

Prozessbegleitende Evaluation rhythmisierter Lernzeitorganisation

Heike Ackermann, Diana Rebecca Kosanovic

Lernen und darauf zielendes Lehren erfolgt stets im Rahmen eines Zeitformats. Evaluationsgegenstand war die Einführung einer pädagogisch begründeten Lernzeitplanung in der Eingangsstufe eines Gymnasiums. Neben reformpädagogischen Elementen wie ‚Offener Anfang‘, einer in das Unterrichtsgeschehen einstimmenden Phase, und ‚Wochenplanarbeit‘, die auf die selbstständige Erledigung von Aufgaben zielt, sind Fächer zu 80 Minuten-Einheiten gefasst und zusätzlich außerschulische Fördererelemente in den Plan integriert worden. Ziel und Zweck der Veränderung war es, den unterschiedlichen Förderbedarfen durch individualisiertes Lernen Rechnung zu tragen.

Der Beitrag stellt das Vorgehen im Prozessgeschehen dar, in welchem in Orientierung an Belyws responsives Evaluationsverständnis mit der Planungsgruppe Erfolgs- und Gütekriterien der Innovation debattiert und festgehalten und von Beginn des Innovationsprozesses an Beobachtungsdaten sowie mehrperspektivische qualitative Daten erhoben und rückgemeldet worden sind. Trotz ihrer Komplexität ergaben diese Daten in ihrer Gesamtheit in fallbasierter und inhaltlich strukturierter Auswertung ein klares Bild, wie und mit welchen Gründen die veränderte Lernzeitgestaltung von den Adressaten bewertet wird.

1 Rhythmisierte Lernzeitorganisation

1.1 Zum Evaluationsgegenstand

Unser Evaluationsprojekt begann kurz vor der Umstellung der Lernzeitorganisation in der Eingangsstufe eines Gymnasiums für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler¹. Anstelle der Parzellierung in einen bis in die sechste Stunde reichenden Vormittagsunterricht, der durch eine Mittagspause unterbro-

¹ Diese Anmerkung ist in dem Sinne lässlich, als das didaktische Konzept für jede andere Schule ebenso gelten könnte. Der private Träger, die Deutsche Blindenstudienanstalt e.V., finanzierte die Wirkungskontrolle durch eine unabhängige wissenschaftliche Begleitung. Die Leitung der Gesamteinrichtung wie auch Schulleitung schufen Bedingungen, die Forschung und umfassende Prozessbegleitung erlaubten.

chen wird und dem an einigen Tagen in der Woche aus „stundenplantechnischen Gründen“ Nachmittagsunterricht folgt, ist ein sich als Kontinuum verstehendes verpflichtendes Angebot an mindestens zwei Tagen für jeweils sieben Zeitstunden geschaffen worden. Dabei sollten einerseits im Schulalltag bereits erprobte Elemente Stabilität durch Ritualisierung schaffen; andererseits ist durch Integration neuer Elemente und der Erteilung von Unterricht vorwiegend in Doppelstunden eine insgesamt dynamische Phasierung des Schultags wie der Schulwoche bezweckt worden.

Die rhythmisierte Gestaltung des Unterrichtstages der Klassen 5 und 6 beginnt mit einem *offenen Anfang* von 7.45 bis 8.15 Uhr, welcher teilweise frei gestaltet werden kann, teilweise werden den Schülerinnen und Schülern Aktivitäten vorgegeben. Diese Phase geht in *Unterricht* über, welcher vorwiegend 80 Minuten-Einheiten umfasst, innerhalb derer die Fünf-Minuten-Pause flexibel gelegt werden kann. Die *großen Pausen* finden verlängert statt, die erste Pause umfasst 25 Minuten, die zweite Pause 20 Minuten. Die *Mittagspause* ist – im Vergleich zur vorhergehenden Regelung - ebenfalls verlängert, so dass die Schülerinnen und Schüler ab 12.25 bis 13.55 Uhr für eineinhalb Stunden in ihrer Wohngruppe² sein können. An zwei bis drei Tagen findet zwischen 13.55 und 16.10 Uhr *Nachmittagsunterricht* statt. Ein Mal im Monat ist samstags fünfständiger *Projektunterricht*.

An drei Tagen der Schulwoche ist in die fünfte Stunde eine 45minütige *Arbeits- und Übungsstunde* platziert worden, die als individuelle Lern- und Arbeitsstunde zu sehen ist. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten je für sich an einem Wochenplan. Diese für Klasse 5 und 6 parallelierte Arbeitszeit integriert die Bearbeitung von Hausaufgaben in den Vormittag und macht diese wirklich zu „Schulaufgaben“. In jedem Raum ist eine Hauptfachlehrkraft (Deutsch, Englisch und Mathematik) anwesend, die die Schülerinnen und Schüler zur Klärung von Problemen kontaktieren können.

Außerdem findet vormittags oder nachmittags der *freie und Förderunterricht* statt. Im Versuch, persönliche Wünsche der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, werden nach eingehender Beratung des Förderteams Stärken aufgegriffen und Schwächen entgegen gearbeitet. Das Angebot umfasst vielfältige sportliche und musische Aktivitäten sowie die fachliche Unterstützung in Mathematik, Deutsch und Englisch. Für blinde Schülerinnen und Schüler ist die

² Die Schüler der Carl-Strehl-Schule kommen aus ganz Deutschland und auch aus dem Ausland. Zu ihr gehört ein Internat, das aus dezentralen Wohngruppen besteht.

Unterweisung in lebenspraktischen Fähigkeiten notwendig sowie die Förderung von Bewegung, räumlicher Orientierung und Mobilität und die Vermittlung der Punktschrift (Braille). Der freie und Förderunterricht wird durch ein freiwilliges fünfständiges AG-Angebot ergänzt. Am Ende der Woche beraten die Lehrpersonen der jeweiligen Klassen die einzelnen Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf die erstellten Arbeits- und Übungspläne.

Diesen vier Elementen der Lernzeitorganisation (Rhythmisierung, Offener Anfang, Arbeiten und Üben, Freier und Förderunterricht) liegt jeweils ein spezifischer Kerngedanke zugrunde: Der Offene Anfang soll ein Ankommen in der Schule ermöglichen, die Schülerinnen und Schüler sollen den Schultag entspannt beginnen können. Die Bündelung von Einzel- zu Doppelstunden soll größere thematische Kohärenz schaffen, hektischen Wechsel vermeiden und handlungsorientiertem Arbeiten mehr Raum geben. Die flexible Pausensetzung soll die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Die Arbeits- und Übungsstunden dienen dem selbstständigen Lernen und Arbeiten und setzen am individuellen Lernbedarf an. Der freie und Förderunterricht ist in den Schultag hereingeholt worden; er bietet den Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten und kompensiert nicht mehr nur Schwächen, sondern fördert auch Stärken. Und die Schülerinnen und Schüler erfahren trotz ihrer sehr unterschiedlichen Seh-, Bewegungs- und manchmal auch psychischen Beeinträchtigungen eine Gleichbehandlung hinsichtlich ihrer Förderung, insofern Blinde keinen Vorrang haben. Die schwierige Balance besteht darin, dass niemand eine Benachteiligung deswegen erleiden darf, weil er ein Mehr an Förderung benötigt.

1.2 Lernzeitorganisation ist mehr als eine Angebotsabfolge

Aus der empirischen Ganztagserschulungsforschung ist bekannt, dass die Umstellung der Zeitstrukturen in der Tat keine ausschließlich organisatorische Frage ist, die überdies noch von schulspezifischen lokalen Bedingungen wie dem zur Verfügung stehenden Raumangebot und Lehr- wie Betreuungspersonal abhängig ist (Rabenstein, 2008; differenzierend Radisch, 2009, S. 58; Appel 2009, S. 37 ff.). Vielmehr müssen die Akteure über eine klare Vorstellung über die mit der Lernzeitorganisation verfolgte didaktische Konzeption verfügen. Letztlich impliziert dies einen qualitativen Schulentwicklungsprozess und sinnvollerweise eine damit verbundene Evaluation, ob die verfolgten pädagogischen Zielsetzungen auch erreicht werden.

Eine Evaluation der Zeitorganisation bedeutet somit die Überprüfung des Erreichens der lernerorientierten Zielsetzungen der Neukonfiguration. Bei prozessbe-

gleitender Evaluation ist eine rasche Rückmeldung an die Akteure erwünscht, die aussagt, ob die „Richtung stimmt“ und ob unvorhergesehene Begleiterscheinungen auftreten. In unserem Fall war auf ungeahnte Belastungen der Schülerinnen und Schüler oder der Lehrpersonen zu achten.

1.3 Exkurs: Die Bedeutung der Lernzeitorganisation aus bildungstheoretischer Sicht

Die Struktur schulischer Stundentafeln erweckt oftmals den Eindruck von Beliebigkeit und planerischer Willkür. Aber nicht nur das: Dieses Standardformat schulischer Lernzeitorganisation eines unverbundenen Wechsels fachunterrichtlicher Inhalte und Arbeitsweisen prägt – unreflektiert bleibend – stark das allgemeine Lernverständnis und ist für die Entwicklung von Lernwiderständen mit verantwortlich. Aufgrund in der Schulzeit verinnerlichter Empfindungen wird diese samt ihrem Proprium Unterricht häufig mit Unlust, Überdruß und Langeweile assoziiert, sie gleicht darin einer Verschwendung von Lebenszeit. Zeitplanner hingegen, die ein administrativ vorgeschriebenes Stundenkontingent auf eine Folge von Schuljahren und Lehrpersonal zu verteilen haben, beklagen Zeitknappheit, was sich seit dem bildungspolitischen Beschluss, die formalen Bildungszeiten zu verkürzen und zu verdichten (so auch im Gymnasium) mit dem folgenreichen Zwang „lebenslangen Lernens“, eher noch verstärkt hat.

Die vorgegebene Lernzeit in der Schule ist standardisiert in Schulbesuchszeiten, Schuljahr und Schulhalbjahr, die Schulwoche, den Schultag, die Schulstunde, die Lektion und Stundensequenz, die Pausenzeiten, aber auch in zugehörige Warte- und Wegezeiten, ebenso „Zusatzveranstaltungen“ wie Klassenfahrten und Aufführungen, Ferienzeiten wie auch Übungs- und Hausaufgabenzeiten. Die Begleiterscheinung Unterrichtsausfall gehört gleichfalls zur - in diesem Fall nicht genutzten - Lernzeit (Krüger 1993).

Generell kann festgehalten werden, dass jegliche Lern- und Entwicklungsprozesse zeitlicher Beanspruchung unterworfen sind. Leben, Erleben und Lernen haben eine physikalisch angebbare zeitliche Dimension - und sind endlich. Jene unwiederholbaren individuellen Zustände und Befindlichkeiten sind in einen konkret erfassbaren historischen und gesellschaftspolitischen Kontext eingelagert. In diesem gewinnt die Lernzeitstrukturierung in den jeweiligen gesellschaftlichen Institutionen und Sozialisationsinstanzen Familie, Schule, Beruf eine eigene erziehende Bedeutung. Nirgendwo besteht Zeitsouveränität für das Individuum. Verinnerlicht wird, dass die jeweiligen Anforderungen und „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst, 1948/1982) gemäß des jeweilig herrschenden

Zeitregimes erfüllt werden müssen. So lernt jeder junge Mensch „recht früh die >Zeit< als Symbol für eine soziale Institution kennen, deren Fremdzwang der Heranwachsende schon sehr bald zu spüren bekommt“ (Elias, 1984, S. XVIII).

Und Fremdzwang bedeutet in der Instanz Schule, dass die Potentialität zur Welterkenntnis eben *nicht* zur Bildungsaufgabe geraten ist und sich an diesem Zweck die Lernarrangements orientieren. Denn die Schule nimmt, bildungspolitisch beauftragt, strukturfunktional Reproduktionsaufgaben der Gesellschaft wahr (vgl. Fend, 2006). *Durch limitierte Zeit* werden im Wissen der Lerner Unterschiede hergestellt. Dabei ist das bildungstheoretische Problem an der Schule nicht, dass Lernen in einem Zeitrahmen erfolgt - diese Bedingung ist unhintergebar -, sondern dass dem unterschiedlichen Zeitbedarf des Lerners bei der Aneignung des Wissens nicht so Rechnung getragen wird, dass die Lernziele von nahezu jedem erreicht werden könnten. Stattdessen werden, in rechtfertigender Zitierung des Lehrplans, Lernprozesse beendet und abgebrochen und die bei manchem entstehenden Wissenslücken und Verständnisprobleme werden benotet und weiter an eine privat abzuwickelnde Nachhilfe verwiesen und damit die Lernhilfe externalisiert. Bezogen auf eine Analyse der herrschenden Zeitpraktiken impliziert das Geschilderte, dass darin das institutionelle Aufgabenverständnis und die Lernkultur erkennbar ist.

Kompetenzorientierte Zielsetzungen, die selbstständiges und selbstgesteuertes Lernen der Schülerinnen und Schüler verlangen und auf Nachhaltigkeit eines anwendungsorientierten Wissens abzielen, stellen die herkömmlichen schulischen Zeitstrukturen in Frage. So wird die Verwendung von Zeit zunehmend unter pädagogischen Grundsätzen gesehen und reflektiert; Zeitgestaltung und Zeitznutzung sollen den Lernerfordernissen des Individuums folgen und nicht umgekehrt: Kooperation, das Arbeiten im Team, das Prinzip der Handlungsorientierung bei der Aneignung des Wissens, das Üben an vielseitigen Problemstellungen, Differenzierungen im Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, ein Eingehen auf unterschiedliches Vorwissen und die physiologische Ressource Konzentration verlangen nach einer neuen Zeitplanung, die für eine Rhythmisierung des Lerntages Raum lässt.

Rhythmisierung meint dabei eine zeitstrukturelle Besonderheit, die einander ausschließende Momente wie Dynamik oder Stabilität beinhaltet. Zugleich ist der Begriff Rhythmisierung nicht unproblematisch, weil aufgrund reformpädagogischer Topoi wie dem kindgerechten Lernen mit diesem auch eine naturalistische Auffassung von angeblich für alle Individuen gleich gültigen physiologischen Biorhythmen der Wachheit und Ermüdung einhergeht (Rabenstein, 2008).

Wir verstehen unter rhythmisierter Lernzeitorganisation einen Wechsel der Aneignungsformen von Wissen *unter der didaktischen Fragestellung*, wie für Verstehen und Persönlichkeitsentwicklung förderliche Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler durch eine zeitstrukturelle Veränderung besser unterstützt werden können. Sachbezogen impliziert dies, dass hinsichtlich der Lernarrangements individuell unterschiedliche Lerntempi zu berücksichtigen sind, sowie, dass die Behandlung komplexer Sachverhalte in ihren interdisziplinären und sozialen Zusammenhängen mehr Lernzeit erfordert, als oftmals in die Curricula eingerechnet worden ist³. Sollte überhaupt genügend Entscheidungsraum existieren, um die Organisation von unterschiedlichen Lernangeboten und Lernumgebungen als „zentral zu lösende Aufgabe für die Schulen“ (Rabenstein, 2008, S. 551) zu begreifen⁴, wäre zugleich ein umfassender stringenter Schulentwicklungsprozess die notwendige Konsequenz. Denn die komplexe Organisationsfrage kann nur dienende Funktion haben. Zeit und das Geschehen, wofür diese aufgewendet und genutzt wird, stehen in einem unauflösbaren und jeweils inhaltlich näher zu beurteilenden Zusammenhang⁵.

2 Evaluationskonzept

Theoretisch ist unser Evaluationskonzept in der „responsiven Evaluation“ nach Beywl (1988) begründet. Dieser Ansatz geht nicht von fixen ‚Eigenschaften‘ eines Evaluationsgegenstandes aus, dessen Veränderung im Evaluationsprozess als Störfaktor für die Forschung gewertet würde. Sondern der Nutzen eines Programms und dessen Evaluation sowohl für die Organisation als auch für die Be-

³ Es existieren hier offenbar willkürlich gesetzte und nirgends empirisch geprüfte Durchschnittsgrößen von Lernen im Zeitmaß. Die KMK stellt an die Vergabe von Bildungszertifikaten die Anforderung von zu unterrichtenden Mindeststunden („Kontingenzstundentafel“).

⁴ So trafen wir auf die besondere Bedingung, dass ‚unsere‘ Schule größere Freiheiten in der Schulgestaltung genießt als andere Gymnasien im Land, da sie eine staatlich anerkannte private Förderschule für blinde und sehbehinderte Schüler ist.

⁵ Aber insbesondere die outputorientierte Steuerung der Institution Schule in Einführung von Regelstandards lenkt den Blick vom komplexen und zeitintensiven Sachzusammenhang von Zielsetzung, Auswahl von Bildungsinhalten und Lernarrangement ab.

troffenen steht im Vordergrund. Im Rahmen des Evaluationsprozesses ist zu reflektieren, dass aus den festgestellten Auswirkungen der evaluierten Maßnahme Entscheidungen über deren Fortführung oder Veränderungen resultieren (vgl. z.B. Häder, 2006, S. 359). Auch wegen möglicher gravierender Folgen sind - in Beywls Aufnahme und Weiterentwicklung des partizipativen Verständnisses von Robert Stake (1975, 2004) - „Interessen und Wertperspektiven der Menschen, die mit dem Programm etwas zu tun haben, also von seinen positiven oder negativen Konsequenzen betroffen (oder davon ausgeschlossen) werden“ (Beywl, 1988, S. 151) mit zu berücksichtigen. Prinzipien der responsiven Evaluation sind Transparenz des Geschehens, umfassende Information, Kommunikation und breite Beteiligung der Betroffenen sowie Nutzen für die Institution. Diese entsprechen durchaus den differenzierten Evaluationsstandardgruppen Nützlichkeit, Durchführbarkeit, Fairness, Genauigkeit (vgl. DeGEval, 2008).

Nützlichkeit der Evaluation für die Institution bedeutete für uns, den Aufwand der Umstellung im Verhältnis zum pädagogischen Ertrag zu prüfen und Optimierungspunkte aufzufinden. Dies ist nicht so einfach wie es klingt. Denn ganz im Sinne der responsiven Evaluation sind von den Evaluatoren die jeweiligen (unterschiedlichen) Wertperspektiven der Akteure und Betroffenen herauszuarbeiten; sie liegen – je nach Hierarchie und Machtkonstellationen in Organisationen - nicht immer offen. Und letztlich hängen diese mit dem „sozialen Ort“ des Individuums zusammen; in unserem Fall wirken die Akteure an den institutionellen Aufgaben und Zwecken der Schule mit, was eine ausschließlich individuelle förderungsorientierte Lernerperspektive einengt.

Das Handeln von Einzelnen wird zwar einerseits durch den institutionellen Kontext normiert und reguliert, andererseits existieren in Institutionen Gestaltungsspielräume, die nach Fend (2006, S. 76) verlebendigt und in subjektiven Theorien und Sinndeutungen der Individuen begründet werden. Zur Erfassung dieser subjektiven Sichtweisen bevorzugt die responsive Evaluation qualitative Methoden; sie sieht individuell interpretierte Handlungsgründe als sozial bestimmt an, sie will das soziale Handlungsfeld möglichst präzise beschreiben sehen sowie auf konkrete Fragen plausible Antworten geben.

Auf der Beschreibungsebene kommt unser evaluatisches Vorgehen dem zyklischen Ablauf einer „Qualitätsevaluation“ (Büeler, 2000, S. 277) recht nahe. Büeler differenziert hierbei sieben Etappen:

- „Evaluationsbereiche bestimmen
- Vorgehen planen
- Qualitätskriterien klären, Indikatoren festlegen

- Instrumente finden oder entwickeln
- Daten erheben und auswerten
- Ergebnisse kommunizieren und validieren
- Maßnahmen planen und umsetzen“.

Der zuletzt aufgeführte siebte Bereich zeigt, dass Büeler von einer internen Evaluation ausgeht und somit Evaluatoren auch Initiatoren von Maßnahmen sind. Unserem Verständnis entspricht es, diese Bereiche klar voneinander zu trennen, wie dies bei einer externen Evaluation funktional gegeben ist.

Wenn wir als Evaluationsteam zu den möglichen Folgeentscheidungen, die sich aus den Daten ergeben können, gefragt werden, ist uns bewusst, dass damit gleichsam ein Übergang von der Evaluation zur Organisationsberatung erfolgt. Dieser Funktionswandel ist in dieser Verbindung nicht unproblematisch, so dass anzuraten ist, diese beiden Funktionen analytisch und pragmatisch voneinander zu trennen. Anstelle von gut begründeten Empfehlungen, die jedoch nicht vom Evaluationsteam selbst umgesetzt werden müssen, sollten Rückfragen an die Beteiligten und Betroffenen gestellt werden. Fragen wie, „Was denken Sie, was die Daten bedeuten“ und „Was ergibt sich für Sie daraus?“ können einen gedanklichen Prozess in Gang setzen, der zu eigenverantwortlichen und reflektierten Überlegungen und Entscheidungen führt, mit denen die Beteiligten und Betroffenen in der Nach-Evaluationszeit leben können. Folglich haben Evaluatoren neben der Datenerhebung, der Auswertung und Rückmeldung Problemstellen zu identifizieren und zu markieren sowie Konflikte zu thematisieren. Die Maßnahmenplanung verbleibt jedoch in der Regie der Steuergruppe, der Schulleitung beziehungsweise des Kollegiums. Die unterschiedlichen Zuständigkeiten sind klar bewusst zu halten, um Konfundierungen zu vermeiden; so ist die Evaluation eines Gestaltungsfelds von den weitreichenden Entscheidungen über Gestaltungsakte zu trennen (diesbezüglich kritisch zum Ansatz der Schulbegleitforschung durch Lehrpersonen: Ackermann, 2011).

Die Aufgabe besteht somit in einer vollständigen und fairen Überprüfung der Stärken und Schwächen der rhythmisierten Lernzeitorganisation (vgl. DeGEval-Standard F3 Vollständige und faire Überprüfung). Diese wird überparteilich durchgeführt und die Ergebnisse werden an die erweiterte Planungsgruppe, die Schulleitung sowie weitere involvierte Mitarbeitergruppen, rückgemeldet (vgl. DeGEval-Standard F4 Unparteiische Durchführung und Berichterstattung, F5 Offenlegung der Ergebnisse).

Als ein Problem erscheint uns die in der Evaluationsliteratur vorfindliche Aussage, Evaluation sei Bewertung (stellvertretend Häder, 2006, S. 359). Eine

unseres Erachtens missverständliche Auslegung kann die Bewertungsaufgabe zu den Evaluatoren ‚rücken‘, die mit ihren sozialwissenschaftlichen Verfahren einzig möglichst transparente und verständliche Grundlagen für eine Bewertung durch die Akteure im Feld schaffen sollen. Gemäß der Vielzahl von Definitionen bietet Evaluation⁶ eine datenbasierte Entscheidungsgrundlage, sie gibt aber keine Anleitung für das praktische Handeln, sondern verfolgt einen Innovationsprozess oder summiert deren Effekte auch für diejenigen auf, die pädagogische Praxis letztlich verantworten müssen. *Nützlich* für die Praxis ist Evaluation also darin, Daten über das Handlungsfeld bereit zu stellen, und diese Daten sind mithilfe ausgewiesener methodischer Verfahren gewonnen worden und als Ergebnisse verständlich aufbereitet. Da das pädagogische Praxisfeld sich erheblich von einem Experimentalversuch unter klinischen Laborbedingungen unterscheidet, sind vor Beginn der Datenerhebung die von den Interessentengruppen formulierten Qualitätskriterien und Maßstäbe festzustellen, anhand derer die Innovation bewertet werden soll. Erst dies schafft eine unhintergehbare Ausgangslage für die Diskussion der Ergebnisse. Somit ist, unabhängig vom jeweiligen konkreten Evaluationsgegenstand, die Gemengelage im sozialen Feld⁷, in dem Evaluation stattfindet, als komplex zu bezeichnen und das gesamte Prozessgeschehen mit einigen Stolpersteinen versehen.

2.1 Zum Evaluationsdesign

Für die Evaluation der neu formatierten Lernzeitstruktur bot sich eine empirische Längsschnittstudie mit mehreren Erhebungszeitpunkten an, um den Umgestaltungsprozess (Ist-Stand vor der Einführung, Entwicklungsstand nach sechs und nach zwölf Monaten der Erprobung, vgl. Abb. 1) verfolgen zu können. Die Ergebnisse sollten nutzenorientiert in den Umgestaltungsprozess wieder einfließen können. Die Rückmeldung der Befunde erfolgte in erster Linie direkt an die erweiterte Planungsgruppe⁸ und den Auftraggeber der Studie; darüber hinaus

⁶ Evaluation wird oftmals missverständlich als Evaluationsforschung benannt, um in diesem Hinweis auf Wissenschaft die einzuhaltenden Standards sozialwissenschaftlicher Verfahren zu verdeutlichen (differenzierend Wottawa/Thierau 1998, S. 13).

⁷ Damit sind sowohl das Feld von Forschung und Praxis, zum anderen die Interaktionen der Akteure untereinander gemeint.

⁸ Die Gruppe bestand aus Schul- und Unterstufenleitung, je zwei bis drei Verantwortlichen für das Internat und für die Rehabilitationseinrichtung.

sind Ergebnisse mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in verschiedenen Konferenzgremien präsentiert worden.

Planung der Evaluationsstudie

In mehreren Besprechungen mit der schulinternen Planungsgruppe wurden der Evaluationsgegenstand und der Evaluationszweck genau definiert. Konsens war, dass geprüft werden sollte, ob die Elemente der Lernzeitorganisation das leisten, was von ihnen in pädagogischer Hinsicht erwartet wird. Damit verband sich der generelle Prüfauftrag an uns, festzustellen, ob es den Schülerinnen und Schülern über Schultag und Schulwoche hinweg „gut geht“. Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler meldete sich als das zentrale Kriterium der Bewertung der Innovation heraus. So ist in der Planungsgruppe befürchtet worden, dass die Schülerinnen und Schüler durch die vollzogene Ausdehnung des Schultages überlastet werden könnten. In deren Auffassung war eine gute Entwicklungsgrundlage für den Einzelnen dann gegeben, wenn er sich in seinem Lebensumfeld wohl fühle – diese Annahme war letztlich das Verständigungsergebnis einer engagiert geführten Debatte, in welcher ein auf Schule fokussiertes Leistungsverständnis als zu eng angesehen worden ist. In Anbetracht sehr unterschiedlicher individueller Ausgangslagen und Kompetenzen sollte – so die Prämisse – jeder Schüler vom neuen System profitieren können. Prüfstein für die Veränderung sollte ein zumindest gleich bleibendes oder verbessertes Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler sein.

Diese formulierten Interessen der Planungsgruppe wurden festgehalten (aufgenommen und transkribiert), und die Anonymisierung der Daten vereinbart. Auf dieser Basis fokussierte die wissenschaftliche Begleitung einvernehmlich drei Bereiche:

1. Die einzelnen Elemente der rhythmisierten Lernzeitorganisation
2. Die zeitliche Belastung der Schülerinnen und Schüler
3. Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler

2.2 Zu Evaluationsmethoden und Verlauf der Datenerhebung

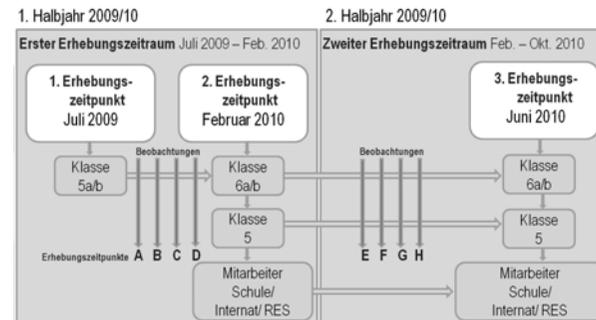
Qualitative Methoden zeichnen sich durch Nähe zum Untersuchungsobjekt und zum Feld aus und erfassen individuelle Wahrnehmungen und Sichtweisen. Unser Zugang zum Feld war frei von Beschränkungen, was in der Schulforschung aufgrund des Vorbehalts der Bildungsadministration eine Besonderheit darstellt. Ermöglicht wurde *teilnehmende Beobachtung* zu mehreren Zeitpunkten und an

verschiedenen Schultagen, die kriteriengeleitet erfolgte. Diese Beobachtungen in Unterricht und Pausen sind in differenzierten Protokollen und in Photographien festgehalten worden, beide zeichnen ein vielschichtiges Bild der Schul- und Unterrichtsrealität im Entwicklungsprozess. Über unterrichtsorganisatorische Fragen hinaus sind die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, der Eindruck ihres Engagements und ihrer Wachheit wiederholt über den Schultag hinweg dokumentiert worden.

In leitfadengestützten *qualitativen Interviews* wurden individuelle Sichtweisen und Bewertungen der Lernzeitgestaltung der 10- und 11-Jährigen zu verschiedenen Zeitpunkten der Erprobungsphase aus der Sicht von vier unterschiedlichen Probandengruppen erhoben. Den Probanden wurden offene Fragen gestellt, so dass Wahrnehmungen differenziert und ausführlich beschrieben werden konnten und die Befragten in ihren Antworten möglichst wenig gesteuert werden. Sie konnten äußern, was ihnen persönlich wichtig erschien (und diese Akzentsetzung ist für die interpretative Analyse wichtig).

Der *Erhebungszeitraum* umfasste insgesamt elf Erhebungszeitpunkte (s. Abb. 1). Zu *drei Erhebungszeitpunkten* (in weiß) wurde die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler erhoben, zum *zweiten und dritten Erhebungszeitpunkten* wurde die Sichtweise der Mitarbeiter erhoben.

Abb.1: Darstellung der Erhebungszeitpunkte der Interviews und der Beobachtungen im Verlauf der Evaluationsstudie



Die leitfadengestützten Interviews

Der *erste Erhebungszeitpunkt* der Interviews lag bereits vor der Erprobung der veränderten Lernzeitorganisation im Schuljahr 2008/09, der *zweite Erhebungszeitpunkt* der Interviews lag am Ende des ersten Halbjahres des Schuljahres 2009/10, nachdem die Lernzeitorganisation bereits ein halbes Jahr umgestaltet war, so dass eine Veränderung der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden kann. Der *dritte Erhebungszeitpunkt* der Interviews lag am Ende des Schuljahres 2009/10.

Die Erhebungszeitpunkte sind so geplant worden, dass die Schülerinnen und Schüler erstmalig noch vor Veränderung der Lernzeitorganisation in Klasse 5 interviewt wurden. Hiermit wurde ein Ausgangspunkt des Geschehens gesetzt, um die Veränderung im Erprobungsjahr in Klasse 6 erfassen zu können. Die neu in die Schule aufgenommene Klasse 5 fungierte als Kontrollgruppe und wurde am Ende des ersten Halbjahres sowie am Ende des zweiten Halbjahres der Erprobung interviewt. Die drei Mitarbeitergruppen, die Lehrerinnen und Lehrer der Schule, die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Internats sowie das Fachpersonal der Rehabilitationseinrichtung, wurden ebenfalls am Ende des ersten und am Ende des zweiten Halbjahres befragt. Lediglich zum dritten Erhebungszeitpunkt wurden alle drei Mitarbeitergruppen aus forschungsökonomischen Gründen online schriftlich befragt.

Insgesamt sind zum ersten Erhebungszeitpunkt 16 Interviews geführt worden, zum zweiten Erhebungszeitpunkt 71 sowie zum dritten Erhebungszeitpunkt 26 Interviews, zu denen 45 Onlinefragebögen hinzu kamen. Die Datenmenge umfasst 109 aufgenommene und transkribierte Interviews von je fünf bis dreißig Minuten und 45 schriftlich ausgefüllten Fragebögen von zwei bis fünf Seiten.

Die teilnehmende Beobachtung

Zwischen den Erhebungszeitpunkten der Interviews lagen im ersten Erhebungszeitraum vier Erhebungszeitpunkte A, B, C und D (vertikale Pfeile) und im zweiten Erhebungszeitraum vier Erhebungszeitpunkte E, F, G und H, zu denen teilnehmend im Unterricht beobachtet wurde, und diese Beobachtungen sind in Form von Photographien und Protokollen dokumentiert worden.

Die Beobachtungen wurden so geplant, dass ein Jahr lang jeden Monat eine Woche lang Hospitationen stattfinden. Jede Klasse wurde einen Tag lang begleitet, im Laufe der Monate alternierten die Tage, so dass die Klassen an verschiedenen Unterrichtstagen beobachtet werden konnten. Nach einer Eingewöhnungsphase im September bis November wurde darauf geachtet, dass an Tagen mit Nachmittagsunterricht am folgenden Tag in derselben Klasse hospitiert wurde,

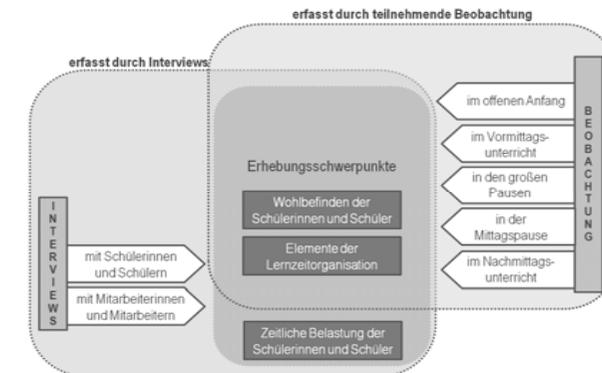
um mögliche Auswirkungen feststellen zu können. Weiterhin wurde die teilnehmende Beobachtung des Unterrichts im zweiten Halbjahr durch die in der Wohngruppe der Schülerinnen und Schüler ergänzt.

Hinsichtlich der Häufigkeit der teilnehmenden Beobachtung und der Datenmenge war geplant, im ersten Erhebungszeitraum 74 Unterrichtsstunden zu erfassen, wegen Ausfällen gelang dies dann in 63 Fällen. Der offene Anfang sollte zwölf Mal erfasst werden, faktisch wurde er acht Mal dokumentiert. Im zweiten Erhebungszeitraum sollten insgesamt 82 Unterrichtsstunden erhoben werden, für 72 Stunden sind Dokumentationen vorhanden. Vier Mal wurde der gesamte Schultag mit Schulvormittag, der Mittagspause in der Wohngruppe und anschließendem Nachmittagsunterricht erhoben. Der offene Anfang sollte zehn Mal dokumentiert werden, neun Variationen dieser Unterrichtsphase gingen in das Datenmaterial ein.

Triangulation

Gespiegelt wurde die Schülerperspektive durch Interviews mit den involvierten Lehrpersonen, den Erziehern in den Wohngruppen und den Mitarbeitern der Rehabilitationseinrichtung, und ergänzt wurden diese Perspektiven durch die teilnehmende Beobachtung (vgl. Abb. 2). Die dadurch mögliche Triangulation (vgl. Flick, 2008) ergibt eine größere Aussagekraft der Statements: Entweder weil die Beobachtungen die individuelle Wahrnehmung der Arrangements bestätigen oder weil aufgrund unterschiedlicher Betroffenheiten und individueller Bewertungen Aussagen relativiert werden konnten.

Abb. 2: Darstellung der Erhebungsfoki von Interviews und Beobachtungen im Verlauf der Evaluationsstudie



Aufgrund kleiner Lerngruppen war eine Totalerfassung der Schülerinnen und Schüler möglich. Die Klassen 6 im Schuljahr 2009/10 sind in ihrer Entwicklung bezüglich Wachheit, Konzentration, Motivation und Entspannung über den Unterrichtstag und die Schulwoche hinweg als den festgelegten Indikatoren für Wohlbefinden verfolgt worden. Der Fokus der Auswertung liegt somit auf diesen Schülerinnen und Schülern, wobei die Ergebnisse zusätzlich mit denen einer Kontrollgruppe verglichen werden konnten.

2.3 Zum Auswertungsdesign

Mehrere Datengrundlagen wurden verwendet:

1. Beobachtungen des Schultages, festgehalten in Beobachtungsprotokollen und Fotodokumentation, anhand von Beobachtungs- und Auswertungsbögen.
2. Transkribierte Interviews der unterschiedlichen vier Gruppen (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Erzieher, Personal der Rehabilitationseinrichtung).

Die Interviews wurden sowohl fallbasiert als auch inhaltlich zusammengefasst nach der strukturierenden Inhaltsanalyse Mayrings (2008, S. 42-99) ausgewertet.

Dieses Vorgehen ermöglichte schülerbezogene Vergleiche zu unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten sowie kategorienbezogene inhaltliche Auswertungen, wobei die Hauptkategorien durch das Erkenntnisinteresse und damit verbundene Fragestellungen vorgegeben waren. Anschließend wurden die Subkategorien in Abhängigkeit vom Strukturierungsgrad des transkribierten verbalen Datenmaterials systematisch kategorial induktiv herausgearbeitet. Aufgrund der Datenmenge von ca. 109 Interviews und 45 schriftlichen Befragungen wurde der Auswertungsprozess von der Textanalysesoftware MAXQDA unterstützt.

Die Beobachtungen konnten einmal in diachroner Hinsicht verglichen, somit eine Veränderung in der Schul- und Unterrichtsgestaltung erfasst werden; sie konnten aber auch den wahrnehmungsbezogenen Aussagen des gleichen Zeitraums gegenüber gestellt werden und ergaben darin ein dichteres Bild der Realität in ihrer Interpretation.

Darüber hinaus konnten die Interviewaussagen innerhalb der Gruppen sowie der unterschiedlichen Gruppen miteinander verglichen werden (s. Abb. 2). Die Klasse 6 kannte noch das alte System. Die Schülerinnen und Schüler wurden anfangs nach ihrem Befinden unter der unveränderten Lernzeitstruktur befragt, dann gut sechs Monate nach der Einführung nach ihren Erfahrungen und nochmals weitere vier Monate später.

Eine quantifizierende Interpretation der Äußerungen erleichterte in den Rückmeldungen schließlich die Orientierung über die individuellen Wahrnehmungen der Lernzeitstruktur. Die qualitativen Daten konnten in unserem Fall quantifiziert werden, da es sich um eine Vollerhebung handelte. Die Daten wurden sukzessive ausgewertet und bildeten die nach Schwerpunkten untergliederten Ergebnisse, die zeitnah an die Schule rückgemeldet wurden.

2.4 Zu den Ergebnissen

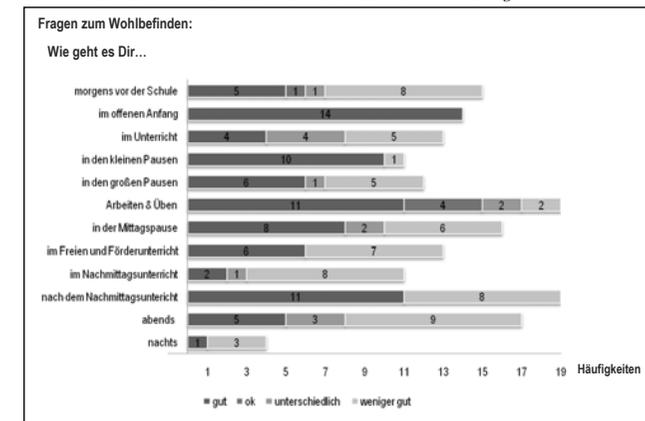
Es gab mehrere bedeutsame Befunde: Im ersten Erhebungszeitraum zeigte sich,

1. dass die Doppelstunden in der Anfangsphase noch oftmals wie verlängerte Einzelstunden verliefen.
2. Eine Pausensetzung erfolgte in diesem Entwicklungsabschnitt oftmals nur im Anschluss an Erarbeitungsphasen und nicht zwischendurch, wenn das Aufmerksamkeitspotential der Schülerinnen und Schüler nachließ.
3. Was zuhause in der Wohngruppe für die Schule zu erledigen war, war für die Schülerinnen und Schüler zunächst unklar; die im Lehrerkollegium getroffene Verabredung, keine Hausaufgaben aufzugeben, war unterschiedlich kommuniziert worden.

4. In den Arbeits- und Übungsstunden war es anfänglich zu laut, und wichtig war auch, dass die unterrichtenden Hauptfachlehrerinnen und -lehrer Hilfestellungen geben konnten.
5. Die Ausweitung des Nachmittagsunterrichts auf einen dritten Nachmittag im zweiten Schulhalbjahr wurde als belastend erlebt.
6. Vor allem blinde Schülerinnen und Schüler benötigten ein aktivierendes Pausenkonzept, da sie weniger Möglichkeiten der Pausengestaltung wahrnehmen als sehbehinderte Schülerinnen und Schüler.
7. Blinde Schülerinnen und Schüler nutzten das freiwillige AG-Angebot intensiver als sehbehinderte.

Die Evaluation der Lernzeitorganisation insgesamt über den Einführungsprozess hinweg ergab, dass die Hälfte bis drei Viertel der Schülerinnen und Schüler gut durch den Schultag kommt (s. Abb. 3).

Abb. 3: Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler im Verlauf des Schultages



Die Graphik zeigt, dass hierfür die einzelnen Elemente einen unterschiedlichen Beitrag leisten: Die morgendliche Müdigkeit im Offenen Anfang wird in Wohlbefinden transformiert. Der Offene Anfang wird ohne Einschränkung als positiv wahrgenommen. Die Bewertung des (Fach-)Unterrichts erwies sich als individuell interessensabhängig; aber aktivierende Methoden wirkten allgemein positiv. Die Fünf-Minuten-Pause während der Doppelstunden, das selbständige Arbeiten in der Übungszeit und die Mittagspause sowie der individuell gestaltbare Nachmittag mit freier Zeiteinteilung trugen zum Wohlbefinden bei. Der freie und Förderunterricht hingegen wurde oftmals als Freizeiträuber angesehen, weil eine Förderung in bereits vorhandenen Kompetenzen mental von den Schülern noch nicht nachvollzogen werden konnte. Unter dem Kriterium des Wohlbefindens erhielt der Unterricht am Nachmittag die geringste positive Bewertung.

In der teilnehmenden Beobachtung wurde festgestellt, dass es den Schülerinnen und Schülern in beiden Erhebungszeiträumen gleich gut ging, allerdings individuell unterschiedlich. Im Verlauf des gesamten Prozesses konnte keine Verschlechterung festgestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler äußerten sich zum dritten Erhebungszeitpunkt wesentlich weniger frustriert und entspannter als zum zweiten. In den Mitarbeiterinterviews wird diese Sichtweise weiter ergänzt und differenziert. Insgesamt werden von Erziehern mehr negative Aspekte der Lernzeitorganisation genannt als positive. Aber alle Mitarbeiter aus den drei Arbeitsbereichen beschrieben, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, die von der veränderten Lernzeitorganisation profitieren und andere, die weniger profitieren.

2.5 Folgerungen

Die von uns durchgeführte Evaluation konnte viele Fragen klären. So auch, ob die Schülerinnen und Schüler die Wochenendheimfahrten als belastend erleben oder, ob sie gerne sie in Marburg bleiben, wenn samstags Unterricht ist. Auch in dieser Fülle neuer und schnell zu erhaltender Informationen war der Nutzen für die Organisation hoch. Auf der anderen Seite erhöhten die bei einer Prozessbegleitung entstehenden zusätzlichen Fragen auch den Aufwand für das Evaluationsteam. Insofern besteht insbesondere bei der responsiven Evaluation die Gefahr, dass die personellen und zeitlichen Ressourcen überstrapaziert werden.

Dies bestimmt auch unseren kritischen Rückblick. Was zu bewältigen war, war der im Laufe des Evaluationsprozesses anwachsende Informationsbedarf der Planungsgruppe, der von einer Sammlung zu thematisch zu ordnenden Forschungsfragen führte. Gegenüber der ursprünglichen Planung erhöhte sich

gleichfalls die Probandenzahl und die Anzahl der Hospitationsstunden in der teilnehmenden Beobachtung. Das führte zu einer deutlich aufwändigeren Datenerhebung, -auswertung und Berichterstattung ohne Entlastung durch zusätzliches Evaluationspersonal. Auf einen solchen wahrscheinlichen Effekt einer Ausweitung der Fragen im Prozess wäre also von Anbeginn an stärker zu achten oder eventuell von vornherein das Evaluationsteam dementsprechend stärker zu kalkulieren.

Für uns können wir sagen, dass wir durch den Einblick in die Institution und deren Organisationsstrukturen selbst viel lernen konnten, so über den Umgang mit den Evaluationsinformationen in den unterschiedlichen Gruppen und deren Vermittlung in das Kollegium. Hier bietet sich ein Anknüpfungspunkt für weitere Forschungen dahingehend, wie Lehrpersonen und andere Pädagogen Evaluationsinformationen nutzen und welche Strukturen und Instrumente für Implementierungen in den Blick kommen und zur Verfügung stehen.

Bezüglich einer Replikation dieser Studie stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen diese an einer Regelschule möglich wäre. Da der Fokus unserer Studie auf dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler liegt und die einzelnen Elemente der Lernzeitstruktur hinsichtlich ihrer Funktion für die äußere und innere Rhythmisierung genau untersucht worden sind, wäre eine Wiederholung besonders erstrebenswert. In der Regel fehlt es jedoch hierfür an den Finanzierungsmöglichkeiten.

Darüber hinaus eröffnete der Evaluationsgegenstand einen Zugang zur Analyse des Umgangs mit Zeit im schulischen Handlungsfeld. Theoretische Beiträge hierzu sind unseres Wissens bisher kaum vorgelegt worden. Das aus dem Projekt hervorgegangene Material könnte in vertiefenden interpretativen Analysen zu neuen theoretischen Einsichten genutzt werden.

Literatur

- Ackermann, H. (2011). Schulbegleitforschung. In: H. Moser (Hrsg.), *Forschung in der Lehrerbildung* (S. 129-148). (Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer Band 10), Hohengehren: Schneider.
- Appel, S./Rutz, G. (2009). *Handbuch Ganztagschule. Praxis, Konzepte, Handreichungen*. Schwalbach/T.: Wochenschau Verlag.
- Beywl, W. (1988). *Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung eines Modells der responsiven Evaluation*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Büeler, X. (2000). Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In: R. Stockmann (Hrsg.), *Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder* (S. 259-286). Opladen: Leske & Budrich.
- DeGEval – Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008) (Hrsg.), *Standards für Evaluation* (4. Auflage). Mainz: Deutsche Gesellschaft für Evaluation.
- Elias, N. (1984/2004). *Über die Zeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Häder, M. (2006). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Havighurst, R.J. (1948/1982). *Developmental Tasks and Education* (7. Auflage). New York: Longman Inc.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, James R. Sanders (Hrsg.) (2000), *Handbuch der Evaluationsstandards*. Opladen: Leske & Budrich
- Krüger, R. (1993). *Schul – Zeit. Grundlagen schulischer Zeitororganisation*. (Schulleiter Handbuch 68). Braunschweig: SL.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz.
- Rabenstein, K. (2008). *Rhythmisierung*. In: T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 548-556). Wiesbaden: VS.
- Radisch, F. (2009). *Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Theoretische und empirische Befunde*. Weinheim & München: Juventa.
- Stake, R.E. (2004). *Standards-Based and Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the Arts in Education. A Responsive Approach*. Columbus/Ohio.
- Wottawa, H./Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation* (2. Auflage). Bern: Huber.