entsprechend auch als Praxisforschende während der Rückmeldung der quantitativen Daten einzubinden und so den intendierten Transfer zu unterstützen.

2.1 Rückmeldung an das Kollegium

Für die Rückmeldung an das Kollegium wurde ein Format gewählt, durch das die Lehrkräfte bzw. das pädagogische Personal eine Auswertung nach ihren individuellen Interessen erhielten. Damit sollte dem Umstand Rechnung getragen werden, dass Betreuungslehrkräfte, Fachlehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter*innen mit unterschiedlichen Lerngruppen bzw. Jahrgangsstufen arbeiten und entsprechend an sehr verschiedenen Auswertungen interessiert sein könnten. Es wurden daher lerngruppenspezifische und jahrgangsspezifische Auswertungen angeboten. Das Design der Schüler*innenbefragung ermöglichte die Auswertung der Daten nach Erhebungsjahren, Jahrgangsstufen, Lerngruppen sowie den Hintergrundmerkmalen Geschlecht, Porträt-Status¹ und Familiensprache(n) (als Indiz für einen Migrationshintergrund). Bei allen Auswertungswünschen wurde darauf geachtet, dass die Anonymität gewahrt bzw. die Rückverfolgung der Fragebogendaten auf einzelne Schüler*innen nicht möglich war.

Auf einer ersten schulinternen Lehrer*innenfortbildung (SchiLf) wurde dem Kollegium das Vorgehen und die Ziele der Rückmeldung quantitativer Ergebnisse anhand individueller Auswertungswünsche dargelegt, sodass sich die Kolleg*innen bereits erste Gedanken zu möglichen, sie interessierenden Auswertungen machen konnten. Die Sammlung der Auswertungswünsche und die Rückmeldung der Ergebnisse fanden an zwei späteren SchiLf-Tagen statt.

¹ Porträt ist der laborschulinterne Begriff für ein Gutachten, mit dem ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird. Die laborschulspezifische Besonderheit dabei ist, dass die Begutachtung anonymisiert erfolgt, so dass der Umfang des Unterstützungsbedarfs gegenüber der Administration als Ressourcenbedarf kenntlich gemacht wird, ohne dass damit aber stigmatisierende Effekte für das Kind verbunden sind. Diese besonderen Förderbedarfe der betroffenen Kinder und Jugendlichen werden – ebenso wie die aller anderen Schüler*innen – im System durchgängig berücksichtigt.

Um eine individuelle Auswertung der quantitativen Daten zu ermöglichen, wurden im Vorfeld mögliche Auswertungsformate konzipiert und es wurde festgelegt, welche Skalen bzw. Items auswertbar sind und wie eine Visualisierung der Ergebnisse gestaltet sein kann. Ziel war es, durch diese Festlegung einen optimierten Wunsch- und Auswertungsprozess zu gestalten, in dem anhand eines leistbaren Aufwands die Ergebnisse für die zahlreichen individuellen Auswertungswünsche der Kolleg*innen aufbereitet werden können. Der Ablauf dieses quantitativen Transferprojekts wird im Folgenden beschrieben.

2.1.1 Erste Vorstellung des quantitativen Transferprojekts

Das Vorhaben der lerngruppen- bzw. jahrgangsspezifischen Auswertung wurde erstmals auf einer SchILf vorgestellt. Es wurde ein **Handout** (siehe Abb. 1)² verteilt, um über das Rückmeldeangebot und die hierbei zur Auswahl stehenden Fragebogen-Skalen sowie die möglichen Visualisierungsformen zu informieren. Zur Auswahl standen Skalen zum schulischen Wohlbefinden (z. B. *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*), dem pädagogischen Verhältnis zu den Lehrenden (z. B. *Wahrgenommene Wertschätzung*) sowie weiterer Skalen unterschiedlicher Thematik (z. B. *Selbstwahrnehmung der Akzeptanz durch Mitschüler*innen*), teilweise mit Bezug auf laborschulspezifische Konzepte (z. B. *Einstellungen zu Relevanz und Dauer der Versammlung*). Als Visualisierungs- bzw. Auswertungsformen standen Blasendiagramme für den Zusammenhang zwischen zwei Skalen (s. Abschn. 2.2.1) und Liniendiagramme für den zeitlichen Verlauf der Ausprägungen einer Skala zur Verfügung (s. Abschn. 2.2.2). Auf diese Weise bekamen die Kolleg*innen bereits alle nötigen Informationen, um erste Ideen zu generieren, welche Auswertungen von welchen Skalen für sie in Frage kommen könnten.

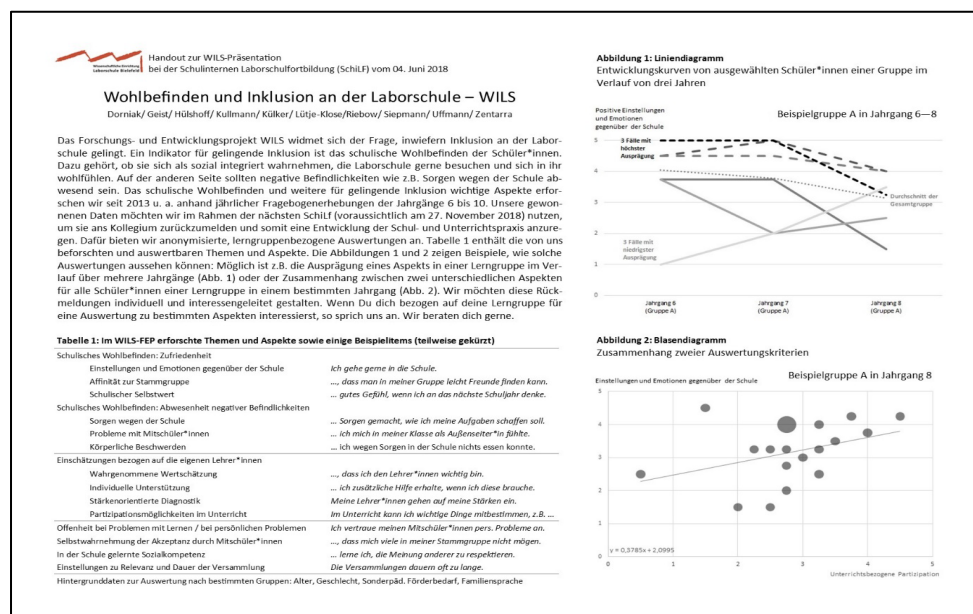


Abbildung 1: Handout Rückmeldemöglichkeiten – erste auf einer SchILf verteilte Version

² Alle eingerahmten Abbildungen in diesem Kapitel wurden als Handouts konzipiert und auf den SchILf den teilnehmenden Kolleg*innen ausgehändigt.

2.1.2 Ermittlung der Auswertungswünsche

Als zweiten Schritt informierte die Forschungsgruppe auf einer darauffolgenden SchiLf durch eine **Präsentation** ausführlich über das Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – Eine Selbstreflexion“. Vorgestellt und diskutiert wurden:

- Struktur und Design des Forschungsprojekts
- Theorie und Struktur des schulischen Wohlbefindens
- Aufbau des Fragebogens
- zentrale statistische Kennwerte und deren Lesart
- ausgewählte Ergebnisse der quantitativen Erhebungen

Anschließend wurden die konkreten Möglichkeiten und Grenzen der geplanten Rückmeldung benannt und darauffolgend die Interessenlage der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals bezüglich der gewünschten Datenausschnitte erfasst. In nach Jahrgangsstufen gebildeten Gruppen fand ein Austausch über die zur Auswertung verfügbaren Skalen und Items des Fragebogens und diesbezüglicher Auswertungsinteressen statt. Dafür erhielt jede Gruppe ein Materialpaket bestehend aus

- einem **Handout** über die Skalen und Auswertungsformen als Übersicht (s. Abb. 2),
- einem Stapel **Skalenkarten** mit dem Titel der Skala und dem Text der zugehörigen Items (s. Abb. 3),
- einem **Formular** zum Eintragen der Auswertungswünsche (s. Abb. 6).

Während das **Handout** (s. Abb. 2) in einer überarbeiteten Version eine Übersicht über alle Skalen und möglichen Diagramme zu deren Visualisierung bot, dienten die **Skalenkarten** (s. Abb. 3) dazu, sich zu vergegenwärtigen, welche Themen mit Hilfe der Skalen bei den Schüler*innen erfragt wurden. Die jeweiligen Skalenkürzel dienten zur ökonomischen Erfassung der Auswertungswünsche.

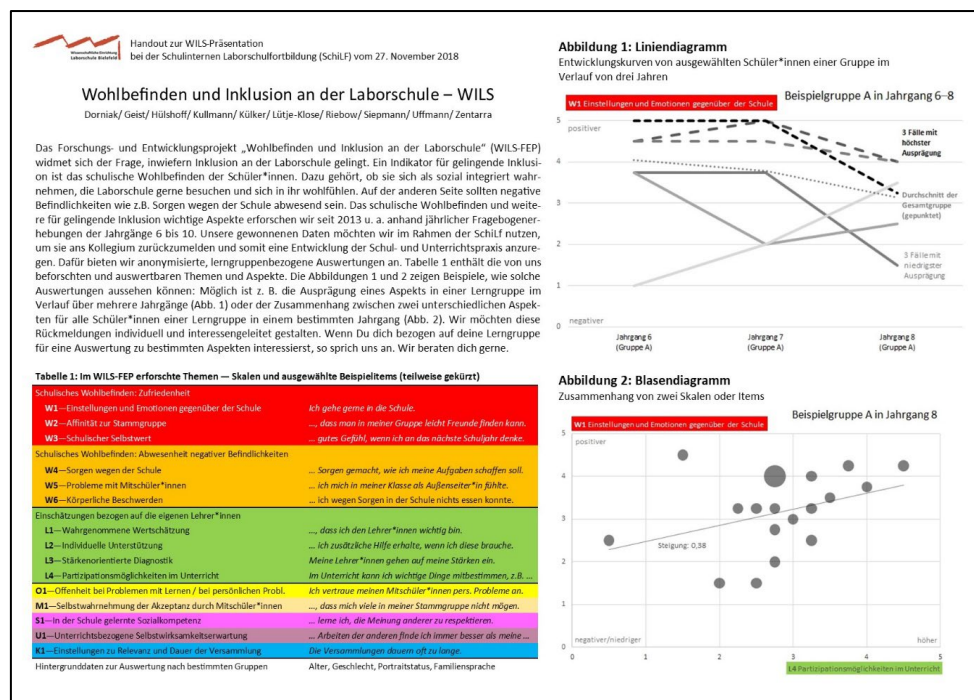


Abbildung 2: Handout Rückmeldemöglichkeiten – zweite, überarbeitete Version für die zweite SchiLf, bei der die Auswertungswünsche erarbeitet und erhoben wurden

W1 Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule	W6 Körperliche / psychosomatische Beschwerden
W1_1 Ich gehe gerne in die Schule. W1_2 Die Schule ist ein einladender und freundlicher Ort. W1_3 Ich fühle mich wohl in der Schule. W1_4 Ich finde, dies ist eine gute Schule. W1_5 Manchmal würde ich gerne die Schule schwänzen. W1_6 Ich erhalte in meiner Schule zusätzliche Hilfe und Unterstützung, wenn ich diese brauche.	In den letzten paar Wochen kam es vor, dass ... W6_1 ... ich vor dem Unterricht unangenehmes Herzklopfen hatte. W6_2 ... ich wegen Sorgen in der Schule nichts essen konnte. W6_3 ... mir plötzlich ganz heiß wurde, als eine Lehrerin oder ein Lehrer mich aufrief. W6_4 ... mir im Unterricht schwindelig wurde. W6_5 ... ich Bauchschmerzen wegen der Schule hatte. W6_6 ... ich während des Unterrichts starke Kopfschmerzen hatte.
L4 Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht	S1 In der Schule gelernte Sozialkompetenz
L4_1 Meine Lehrerinnen und Lehrer nehmen auf meine Schwächen Rücksicht. L4_2 Meine Lehrerinnen und Lehrer berücksichtigen die Interessen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. L4_3 Mit meinen Lehrerinnen und Lehrern spreche ich über meinen Lernstand und darüber, was ich als nächstes lernen will. L4_4 Im Unterricht kann ich wichtige Dinge mitbestimmen, zum Beispiel Lernpartner, Lernort, Thema, Material oder die Art wie Ergebnisse den anderen vorgestellt werden.	In meiner Schule lerne ich ... S1_1 ... gut mit anderen zusammenzuarbeiten. S1_2 ... aufmerksam zuzuhören, wenn andere reden. S1_3 ... die Meinung anderer zu respektieren. S1_4 ... zuzugeben, wenn ich Unrecht habe. S1_5 ... meinen Teil zur Arbeit einer Gruppe beizutragen. S1_6 ... gut mit anderen zusammenzuarbeiten, die anders sind als ich.

Abbildung 3: Skalenkarten mit Einzelitems. Items unter der Linie sind nicht Teil des Skalenmittels, stehen aber der Skala thematisch nahe und konnten auch einzeln ausgewertet werden

Abbildung 3 zeigt einige der verteilten Skalenkarten. Das Materialpaket enthielt Karten für alle auf dem Handout (s. Abb. 2) vorkommenden Skalen. Die aufgedruckten Items waren im genauen Wortlaut, so wie sie bei der Erhebung auf dem Fragebogen verwendet wurden. Items unter der dünnen farbigen Linie waren solche, die nicht Teil der Berechnung der Skalenmittels sind, aber thematisch der Skala sehr nahe stehen. Sämtliche Items, ob Teil der Skala oder nicht, konnten zur Einzelauswertung ausgewählt werden. Die entsprechenden Kürzel (z. B. W1 oder L4_3) waren dann im Formular für die Auswertungswünsche (s. Abb. 6) einzutragen. Die Farben der Skalen verknüpften thematisch zusammengehörende Skalen und boten eine Orientierungshilfe (vgl. denselben Farbcode auf dem Handout, Abb. 2).

Als Einzelkarten konzipiert waren die Skalenkarten dazu gedacht, sich bei der Auseinandersetzung mit den Skalen und Items auf die jeweiligen Inhalte zu fokussieren – als Gegenentwurf zu einem Skalenhandbuch, in dem immerzu hin und her geblättert werden müsste. Die Handlichkeit der Karten und ihre farblich-ansprechende Gestaltung sollte die gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit den verfügbaren Daten und Informationen anregen und erleichtern. Durch Anlegen der einzelnen Skalen an die Achsen der Diagramme des Handouts war beispielsweise die Möglichkeit gegeben, Auswertungs-ideen und Zusammenhänge der Skalen leichter zu kommunizieren (s. Abb. 4).

Mit Hilfe des Handouts und der Skalenkarten trat das Kollegium in jahrgangsbezogenen Gruppen über ihre Interessen und die angebotenen Auswertungsmöglichkeiten in den Austausch (s. Abb. 5). Die Lehrkräfte konnten in Bezug auf die Auswertung zwischen einem Blasendiagramm und einem Liniendiagramm wählen (s. Abschn. 2.2) und sich überlegen, welche Skalen oder Einzelitems in welcher Kombination darauf abgebildet werden (vgl. Abb. 2 und Abb. 3). Angehörige des WILS-FEPs, die selbst Teil des Kollegiums sind und an der Gruppenarbeit teilnahmen, beantworteten währenddessen Fragen und unterstützten bei Bedarf. Alle anderen FEP-Mitglieder gingen von Gruppe zu Gruppe und boten so ihre Hilfe an. Es herrschten ein reger Austausch und ein großes Interesse an den vorliegenden Auswertungsmöglichkeiten.

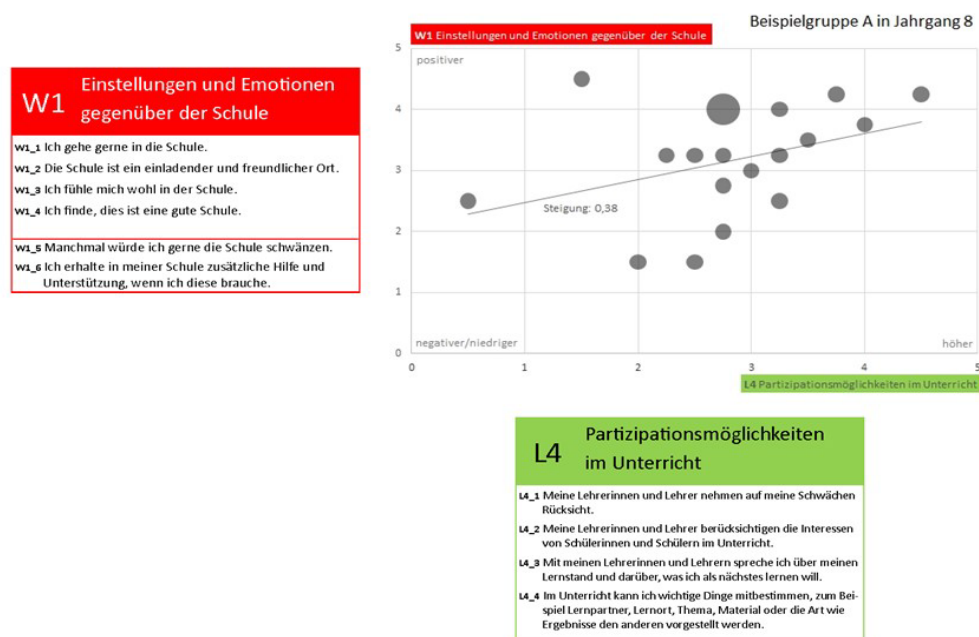


Abbildung 4: Verwendungsbeispiel der Skalenkarten bei der Auswertungsform „Blasendiagramm“

Insbesondere das haptisch und visuell ansprechende Material regte an, damit zu arbeiten, interessierende und weniger interessierende Skalen zu sortieren, in Rangfolgen zu bringen und sich auf diese Weise tiefergehend mit den Auswertungsmöglichkeiten und den damit verbundenen Inhalten auseinanderzusetzen. Das führte bereits bei diesem Schritt, ohne das konkrete Daten vorlagen, dazu, dass sich die Lehrkräfte über die von ihnen betreuten Lerngruppen austauschten und angeregt diskutierten. Impulse dafür kamen vor allem durch die konkreten Skalenkarten mit den einzelnen Items (s. Abb. 3), die dazu einluden, im Gespräch erste Vorhersagen über die eigenen Lerngruppen zu treffen und auch auf diese Weise abzuwägen, welche Auswertungen jeweils am interessantesten sein könnten. Eine mehrfach gestellte Frage war, in Bezug auf das Formular für die Auswertungswünsche, wie viele Wünsche möglich sind, und ob noch diese oder jene Auswertung möglich sei. Die am Ende sehr vollen Formulare (s. Abb. 5 für ein ausgefülltes Formular), wie auch die angeregten Diskussionen und zahlreichen interessierenden Fragen werten wir als Hinweise auf einen für die Kolleg*innen sehr wertvollen und fruchtbaren Austausch mit Reflexionen in Bezug auf die von ihnen betreuten Lerngruppen und Jahrgänge.

Die finalen Auswertungswünsche wurden auf dem entsprechenden **Formular** (s. Abb. 6) eingetragen. Jede der gebildeten jahrgangsbezogenen Gruppen von Kolleg*innen trug für ihren Jahrgang die entsprechenden Auswertungswünsche in ein eigenes Formular ein. Jedes Formular hatte zwei Beispieleintragungen und auf der Rückseite ein offenes Feld mit der Möglichkeit, Bemerkungen, weitere Ideen oder noch offene Fragen zu notieren. Die so gesammelten Auswertungswünsche wurden im nächsten Schritt durch den WILS-FEP aufbereitet. Hierzu wurden die entsprechenden Daten berechnet, die gewünschten Diagramme erstellt und diese in einer einfachen Zusammenstellung ausgedruckter Ergebnisdigramme für die nächste schulinterne Laborschulfortbildung vorbereitet, auf der die Ergebnisse zurückgemeldet wurden. Diese besondere, individualisierte Form der Datenrückmeldung erlaubte den Lehr- und pädagogischen Fachkräften, die von Ihnen selbst ermittelten Fragestellungen selbstständig zu beantworten.



Abbildung 5: Gruppenarbeit an den Auswertungswünschen

Insgesamt wurden rund 90 Auswertungswünsche eingetragen. Das Interesse an Blasen-diagrammen (53 %) war im Vergleich zu Liniendiagrammen (47 %) nur um wenige Prozentpunkte höher. Das fast ausgeglichene Verhältnis deutet darauf hin, dass für die Kolleg*innen beide Auswertungsformen gleichermaßen von Interesse waren, sowohl Auswertungen in Bezug auf die Zusammenhänge zweier Konstrukte als auch die Entwicklung eines Aspekts im zeitlichen Verlauf. Von der Möglichkeit, Blasen-diagramme auch für verschiedene Jahre auswerten zu lassen, wurde rege Gebrauch gemacht, so dass für 23 Kolleg*innen insgesamt ca. 220 Einzeldiagramme berechnet und ausgegeben wurden.

27.11.2018
Schulinterne Mitarbeiter*innen – Fortbildung
Forschungsprojekt – Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule (WILS)

Wissenschaftliche Einrichtung
Laborschule Bielefeld

Sammlung von Auswertungswünschen

Jahrgangsteam: _____

Bitte benennt eure Auswertungswünsche in der folgenden Tabelle entsprechend der Beispiele:

Name	Auswertung für		Interesse an		Darstellungsform	
	Gruppe	Jahrgang	Skala/Item-1 (Kürzel angeben)	Skala/Item-2 (Kürzel angeben)	<u>Blasen-diagr.</u> für die Jahre ...	<u>Liniendiagr.</u>
1 Paula	siena		W1	L4	2013–2017	
2 Bernd		ocker/siena/umbra	L2			X
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						

Abbildung 6: Formular für Auswertungswünsche

2.1.3 Rückmeldung der gewünschten Auswertungen

Auf einer weiteren SchiLf wurden die erwünschten und zwischenzeitlich erstellten Auswertungen genutzt. Die SchiLf begann mit einer kurzen Übersicht aller relevanten Hintergründe zu den ausgewerteten und zurückgemeldeten Daten. Um das Verständnis der anschließend auszugebenden Ergebnisse sicherzustellen, wurden die Auswertungen anhand von Beispielen detailliert erklärt und Verständnisfragen ermöglicht. Schrittweise wurden Interpretationen von Beispieldiagrammen durchgeführt und Analysehinweise gegeben, zentrale statistische Kennwerte dabei genau erklärt und Nachfragen beantwortet. Auf diese Weise erhielt das Kollegium zudem eine kurze Fortbildungseinheit in Bezug auf das Lesen und Interpretieren quantitativer Ergebnisdigramme und elementarer statistischer Kennwerte. Im späteren Feedback der Kolleg*innen wurde dies positiv bewertet.

Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – WILS (SchiLf am 14.05.2019)

(für [Name] – Jahrgangsteam [Jahrgangsstufe])

Antworten deiner/eurer Schüler*innen

Gruppen-/Jahrgangsspezifische Auswertung der vom WILS-FEP erhobenen Schüler*innenaussagen zu den Themen Inklusion und Wohlbefinden

Verwendete Werteskala in allen Diagrammen:

Lesehilfe zur besseren Einordnung der nachfolgenden Diagramme mit Mittelwerten.
Die Skalenitems wurden mit folgender Werteskala im Fragebogen angekreuzt:

trifft gar nicht zu 0 — 1 — 2 — **2,5** — 3 — 4 — 5 trifft voll zu

Die rote gestrichelte Linie zeigt den Wendepunkt auf der Skala zwischen Zustimmung und Ablehnung eines Items bzw. einer hohen und niedrigen Ausprägung des durch die Skala gemessenen Aspekts.

Effektstärke r bei Blasendiagrammen:

Die Abbildung zeigt Punktwolken, wie sie im Idealfall geformt sein können und die dazugehörige Effektstärke r .

Effektstärke	unbedeutend	klein	mittel	groß
bei r	< 0,1	0,1–0,3	0,3–0,5	≥ 0,5

Die Legende gibt einen statistischen Hinweis auf die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei Skalen.

Liniendiagramme:

Jede Linie steht für eine Person in der Gruppe bzw. des Jahrgangs. Die schwarze Linie ist der Mittelwert der gesamten Gruppe bzw. des Jahrgangs.

Abbildung 7: Legenden und Lesehilfen – Erste Seite jeder Zusammenstellung der Auswertungsdiagramme

Jede Lehrkraft und jede pädagogische Fachkraft erhielt anschließend, abhängig von der Zahl der gewünschten Auswertungen, eine mehrere Seiten umfassende, gedruckte **Zusammenstellung** der Auswertungsdiagramme. Unabhängig von der Art und Zahl der Auswertungen bestand die erste Seite stets aus einer Kurzübersicht von Legenden und Lesehilfen (s. Abb. 7). In Kleingruppen konnten sich alle Kolleg*innen über die Ergebnisse austauschen. Jede Kleingruppe erhielt zudem eine kondensierte Form der Skalenkarten auf zwei Seiten, um sich bei Bedarf in Erinnerung rufen zu können, welche Items in einen bestimmten Skalenwert eingeflossen sind.

2.2 Verwendete Visualisierungen zur Auswertung der Daten

Der Transfer der Ergebnisse des WILS-FEP an die Lehrkräfte und das pädagogische Personal der Laborschule folgte dem Anspruch, individuell anpassbar, gut verständlich und möglichst nützlich für die jeweils eigene schulische Praxis zu sein. Dafür musste die Darstellungsform der von den Kolleg*innen gewünschten Auswertungen zum ersten so einheitlich und flexibel wie möglich sein, um die Daten in einem vertretbaren Aufwand sinnvoll lerngruppen- sowie jahrgangsbezogen visualisieren zu können. Zum zweiten sollten die Daten umfänglich genutzt werden können, weshalb neben aktuellen, auf einzelne Lerngruppen bezogenen Zusammenhängen, auch längerfristige Entwicklungen zur Verfügung gestellt werden sollten, je nach Interesse. Das war insbesondere für die Betreuungslehrer*innen interessant, die eine Lerngruppe in der Regel von Jahrgangsstufe 6 bis 10 begleiten. Zum dritten schließlich war es dem WILS-FEP wichtig, dass die Auswertungen in einer niederschweligen, leicht zu erfassenden Form erfolgen. Es wurde viel Wert auf die Gestaltung der Diagramme gelegt, deren Lesbarkeit und Zugänglichkeit auch für Kolleg*innen, die keine Erfahrung mit dem Lesen statistischer Visualisierungen haben. Aus diesem Grunde beschränkten wir uns auf nur zwei Diagramme, eines für Auswertungen im Querschnitt (Blasendiagramm), eines für den Längsschnitt (Liniendiagramm), um den Vermittlungsaufwand auf der einen Seite und den Lernaufwand auf der anderen Seite so gering und fokussiert wie möglich zu halten. Im Folgenden werden beide Diagramme ausführlich vorgestellt.

2.2.1 Blasendiagramm

Das Blasendiagramm entspricht einem Streudiagramm, auf dem die Werte von zwei Variablen als Punkt in einem Koordinatensystem abgebildet werden, ergänzt um eine dritte Variable, die sich in der Größe des Punktes ausdrückt. Dadurch sehen die unterschiedlich großen Punkte in der Gesamtschau eines solchen Diagramms wie Blasen aus. In unserem Diagramm ist die dritte Variable die Anzahl der Schüler*innen, die genau diesen Punkt einnehmen, also die gleiche Wertekombination der abgebildeten Variablen haben. Gemeinsam mit der Regressionsgerade sowie dem Korrelationskoeffizienten r lässt sich dann die Korrelation bzw. der Zusammenhang beider Variablen einschätzen. Die Lage der einzelnen Datenpunkte informiert zudem über Ausreißer, Ballungen, Boden- oder Deckeneffekte und dergleichen. Im folgenden Beispiel sind für die Gruppe Malachit³ zwei Elemente des schulischen Wohlbefindens miteinander in Beziehung gesetzt: Die *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule* und die *Affinität zur Stammgruppe*.

Die Lage der Blasen in Abbildung 8 weist deutlich darauf hin, dass eine höhere Affinität zur eigenen Stammgruppe mit positiveren Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule einhergeht. Die eingezeichnete Regressionsgerade visualisiert diesen Zusammenhang zusätzlich und zeigt durch den Verlauf ihrer Steigung an, dass ein positiver

³ An der Laborschule tragen die Lerngruppen als Namen eine Farbe, keine Zahl-Buchstabenkombination oder Tiere o.ä.

Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten vorliegt. Der Korrelationskoeffizient r beziffert dieses Ergebnis. Für die pädagogische Praxis lässt sich daraus beispielsweise schließen, dass es sinnvoll ist, das Zusammengehörigkeitsgefühl der Stammgruppe zu stärken, um das schulische Wohlbefinden zu erhöhen. Auch lässt sich durch diesen Befund die Bedeutung der Affinität der Stammgruppe für das schulische Wohlbefinden in der Jahrgangsstufe 6 hervorheben, da dies die Jahrgangsstufe ist, in der die Schüler*innen an der Laborschule zum ersten Mal in eine altershomogene Gruppe kommen, in der sie bis zum Abschluss der Laborschule bleiben. Von Interesse wäre an dieser Stelle dann beispielsweise der Blick auf die Stärke des Zusammenhangs dieser Skalen in den höheren Jahrgangsstufen.

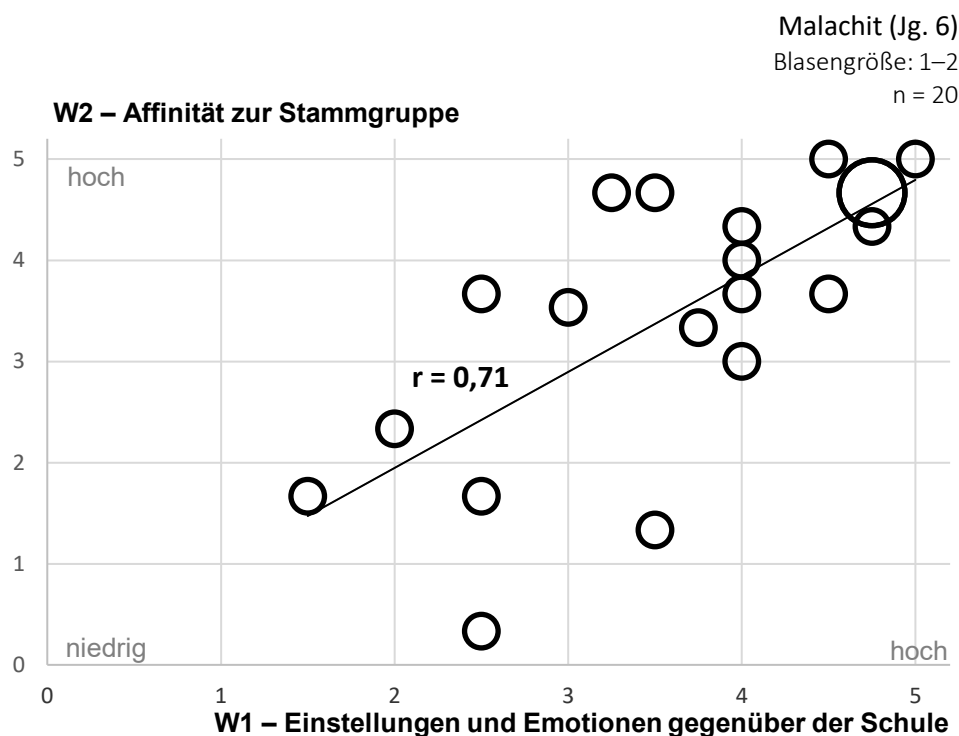


Abbildung 8: Blasendiagramm – Zusammenhang zweier Komponenten des schulischen Wohlbefindens in der Gruppe Malachit der Jahrgangsstufe 6

2.2.2 Liniendiagramm

Das Liniendiagramm bildet lerngruppen- oder jahrgangsspezifische Daten für mehrere Messzeitpunkte mittels Verlaufskurven ab. Dargestellt werden in Bezug auf eine ausgewertete Skala oder ein Item jeweils sieben Linien: Eine Linie zeigt den Verlauf der Skala bezogen auf die Kohorte (der gesamte Jahrgang oder eine Lerngruppe). Drei Linien zeichnen den Verlauf einzelner Schüler*innen mit der geringsten Einschätzung (s. Abb. 9).

Im folgenden Liniendiagramm (s. Abb. 9) sind die Ergebnisse zum schulischen Wohlbefinden (hier die Skala *Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule*) einer gesamten Jahrgangskohorte (bestehend aus drei Lerngruppen) über die Jahrgangsstufen 6 bis 10 abgebildet.

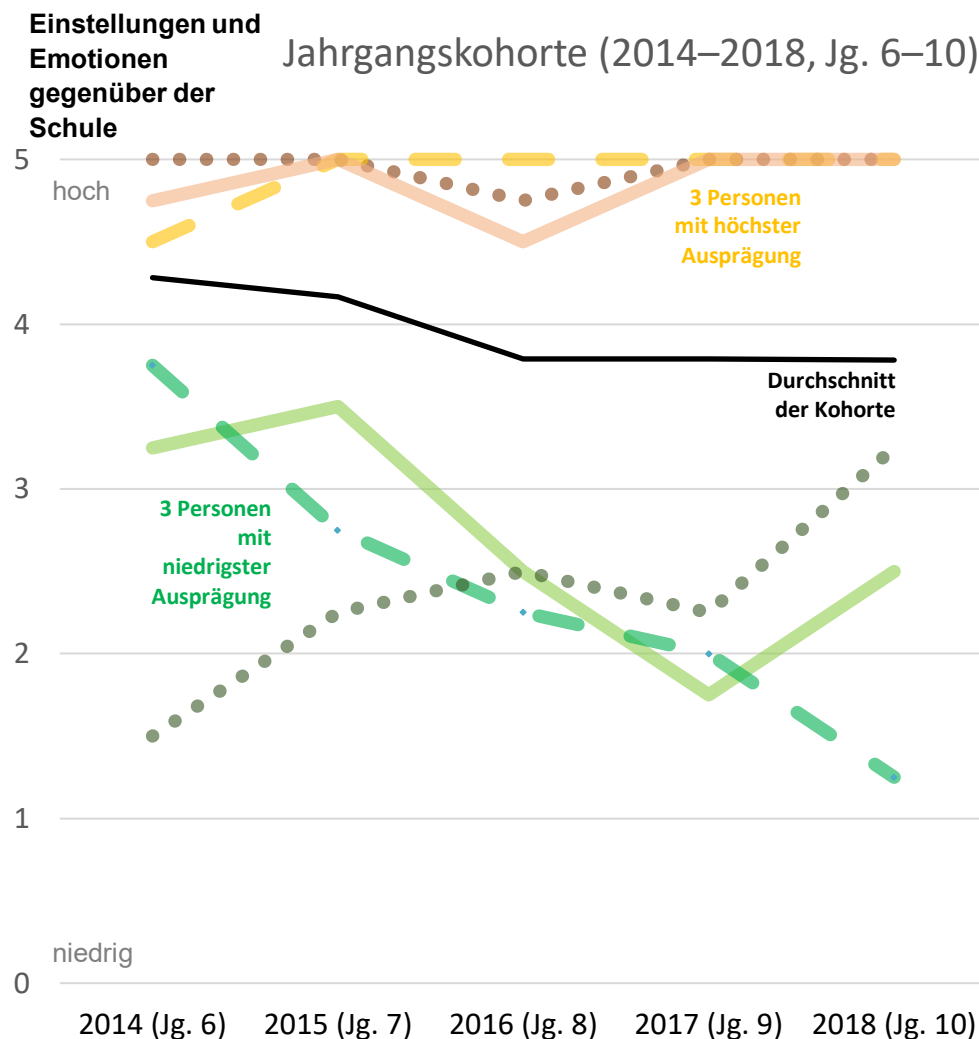


Abbildung 9: Liniendiagramm – Entwicklung eines Auswertungskriteriums in einer Jahrgangsgruppe

Zwei Aspekte fallen in dieser Auswertung auf: Zum einen ist die Entwicklung des Wohlbefindens bei den drei mit der höchsten Ausprägung ähnlicher als bei denen mit der niedrigsten. Dies ist vermutlich einem Deckeneffekt geschuldet, da das Wohlbefinden im Gruppendurchschnitt insgesamt sehr hoch ist. Die Einschätzungen der Schüler*innen mit höchster Ausprägung liegen also bereits nahe dem oberen Ende der Skala und können sich nicht weiter ausdifferenzieren. Zum anderen sind bei den drei Schüler*innen mit der niedrigsten Ausprägung unterschiedliche Entwicklungen zu erkennen. Zwei Schüler*innen berichten in Jahrgangsstufe 6 von einem Wohlbefinden im höheren Skalenbereich, der zur letzten Jahrgangsstufe dann in den mittleren bis niedrigen Bereich absinkt, während das Wohlbefinden der*des Schüler*in mit der in Jahrgangsstufe 6 niedrigsten Ausprägung bis zur Jahrgangsstufe 10 deutlich ansteigt. Insgesamt ist das durchschnittliche schulische Wohlbefinden dieser Jahrgangsgruppe sehr hoch, aber bis zum Ende der Schulzeit hin leicht absinkend. Dies ist eine Beobachtung, die auch bei den Entwicklungskurven anderer Jahrgangskohorten erkennbar ist und unter anderem damit erklärt werden kann, dass die Phase der Pubertät und zum Ende hin der Schulstress bezüglich der angestrebten Abschlüsse Einflussfaktoren sein können, die das schulische Wohlbefinden im Vergleich zur Jahrgangsstufe 6 geringer ausfallen lassen.

Für solche Interpretationen ist die Erfahrung der Lehrkräfte der entsprechenden Lerngruppe von großem Wert, da diese die Besonderheiten und Eigenheiten der entsprechenden Schüler*innen(-gruppen) persönlich erfahren haben und die statistischen Ergebnisse mit ihrer Erfahrung bzw. ihrem Erleben der jeweiligen Gruppen in Beziehung setzen können. Solche Impulse für Reflexionen über die eigene Praxis als Lehrkräfte oder pädagogische Fachkräfte einer bestimmten Gruppe oder eines Jahrgangs wurden durch diese quantitativen Rückmeldungen in vielfältiger Weise ermöglicht. In den Diskussionen bei den schulinternen Fortbildungen gab es den Raum und die Zeit, sich diesen quantitativen Impulsen im Austausch mit Kolleg*innen zu widmen und diese im Hinblick auf die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren.

2.3 Feedback der Kolleg*innen zu den individuellen Auswertungen

Die Kolleg*innen, die individuelle Auswertungen erhalten hatten, gaben ein insgesamt sehr positives Feedback. Die Auswertungen selbst, deren Darbietung und die dazugehörigen Präsentationen waren für die meisten gut verständlich und sie wurden als hilfreich wahrgenommen. Dem Verständnis sehr förderlich war, dass die Forschenden des WILS-FEP während des Austauschs über die Auswertungen präsent waren und aufkommende Fragen beantworten konnten. Ebenfalls hilfreich war, dass einige Kolleg*innen aus dem Team selbst Lehrkräfte waren, Auswertungswünsche angefordert hatten und dadurch unmittelbar in den Gesprächsrunden involviert waren.

Viele Kolleg*innen meldeten zurück, dass sie die Ergebnisse sehr interessant fanden. Es wurden oftmals prägnante Einsichten („Aha-Erlebnisse“) ausgedrückt, sowohl in der Hinsicht, dass die subjektiv als gut wahrgenommene Arbeit der Lehrkraft ihre Bestätigung in den Auswertungen fand, als auch, dass in einigen Fällen die Ergebnisse negativer als erwartet waren. Letzteres sorgte mitunter für Erstaunen, wurde aber als wertvolles Feedback und damit konstruktiv aufgenommen.

Vor allem die Blasendiagramme sorgten für eine rege Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial. Die kleinsten Blasen standen für einzelne Schüler*innen der Lerngruppe der Lehrkraft und motivierten diese, sich zu überlegen, welche Blase für welche*n Schüler*in stehen könnte. Diese Spekulationen waren insbesondere bei Ausreißern intensiv. Da alle Diagramme anonym waren, war eine Identifizierung einzelner Schüler*innen weder möglich noch intendiert. Zudem wurde aus genau diesem Grund im Vorfeld angekündigt, dass Diagrammwünsche, bei denen eine ausgewertete Gruppe fünf oder weniger Personen haben würde, nicht berücksichtigt würden. Das wäre beispielsweise der Fall bei Auswertungen nach Porträtstatus auf Gruppenebene gewesen. Solche Diagramme wurden jedoch nicht angefragt.

Generell zeigte sich, dass die gewählten Darstellungsformen bei den Kolleg*innen für eine angeregte und tiefgehende Analyse und Reflektion der Daten führte, vor allem aufgrund der Anknüpfung an das jeweils eigene Wissen und die Erfahrung um die eigene schulische Praxis in der betreffenden Lerngruppe.

3 Methodische Rahmung des Transferkonzepts

Dieser vom WILS-FEP durchgeführte innerschulische Transfer (vgl. Jäger, 2004, S. 27) von quantitativ empirischen Wissen hin zu praxisorientierten Wissen hat die Besonderheit, einerseits die gewonnenen Daten für die Kolleg*innen nutzbar werden zu lassen, andererseits gleichzeitig eine vertiefende Fortsetzung der empirischen Analyse und Interpretation der Daten zu sein, die allerdings von den Akteur*innen des Feldes, dem Kollegium, gesteuert und inhaltlich durchgeführt wurde. Die im Rahmen des WILS-FEP durchgeführte Praxisforschung wird somit auf das Kollegium erweitert, die Lehrkräfte und pädagogisches Personal werden explizit als Co-Forschende einbezogen (Unger,

2014, S. 35ff.). Der Transfer ist in diesem Fall auch gleichzeitig aktive, partizipative Forschung und der Transfer somit partizipativer Transfer. Hier lässt sich die Besonderheit unseres Transferkonzepts verorten. Der Anspruch der Praxisforschung in der Schule, eine Brücke zwischen dem wissenschaftlich empirischen und dem schulischen Kontext zu schlagen, wurde in unserem Projekt so erfüllt, dass auch die Akteur*innen des Feldes, die nicht im eigentlichen Forschungsteam sind, einerseits als Zielgruppe des Transfers angesprochen wurden, andererseits aber auch ausdrücklich zu partizipativer Forschung angeregt wurden, indem sie individuelle Auswertungen anfordern konnten. Damit gelang es uns, die umfangreichen und aus einem verallgemeinernden Paradigma kommenden Daten in einer Form in das Kollegium zurück zu spiegeln, dass sie für die jeweils individuelle schulische Praxis nutzbar werden. Wir möchten in diesem Abschnitt argumentieren und anhand unseres Konzepts aufzeigen, wie wertvoll ein partizipatives Vorgehen bei Transfer von quantitativen Daten im Kontext von Praxisforschung ist.

3.1 Innerschulischer Transfer der Forschungsergebnisse

Transfer ist ein komplexer Transformationsprozess, der „aktiv[e] Übersetzungsarbeit“ erfordert (Altrichter, 2019, S. 28). In unserem Forschungsprojekt geht es beim Transfer um die Überführung der wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisse, hier der quantitativen Daten der Fragebogenerhebung, in die schulische Praxis der Laborschule. Im Gegensatz zur Aufbereitung, Präsentation und Diskussion der Ergebnisse in Publikationen, bei Tagungen oder an anderen Schulen ist hierbei ein innerschulischer Transfer intendiert (Jäger, 2004, S. 27). Die Daten und Ergebnisse, die in einem wissenschaftlich empirischen Kontext gewonnen wurden, sollen so aufbereitet und präsentiert werden, dass sie vom Kollegium der Laborschule nutzbringend rezipiert werden können, mit dem Ziel, dass daraus entstehende Erkenntnisse in die schulische Praxis einfließen können. Mit diesem Ziel geht der Anspruch einher, die verschiedenen Berufsgruppen und Tätigkeiten, wie auch grundsätzlich die individuellen Eigenheiten der jeweiligen schulischen Praxis, mitzudenken bzw. anzusprechen.

Letztlich vollzieht sich die schulische Praxis durch die individuellen Handlungen der Lehrenden in Interaktion mit den Lernenden. Dem gegenüber steht die empirische Praxis, in der zusammengefasst und verallgemeinert wird, aus einem generalisierenden Erkenntnisinteresse heraus, aber auch aufgrund des Korpus an Daten, die erhoben werden. Während qualitative Ergebnisse oftmals leichter an die schulische Wirklichkeit anzuknüpfen sind, da sie gegebenenfalls mit konkret Erzähltem oder am Beispiel von Einzelfällen arbeiten, ist der Transfer quantitativer Daten in Erkenntnisse, die von der schulischen Praxis konkret genutzt werden können, anspruchsvoller. Gerade die die Komplexität vereinfachenden, quantitativen Methoden arbeiten, indem Konstrukte in mehreren oder wenigen Items operationalisiert werden und in der Regel mit Mittelwerten gearbeitet wird. Das bedient das generalisierende Erkenntnisinteresse, führt aber dazu, dass es schwieriger wird, diese Ergebnisse an die individuelle Praxis anzuknüpfen bzw. in das Praxissystem hinein zu überführen. Diese Transformationsprozesse beinhalten „aktiv[e] Übersetzungsarbeit“ bzw. „aktive Aneignungs- und Umwandlungsprozesse“ durch die Rezipient*innen (Altrichter, 2019, S. 27ff.).

Hinzu kommt die Herausforderung – auch vor dem Hintergrund der Heterogenität von empirisch-statistischen Kompetenzen im Kollegium – die numerischen Daten so aufzubereiten und darzustellen, dass sie einerseits gut zu verstehen sind, andererseits dazu anregen bzw. ermöglichen, sie für die Reflexion der schulischen Praxis verwertbar zu machen.

Ziel ist es dabei, dass die Ergebnisse an die jeweilige schulische Praxis der Kolleg*innen anknüpfbar sind. Insbesondere im Zuge der sehr großen, längsschnittlich über viele Jahre erhobenen Datenmenge im WILS-FEP stellte sich bei Rückmeldungen die Frage, welche

Daten wir auswählen und wie wir die dazugehörigen Ergebnisse darstellen, um der Heterogenität des Kollegiums gerecht zu werden. Die schulweiten Ergebnisse sind für sich genommen zwar schon interessant, individuell spannend ist jedoch ein tieferer Blick in die Daten, wenn es darum geht, sich die Ergebnisse für bestimmte Lerngruppen oder für verschiedene Aspekte in unterschiedlicher Kombination mit anderen anzusehen. Erst auf dem Niveau der Lerngruppe und damit der Nähe zur eigenen pädagogischen Tätigkeit eröffnet sich nach unserer Ansicht die Möglichkeit für eine individuell nutzbringende Rezeption solcher Daten auf Seiten der Praktiker*innen. Es war uns also schnell klar, dass es mit einer einmaligen Ergebnisaufbereitung und Ergebnispräsentation ans Kollegium nicht getan ist. Der Anspruch, die Daten individuell nutzbar zu machen, brachte uns zu der im Abschnitt 2 dargestellten Vorgehensweise, einen Teil des Transfers der quantitativen Daten und Ergebnisse in für die Praxis nutzbare Erkenntnisse partizipativ zu gestalten, mit den Kolleg*innen als aktiv Co-Forschende.

3.2 Partizipativer Transfer der Forschungsergebnisse

Wir gestalteten den Transfer partizipativ, indem alle Kolleg*innen die Möglichkeit bekamen, sich ihre individuelle Auswertung zu wünschen. Anstelle einer Entscheidung durch das Forschungsteam darüber, welche Ergebnisse im Rahmen der SchILf bei der Präsentation an die Wand projiziert oder als Handout ausgeteilt worden wäre, gaben wir stattdessen dem Kollegium die Entscheidungsmacht in die Hand, sich ihre individuellen Ergebnisse zusammenzustellen, also selbst den Inhalt der Datenauswertung interessengeleitet zu steuern.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen: Eine Betreuungslehrerin einer bestimmten Lerngruppe, die stark in die Lehre und Arbeit der gesamten Jahrgangsstufe involviert ist und sich dabei inhaltlich neben dem Unterricht viel mit Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler*innen beschäftigt, fordert eine längsschnittbezogene Auswertung für die sechs Skalen des schulischen Wohlbefindens an, sowohl für ihre eigene Lerngruppe als auch für die komplette Jahrgangsstufe.

Zusätzlich interessiert sie die Einschätzung von Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht im Zusammenhang mit der Affinität der Schüler*innen zu ihrer Lerngruppe. Sie hat selbst die These, dass das Wohlbefinden der Schüler*innen bezogen auf ihre eigene Lerngruppe im Zusammenhang steht mit den Partizipationsmöglichkeiten, die sie den Schüler*innen im Unterricht ermöglicht. Um diesen Zusammenhang zu prüfen, fordert sie für ihre Lerngruppe ein entsprechendes Blasendiagramm für die sie interessierenden Skalen an.

Die zurückgemeldeten Auswertungen nutzt sie für einen differenzierten Blick auf das schulische Wohlbefinden der Schüler*innen ihrer Jahrgangsstufe und in Bezug auf ihre eigene Lerngruppe nochmal konkreter im Kontext ihres Fokus auf das Einbringen von Partizipationsmöglichkeiten im Unterricht. Je nach Ergebnis kann sie diese Auswertungen als Bekräftigung für ihre bisherige pädagogische Praxis sehen und darüber hinaus als generelle Anregung, über Wirksamkeiten und Zusammenhänge ihrer lehrenden Tätigkeiten zu reflektieren. Dabei hat sie stets die Besonderheiten der Schüler*innen bzw. ihrer Lerngruppe in den jeweiligen Jahren als Erfahrungswissen im Hinterkopf und kann dieses nutzen, um die Ergebnisse entsprechend genauer zu interpretieren.

Dieses Beispiel soll verdeutlichen, wie das von uns durchgeführte partizipative Transferkonzept ermöglicht, das individuelle Interesse der Kolleg*innen, das auf der eigenen schulischen Praxis basiert, durch eine entsprechend spezifische Datenauswertung zu bedienen. Auf diese Weise erschließen wir die aus der Laborschule stammenden Daten der Schüler*innen ein weiteres Mal, nämlich neben der internen Evaluation auch für die Entwicklung der pädagogischen Arbeit der einzelnen Kolleg*innen. Im Prinzip geben wir den schulischen Kolleg*innen das Werkzeug in die Hände, die vorhandenen Daten nach ihren eigenen Wünschen und Bedürfnissen auswerten zu lassen. Zum einen haben

wir ein Verfahren entwickelt, mit dem eine große Anzahl an Auswertungswünschen gesammelt und die Auswertungen mittels SPSS und Excel teils automatisiert erstellt werden können, und zum anderen haben wir den Kolleg*innen die erforderlichen Kenntnisse über die verfügbaren Daten, Skalen und Items sowie möglicher Auswertungsformen vermittelt. Im Rahmen des Transferkonzepts war der partizipative Anteil so gestaltet, dass die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte bei den schulinternen Laborschulfortbildungen auch ohne die Kenntnis von Datenauswertungsprogrammen wie SPSS zu quantitativ forschenden Akteur*innen werden konnten.

Auf diese Weise übernehmen die Kolleg*innen selbst die Rolle von Forscher*innen bzw. Co-Forscher*innen und sind auf diese Weise praxisforschende Akteur*innen. Das ist gerade auch im Sinne des Lehrer*innen-Forscher*innen-Modells hervorzuheben, da gerade die Beforschung der eigenen schulischen Praxis zur Forschungsprogrammatik der Laborschule gehört. In diesem Fall gelang es durch die Durchführung von zwei schulinternen Laborschulfortbildungen das Laborschulkollegium für die Sekundarstufe I (da das WILS-Projekt alle Jahrgangsstufen 6 bis 10 erforscht hat) als Co-Forschende zu aktiver Praxisforschung zu befähigen.

4 Resümee

Dieser Beitrag dokumentiert den Prozess der Umsetzung eines partizipativen Transferkonzepts im Rahmen einer schulinternen Fortbildung. Gegenstand des Transfers waren schulintern gewonnene, quantitative Daten im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Schulisches Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule – Eine Selbstreflexion“. Hierbei wurde das Kollegium der Sekundarstufe I der Laborschule Bielefeld aktiv in die Auswahl, die Aufbereitung und die Reflexion der Daten einbezogen, so dass es aktiv in den Transfer von quantitativen Daten in für die schulische Praxis und ihre Reflexion nutzbares Wissen eingebunden war.

Das gelang durch eine entsprechende Rahmung mittels Präsentationen zur Darstellung und Vertiefung der Möglichkeiten und Grenzen solcher Auswertungen, der gemeinsamen Erarbeitung der Auswertungswünsche mit und zwischen den Kolleg*innen sowie dem gemeinsamen interpretierenden Austausch der erhaltenen individuellen Auswertungen. Auf diese Weise wurde das Kollegium dazu befähigt, als Co-Forschende im Sinne der Praxisforschung zu agieren. Die quantitativen Daten wurden nicht lediglich vom Forschungsteam präsentiert und von den Lehrkräften rezipiert, sondern so angeboten und gerahmt, dass sie von den Kolleg*innen selbst interpretiert und in Bezug auf ihre eigenen schulpraktischen Bedürfnisse interessengeleitet individuell angeeignet werden konnten. Die Reaktionen und die von Seiten des WILS-Teams wahrgenommenen Diskussionen innerhalb der kollegialen Arbeitsgruppen vermittelten uns den Eindruck, dass diese partizipative Form des Transfers quantitativer Daten gewinnbringend und förderlich für das Kollegium war.

Gerade in Hinblick auf den Reichtum an Daten aus der Schüler*innenbefragung des WILS-FEP zum schulischen Wohlbefinden, die zahlreiche quer- und längsschnittliche Auswertungen für eine große Anzahl an Skalen und Items zulassen (s. Kullmann et al., 2023, in diesem Band), ist eine solche Form des Transfers sehr wertvoll. Der Herausforderung, bei einem großem Datensatz zu entscheiden, welche Daten und welche Auswertungsformen für ein sehr heterogenes Kollegium von Interesse und Nutzen für die eigene pädagogische Praxis sein könnten, wird begegnet, indem die Zielgruppe mehr als sonst in den Transfer eingebunden wird und eben diese Fragen selbst für sich individuell beantwortet und den Transferprozess damit mitsteuert.

Im Nachgang gab es zahlreiche Rückmeldungen darüber, dass auch statistikfremde Kolleg*innen mithilfe dieses Konzepts forschend aktiv werden konnten und auch für sie

eine Beschäftigung mit den quantitativen Auswertungen möglich und wertvoll war. Andere wiederum berichteten, dass sie bestimmte statistische Konzepte oder Kennwerte erstmals verstanden. Das nehmen wir als Ermutigung zu der Schlussfolgerung, dass eine solche partizipativ konzipierte Gelegenheit zur Praxisforschung im Rahmen eines Transfers auch einen Beitrag zur Professionalisierung der Kolleg*innen leistet.

Ähnliche Versuche der niederschweligen Beteiligung des Kollegiums an Praxisforschung, angedockt an Forschungs- und Entwicklungsprojekte, gibt es an der Laborschule beispielsweise auch im Kontext der Absolvent*innenstudie (Gold & Zentarra, 2022), bei der immer wieder damit experimentiert wird, die Kolleg*innen in die Interpretation und Rückmeldung zu quantitativen Auswertungen einzubinden. Auch dort erweisen sich die Erfahrungen für beide Seiten als sehr fruchtbar. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, in Zukunft verstärkt darauf zu setzen, dass insbesondere bei der Arbeit mit statistischen Daten das Kollegium aktiv in Transferprozesse eingebunden wird, um so die Transformation empirischer Ergebnisse in ein für die individuelle Praxis nutzbringendes Wissen zu unterstützen und zu fördern.

5 Literatur

- Altrichter, H. (2019). Transfer ist Arbeit und Lernen. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 27–33). Waxmann.
- Altrichter, H., Feindt, A. & Zehetmeier, S. (2014). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Aktionsforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 285–307). Waxmann.
- Biermann, C., Geist, S., Kullmann, H. & Textor, A. (2019). Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 10. Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 9–13). Klinkhardt.
- Geist, S., Külker, A., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Uffmann, G., Zentarra, D. & Kullmann, H. (2023). Ergebnisse qualitativer Praxisforschung zur inklusiven Schulentwicklung nutzen - Impulse aus dem Projekt Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) für kollegiumsinterne Fortbildung. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 135–159.
- Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2019). Subjektive Wahrnehmung von Inklusion durch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Laborschule Bielefeld. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 10. Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 235–260). Klinkhardt.
- Gold, J. & Zentarra, D. (2022). Die Absolvent*innenstudie der Laborschule. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 1(1), S. 179–191. https://doi.org/10.11576/sfe_ls-6043
- Groeben, A. von der, Geist, S. & Thurn, S. (2011). Die Laborschule - Ein Grundkurs. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 5. Laborschule – Schule der Zukunft* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 260–277). Klinkhardt.
- Haeblerlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse: Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern FDI 4 - 6. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik: Bd. 8. Haupt.*

- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung: Band 10. Schule positiv erleben: Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133–160).
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Schulisches Wohlbefinden im Jugendalter – Verläufe und Einflussfaktoren. In A. Ittel (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung: 10. Ausgabe 2010* (S. 15–45). VS.
- Holtappels, H. G. (2019). Transfer in der Schulentwicklung: Ansätze und Gelingensbedingungen aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(3), S. 274–293.
<https://doi.org/10.31244/dds.2019.03.03>
- Jäger, M. (2004). *Transfer in Schulentwicklungsprojekten*. VS.
- Koch, B. (2011). *Wie gelangen Innovationen in die Schule? Eine Studie zum Transfer von Ergebnissen der Praxisforschung*. Schule und Gesellschaft: Bd. 48. VS.
- Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lutter, N., Lütje-Klose, B. & Siepmann, C. (2017). Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 48–59). Klinkhardt.
- Külker, A., Guth, T., Geist, S., Lütje-Klose, B., Siepmann, C., Dorniak, M., Kullmann, H., Rütger, J., Uffmann, G. & Zentarra, D. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) - Ausgewählte Ergebnisse der Interviews mit Schüler*innen der Jahrgänge 8-10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 58–76.
- Kullmann, H., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 301–333). Springer VS.
- Kullmann, H., Zentarra, D., Lütje-Klose, B., Geist, S., Siepmann, C., Külker, A., Dorniak, M. & Uffmann, G. (2023). Wohlbefinden und Inklusion an der Laborschule Bielefeld (WILS) - Ausgewählte Ergebnisse der Fragebogenerhebungen 2013–2018 in den Jahrgangsstufen 6 bis 10. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 77–110.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (Bi-LieF). Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), S. 109–123.
<https://doi.org/10.25656/01:26005>
- Marker, R., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (in Druck). Sense of Belonging at school as a quality measure of inclusion - Comparing the inclusive experimental school Laborschule Bielefeld with regular inclusive comprehensive schools and investigating the determining factors. *Journal for Educational Research Online*.
- Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule: Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Integrations- und Heilpädagogik: Bd. 4*. LIT.
- Siepmann, C. (2019). Die Entwicklung der Laborschule zu einer inklusiven Schule. In C. Biermann, S. Geist, H. Kullmann & A. Textor (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 10. Inklusion im schulischen Alltag: Praxiskonzepte und Forschungsergebnisse aus der Laborschule Bielefeld* (S. 15–28). Klinkhardt.

- Textor, A. & Zenke, C. T. (2024). 50 Jahre „Schule ohne Aussonderung“!? - Einblicke in die Entwicklungsgeschichte inklusiver Pädagogik an der Laborschule Bielefeld. *Schule – Forschen – Entwickeln. Beiträge zur Forschung und Entwicklung der Laborschule Bielefeld*, 2, S. 5–27.
- Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (2011). Die schulpädagogische Diskussion heute – und was die Laborschule dazu beitragen kann. In S. Thurn & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Impuls Laborschule: Band 5. Laborschule – Schule der Zukunft* (2., überarbeitete und ergänzte Auflage, S. 8–15). Klinkhardt.
- Unger, H. von. (2014). *Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8>