

# **Studie zur aktuellen Umsetzung des Münchner Lernhauskonzepts an vier Grundschulen in München**

**Uta Hauck-Thum, Michael Kirch**

## **Zusammenfassung**

Im Folgenden wird von einer Studie berichtet, die im Zeitraum von März 2019 bis Juli 2019 an vier baugleichen Lernhaus-Grundschulen durchgeführt wurde. Die Ergebnisse sollen Aufschluss über die aktuelle Realisierung des Lernhauskonzeptes geben und dazu beitragen, eine zukünftige Begleitung der Schulentwicklung bedarfsangemessen zu gestalten und entsprechende Inhalte in der Aus- und Weiterbildung zu verorten. Mittels Gruppendiskussionen, Online-Umfragen, Unterrichtsbeobachtungen und Einzelinterviews wurde untersucht, welche Strukturen, Maßnahmen, Kooperationen und Haltungen für den Schulentwicklungsprozess an Lernhausschulen als erforderlich betrachtet werden können bzw. welche diesen behindern. Eine inhaltsanalytische Auswertung nach Mayring (2000, 2010) ermöglichte es zunächst Sichtweisen, Einschätzungen und Bewertungen der Teilnehmenden zu Kategorien bzw. übergeordneten Themenfeldern zusammenzufassen. Mit Hilfe einer quantitativ angelegten Online-Umfrage, die sich inhaltlich an entsprechenden Themenfeldern orientierte, konnten weitere Informationen zu Organisation, Unterrichtsgestaltung, Raumnutzung, Kooperation und Haltung im Kontext des Lernhauskonzeptes gewonnen werden. Unterrichtsbeobachtungen mit Kinderbefragungen dienten der Einbettung der Ergebnisse in den Kontext. Mit Hilfe eines Mixed-Methods-Designs (Kuckartz/Busch 2013) war es möglich, Empfehlungen abzuleiten, die unterschiedliche Bereiche der Schulentwicklung im Lernhaus adressieren.

## **0. Inhaltsverzeichnis**

### **1. Forschungsgegenstand**

### **2. Methoden und ihre Auswertung**

- 2.1. Gruppendiskussion
- 2.2. Online-Fragebögen
- 2.3. Standbildanalyse
- 2.4. Kinderbefragung

### **3. Erhebung und Auswertung**

- 3.1. Kodierung, Interrater-Reliabilität und Validität
- 3.2. Kategoriensystem und Codings
- 3.3. Zuordnung der Kategorien
  - 3.3.1. Organisationsentwicklung
  - 3.3.2. Personalentwicklung
  - 3.3.3. Unterrichtsentwicklung

### **4. Zusammenfassung und Empfehlung**

### **5. Literaturangaben**

### **6. Anhang**

- 6.1. Codings und Kategorien der Gruppendiskussionen
- 6.2. Standbilder und Ergebnisse der Kinderbefragung
- 6.3. Auswertungsbögen der Online-Umfrage
  - 6.3.1. Schulleiterinnen
  - 6.3.2. Lehrkräfte
  - 6.3.3. Erziehungskräfte
  - 6.3.4. Elternvertreter

# 1. Forschungsgegenstand

Das Münchner Lernhauskonzept ist ein ganzheitliches Schul- und Raumprogramm, das Empfehlungen zur Pädagogik, zu den Räumen sowie zur Organisation und Leitung von Schule enthält. Es schafft die Grundlage dafür, dass Münchner Schulen wichtige Aspekte von Pädagogik heute umsetzen können: Ganztäg und inklusiven Unterricht, schüleraktivierende Formen des Lernens und Lehrens, Fördern und Fordern, das Stärken von Selbstverantwortung und sozialen Fähigkeiten (Praxisbuch Münchner Lernhaus, 9).

Eine Schule, die nach dem Lernhauskonzept aufgebaut ist, versucht eine große Schule in kleine Einheiten bzw. Gemeinschaften zu teilen.

In den an der Studie beteiligten Grundschulen besteht ein Lernhaus aus vier Klassenräumen (blau), zwei Gruppenräumen (rot), die zwischen den Klassen liegen, einem Marktplatz (rot) und einem Teamraum (hellblau). Die Toiletten der SchülerInnen sind in das Lernhaus integriert. Die Garderoben befinden sich meist im Gang vor den Klassen. Lernhausschulen verfügen neben den Lernhäusern über weitere, lernhausübergreifende Räume, wie eine Bibliothek, verschiedene Fachräume, eine Mensa, eine Turnhalle und einen Außenbereich.

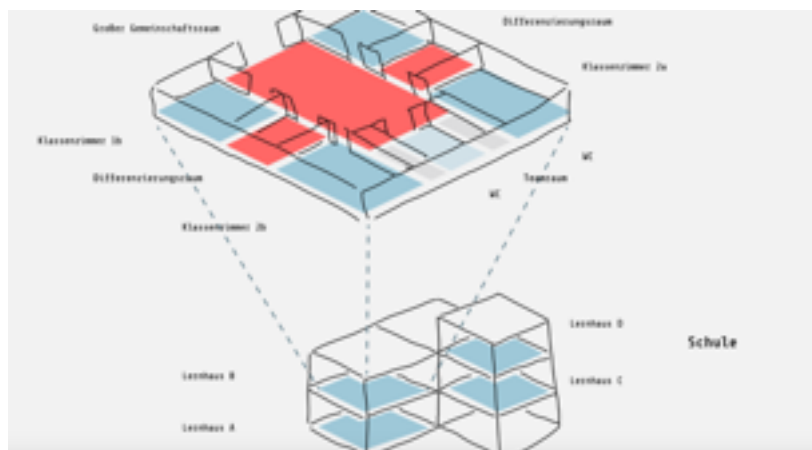


Abb. 1: Aufbau des Lernhauses (<http://lernhausfilm.de>, 2.12.2019)

## 2. Forschungsdesign und Methoden

### 2.1. Forschungsdesign

Im Rahmen der Studie wird der Frage nachgegangen, wie das Lernhauskonzept an vier Grundschulen aktuell umgesetzt wird. Um komplexe Wirklichkeiten handhabbar zu machen, werden evaluierende Datenerhebungsmethoden benötigt (Stefer 2013, 156 ff.). Im Rahmen der Studie sollen deshalb die Vorteile qualitativer und quantitativer Forschung genutzt werden, "um eine möglichst gründliche Datenerhebung zu gewährleisten und etwaige Defizite der beiden Methoden möglichst auszuräumen." (Kuckartz/Busch 2012, 151, Höhns 2006, 75).

Als Forschungsdesign wird ein Mixed Methods-Design gewählt, das qualitative und quantitative Methoden kombiniert. Mit Hilfe qualitativer Methoden (Gruppendiskussion, Interviews, Standbilder) wird zunächst versucht, einen Überblick über unterschiedliche Vorstellungen von Schulentwicklung auf Seiten von Lehrkräften und SchulleiterInnen an Lernhausschulen zu erhalten und zentrale Kategorien induktiv aus dem Material herauszuarbeiten und zu Themenfeldern zusammenzufassen. Im Anschluss daran werden die Themenfelder anhand von Online-Fragebögen auf unterschiedlichen Ebenen (Schulleitung, Lehrkräfte, Erziehungskräfte, Elternvertreter) erhoben. Konkret handelt es sich dabei um ein sequenziell exploratives Design (Creswell 2003, 211-215). Qualitative und quantitative Zugänge werden in der abschließenden Auswertung aufeinander bezogen, um einem mehrperspektivischen Anspruch gerecht zu werden (Budde/Krüger 2010, 128).

## **2.2. Gruppendiskussion**

An allen beteiligten Grundschulen fand zu Beginn jeweils eine Gruppendiskussion mit Lehrkräften sowie Einzelinterviews mit den Schulleiterinnen statt. Eine Gruppendiskussion der Schulleiterinnen war aus organisatorischen und terminlichen Gründen nicht möglich. Eine Gruppendiskussion ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer/innen zu einem Thema, das von der Diskussionsleitung formuliert wird (Lamnek 1995). Ziel einer Gruppendiskussion ist die Erforschung pädagogischer Interaktion. Die Rekonstruktion der Interaktion dokumentiert „Wesentliches über den bzw. die Orientierungsrahmen einer Gruppe und deren Herstellungspraxis“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013, 18). Die Gruppenmeinung ist das Produkt gemeinsamer Erfahrungen und kollektiver Interaktion, die vor der Diskussionssituation liegen und während der Gruppendiskussion aktualisiert werden (Mangold 1973).

Für die Methode der Gruppendiskussion wurden zunächst vier Diskussionsgruppen zusammengestellt, die jeweils vier Lehrkräfte unterschiedlicher Lernhäuser umfassten, um ein möglichst großes Spektrum an Meinungen abzubilden. Die Gruppendiskussionen dauerten jeweils 20 bis 30 Minuten. Jede Gruppe wurde durch einen Mitarbeiter moderiert, der in der LehrerInnenausbildung tätig ist. Zur Aufnahme der Aussagen wurde die App *JustPressRecord* verwendet, die eine Tonaufnahme ohne zusätzliche Mikrophone ermöglicht. Die Aufnahmen wurden im Anschluss von Hilfskräften transkribiert. Dazu fand im Vorfeld eine Schulung statt, für die ein Leitfaden für Moderation und Transkription vorlag. Der Ablauf der Diskussion erfolgte nach einer kurzen Einführung in das Forschungsprojekt anhand folgender Leitfragen:

- Wie läuft derzeit der Alltag im Lernhaus?
- Wofür würden Sie 100 000 Euro für ihr Lernhaus ausgeben?

Über diese Leitfragen hinaus waren den DiskutantInnen keine Kategorien oder Beispiele vorgegeben. Die Schulleiterinnen beantworteten entsprechende Fragen im Einzelinterview. Dabei fiel der Aspekt einer Stimulierung zur Meinungsäußerung in der Gruppe weg. Dennoch war eine Dokumentation von Haltung und Einstellung der Teilnehmerinnen im Kontext von Schule und Unterricht möglich. In der vorliegenden

Untersuchung erfolgte die Auswertung mittels zusammenfassender Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2010). Dieses Verfahren eignet sich dafür, eine große Menge an Ausgangsmaterial zu bearbeiten. Die Studie ging von einer defizitären bestehenden empirischen Befundlage zum Lehren und Lernen im Lernhaus aus. Sie konnte kaum auf bestehenden Ergebnissen aufbauen, sondern diente einer ersten Strukturierung des Forschungsfeldes mittels systematischer Textbearbeitung (Weiss/Syring/Kiel 2015, 12).

### **2.3. Online-Fragebogen**

Im Anschluss an die Gruppendiskussionen wurde im Zeitraum von Ende April bis Ende Juni eine Erhebung mit Hilfe von Online-Fragebögen durchgeführt, die über das Online-Tool Survey Monkey erstellt und ausgewertet wurden. Ein Online-Fragebogen stellt eine internetbasierte Umsetzung eines papiergebundenen Fragebogens dar. Auf einer Internetseite wird der Fragebogen präsentiert und kann am Computer ausgefüllt werden. Dadurch entfallen Kosten durch Druck und Versand, die Daten stehen sofort zur Verfügung. Zudem ist eine manuelle Datenerfassung nicht erforderlich (Stefer 2013, 158).

Die Themenschwerpunkte der Fragebögen wurden wie beschrieben induktiv mittels schrittweise am Material entwickelter Kategorien aus den Gruppendiskussionen gewonnen und an den Zuständigkeitsbereich der Adressaten angepasst. Durch dieses Vorgehen wurde gewährleistet, dass die Akteure zu den für sie relevanten Kategorien befragt werden konnten.

Die Fragebögen waren an Schulleiterinnen, Lehrkräfte, Erziehungskräfte und Elternvertreter gerichtet. An insgesamt 216 Personen wurde ein Bearbeitungslink versendet. Zudem wurden sie wiederholt per Email aufgefordert, sich an der Umfrage zu beteiligen. Teilgenommen haben insgesamt 89 Personen: zwei von vier Schulleiterinnen, 39 von insgesamt 77 Lehrkräften, 9 von insgesamt 55 Erziehungskräften und 39 von insgesamt 80 Elternvertretern. Dies entspricht insgesamt einer Rücklaufquote von 41 %.

Die Fragebögen bestanden aus 10 Testitems für SchulleiterInnen, 33 Items für Lehrkräfte, 28 für Erziehungskräfte und 12 Items für Elternvertreter.

Bei der Aufgabenkonstruktion wurden zentrale Anforderungskriterien nach berücksichtigt (vgl. Bühner 2004, 64 ff.).

Die Themenbereiche der Fragebögen ergaben sich induktiv aus der Auswertung der Gruppendiskussion (vgl. Kap. 3.1.-3.3.). Eine Pilotierung der Fragebögen wurde mit Studierenden durchgeführt. Dabei wurden Items aussortiert, die unklare Formulierungen enthielten. Die vollständigen Fragebögen befinden sich im Anhang (Kap. 6.3.).

### **2.4. Standbildanalyse**

Zudem wurden Unterrichtsbeobachtungen auf den Marktplätzen mit Hilfe fotografierter Standbilder dokumentiert. Durch Standbilder als Strategie der Datensammlung im Feld kann der Blick für bestimmte Praktiken geschärft werden (Wagner 2011). Fotografieren betont im Vergleich zu anderen Auswertungsmethoden den Augenblick, der immer auch

zufällig ausgewählt wurde. Gleichzeitig offenbart dieser vergleichsweise verlangsamte Blick wichtige Details - bedarf aber zugleich der Kontextualisierung bei der Auswertung (Rabenstein 2019, 825).

Geschulte studentische Hilfskräfte besuchten über den Zeitraum von einem Monat an fünf Terminen zu unterschiedlichen Tageszeiten und Wochentagen unangekündigt unterschiedliche Marktplätze aller an der Studie beteiligten Schulen, um die Unterrichtssituation bildlich zu dokumentieren. Dabei wurden jeweils Marktplätze von Lernhäusern ausgewählt, die zu dem Zeitpunkt voll mit allen Klassen besetzt waren. Die Aufgabe der Hilfskräfte bestand darin, die sich auf dem Marktplatz befindlichen Kinder nach ihrer genauen Tätigkeit zu befragen. Die Aussagen der Kinder ergänzen jeweils die Standbilder der Unterrichtssituation. (vgl. Kap. 6.2.).

## **2.5. Kinderbefragung**

Die Kinder werden als wichtige Akteure am Evaluationsprozess beteiligt, da sie "für ihre eigene Lebenswelt, und somit auch für Erfahrungen und Einschätzungen von Maßnahmen" Experten sind. (Meyer/Wißmach 2013, 171). So besteht der Zugewinn eines Einbezugs in der Vielfältigkeit der erhobenen Sichtweisen (Müller-Kohlenberg 2002, 75, ebd.). Zudem wird Kindern durch eine aktive Beteiligung ein anderer Zugang zu ihrer Schule ermöglicht (Wolf 2000, 34). Akzeptanz der Maßnahme und Identifikation mit der Einrichtung werden gleichermaßen beeinflusst. Zudem können Kinder dazu beitragen, dass ihre eigene Situation sich verändert. Sie werden zu "Mitproduzenten ihrer eigenen Entwicklung". (Meyer/Wißmach 2013, 172)

Im Rahmen der Studie wurden sogenannte situationsnahe Interviews mit den Kindern geführt, die sich zum Zeitpunkt der Befragung auf dem Marktplatz befanden. Die Interviews wurden von Studierenden durchgeführt, die zu Beginn des Erhebungszeitraums von vier Wochen in allen Klassen vorgestellt wurden. Durch die wiederholten Besuche waren die Studierenden den Kindern zunehmend vertraut. Wurden ein bzw. mehr Kinder auf dem Marktplatz angetroffen, stellten die Studierenden zwei Fragen:

1. Was machst du gerade auf dem Marktplatz?
2. Warum arbeitest du auf dem Marktplatz?

Die Antworten wurden protokolliert und bei den Themenfeldern der Auswertung zugeordnet.

### **3. Erhebung und Auswertung**

Im Rahmen des sequentiell explorativen Designs wurden zunächst Transkripte von Gruppendiskussionen und Einzelinterviews auf für das Forschungsfeld bzw. das Arbeitsfeld der Akteure an Lernhausschulen als relevant erachtete Aspekte hin untersucht. Entsprechende Textstellen wurden im Transkript markiert. In einem zweiten Schritt wurden die Aussagen extrahiert und verschiedenen Kategorien zugeordnet. Die induktiv ermittelten Kategorien wurden im Anschluss benannt und nach übergeordneten Themenfeldern gegliedert – ein Vorgehen, mit dem die Ergebnisdarstellung einer im Datenmaterial zugrunde liegenden Ordnung folgt (Weiss/Syring/Kiel 2017, 12).

#### **3.1. Kodierung, Interrater-Reliabilität und Validität**

Zur Überprüfung der Güte der Kodierungen bzw. des Kategoriensystems wurde die Interrater- Reliabilität (IRR) berechnet. Dazu wurden die Transkripte der Gruppendiskussionen und der Einzelinterviews zunächst hinsichtlich inhaltlicher Aussagen zu Strukturen, Maßnahmen, Kooperationen und Haltungen von der Projektleiterin und einem Mitarbeiter separat kodiert.

Wenn mindestens 80% der entsprechenden Textstellen gleich kodiert waren, wurde dies als Übereinstimmung festgelegt. Reliabilitätskoeffizienten von 70% sind gemeinhin als zufriedenstellend anzusehen (BOS 1989). Insgesamt wurden in allen Protokollen zusammen 160 Aspekte kodiert. Das an späterer Stelle folgende Kategoriensystem bildet somit die Nennungen aller Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen und den Einzelinterviews zusammengenommen ab. Die Interrater-Reliabilität betrug für alle Kategorien zusammengenommen .88, mit 140 von 160 möglichen Übereinstimmungen.

#### **3.2. Kategoriensystem und Codings**

Das Kategoriensystem gibt Strukturen, Maßnahmen, Kooperationen und Haltungen wieder, die im Kontext von Schule und Unterricht im Lernhaus als relevant erachtet werden. Die Häufigkeit der Nennungen wird, neben ihren jeweiligen inhaltlichen Bezügen, als Indikator für die Relevanz in diesem Praxisfeld betrachtet. Die Nennungen wurden mit Hilfe farblicher Zuordnung strukturiert. Sämtliche Nennungen befinden sich im Anhang (Kap. 6.1.). Die folgende Tabelle zeigt das Kategoriensystem der für den Schulentwicklungsprozess im Lernhaus erforderlichen organisatorischen Voraussetzungen, Einschätzungen, Maßnahmen/Methoden, Kooperationen und Haltungen aus Sicht der Akteure. Die Spalten "korrelierende Codings (corr.)" und "nicht korrelierende Codings (non.)" listen die Nennungen auf, die entweder übereinstimmend von beiden RaterInnen einer Kategorie zugeordnet ("korrelierend") bzw. verschiedenen Kategorien zugewiesen wurden ("nicht korrelierend"). Daraus berechnet sich die in der letzten Spalte aufgeführte Interrater-Reliabilität.

Codings	gesamt	corr.	non.	IR
Belegung der Lernhäuser	17	15	2	.88
fehlende Ressourcen	21	17	2	.89
Weiterbildungsmaßnahmen	3	3	0	1.0
Offenheit für neue Konzepte	9	9	2	.81
Gestaltung und Entwicklung von Unterricht	21	18	3	.86
Nutzung der Räume	45	38	7	.84
Kooperation mit anderen	24	40	4	.88
Selbstreflexion	18	18	0	1.0

Abb. 2: Kategoriensystem

### 3.3. Zuordnung der Kategorien

Die Kategorien, die aus der qualitativen Analyse der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews abgeleitet werden konnten, lassen sich thematisch den Maßnahmen zur Realisierung von Schulentwicklung zuordnen, die entscheidend für die Qualität von Schule sind (Rolff, 1995):

- **Organisationsentwicklung** (Schulprogramm, Schulkultur, Erziehungsklima, Schulmanagement, Teamentwicklung, Elternarbeit, interne und externe Evaluation, Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, Budgetierung etc.)
- **Personalentwicklung** (Lehrer selbstbeurteilung, Supervision, schulinterne Lehrerfortbildung, Kommunikationstraining, Hospitationen, Mitarbeiterjahresgespräche etc.)
- **Unterrichtsentwicklung** (Selbstlernteams, Schülerorientierung, überfachliches Lernen, Methodentraining, erweiterte Unterrichtsformen/Öffnung von Unterricht, Lernkultur etc.) (Saalfrank 2016, 17)

Zur **Organisationsentwicklung** konnten insgesamt 107 Textstellen extrahiert werden, die folgenden Kategorien zugeordnet wurden: Belegung der Lernhäuser (17 Nennungen), Kooperation mit anderen (24 Nennungen), Nutzung der Räume (45 Nennungen), Ressourcen (21 Nennungen),

Zur **Personalentwicklung** gab es insgesamt 21 Nennungen: Weiterbildungsmaßnahmen (3 Nennungen), Selbstreflexion (18 Nennungen)



Zur **Unterrichtsentwicklung** fanden sich insgesamt 30 Nennungen: Gestaltung und Entwicklung von Unterricht (21 Nennungen), Offenheit für neue Konzepte (9 Nennungen)

Im folgenden werden die Maßnahmen zur Realisierung von Schulentwicklung an Lernhausschulen anhand der Aussagen der Gruppendiskussionen und der Einzelinterviews konkretisiert. Die Auswertung der Fragebögen fließt in die Darstellung der Maßnahmen ebenso mit ein wie die Analyse der Standbilder und die Kinderbefragungen.

### **3.3.1. Organisationsentwicklung**

#### **a. Belegung**

Am Vormittag setzen sich die Lernhäuser zum Zeitpunkt der Erhebung an allen vier Schulen zu 92,31 % mit Klassen aus ein bis zwei Jahrgangsstufen zusammen. 7,69 % aller Lernhäuser bestehen aus mehr als zwei Jahrgangsstufen. Die Auswertung der Gruppendiskussion zeigt, dass sowohl eine jahrgangsgleiche wie auch eine jahrgangsgemischte Belegung der Lernhäuser von Lehrkräften kritisch gesehen wird. Schwierigkeiten ergeben sich in erster Linie aufgrund unterschiedlicher Stundenpläne und sozialer Probleme.

„Da ist noch mehr Ablenkung, wenn die Kinder vom Nachmittagsbereich schon unterwegs waren und dann sehen die ah, da arbeitet noch jemand ich wink mal durch die Scheibe, auch weil der Hort da war. [6]

„Lauter halbpubertierende Viertklässler die letzten Monate auf einer Ebene ist schwierig. Jetzt müssen wir entscheiden, ob wir das ändern.“ [3]

Am Nachmittag betreuen die ErzieherInnen Kinder, die zu 66,6 Prozent aus unterschiedlichen Lernhäusern und zu 33,3 % aus einem Lernhaus kommen. Sowohl aus organisatorischen als auch aus sozialen Gründen sehen die ErzieherInnen das größte Potential in einer Zusammensetzung aus Kindern eines Lernhauses und einer Jahrgangsstufe (44,44 %). 33,33 % wünschen sich zumindest für den Nachmittag eine Zusammensetzung aus Kindern eines gemeinsamen Lernhauses. 22,22% der Erziehungskräfte wäre die gemeinsame Klassenstufe vor allem aus organisatorischer Sicht noch wichtiger (gemeinsame Hausaufgaben).

## **b. Kooperation**

### **• der Lehrkräfte untereinander/lernhausintern**

Gut die Hälfte der Lehrkräfte arbeitet innerhalb eines Lernhauses zusammen (55,26 %). Ein Drittel (33,33 %) plant Unterricht gemeinsam. Die Leistungserhebungen werden von 48,72 % der Lehrkräfte gemeinsam durchgeführt. Wesentlich geringer fällt der Anteil derer aus, die Unterricht gemeinsam umsetzen (5,31 %) und reflektieren (7,69 %). Den inhaltlichen Schwerpunkt der Kooperationen bilden insgesamt in erster Linie das gemeinsame Lesen in Leseschienen.

Vor allem die jahrgangsübergreifende Kooperation findet innerhalb der Lernhäuser bislang kaum statt. Ein Drittel (33,33 %) der befragten Lehrkräfte gibt an, dass ihre Klasse nie mit anderen Klassen zusammenarbeitet. Gut die Hälfte der Lehrkräfte (51,28 %) gibt an, dass ihre Klasse zumindest hin und wieder mit einer anderen arbeitet. Mit mehreren Klassen kooperieren knapp die Hälfte der Lehrkräfte nie (46,15 %), 43,59 % der Lehrkräfte geben an, dass sie dies zumindest hin und wieder tun.

### **• der Lehrkräfte untereinander/lernhausübergreifend**

Mit Klassen anderer Lernhäuser kooperieren die Klassen von 66,67 % der befragten Lehrkräfte nie, von 30,77 % hin und wieder.

Den inhaltlichen Schwerpunkt der Kooperationen bilden hier vor allem soziale Aktivitäten (Feste, Bastelnachmittage).

### **• zwischen Lehr- und Erziehungskräften**

38,46 % der Lehrkräfte geben an, sich nie mit den Erziehungskräften auszutauschen. Als Gründe werden ein Mangeln an Interesse bzw. zeitliche Engpässe benannt. Aus der Auswertung der Gruppendiskussionen lassen sich auch Schwierigkeiten auf sozialer Ebene ableiten.

„Menschlich ist es schon schwierig.“ [120]

„Der eine lässt die Stühle hochstellen oder kehrt nie, das sind Kleinigkeiten aber daran macht sich halt viel fest.“ [135]

Nur 12,8 % der Lehrkräfte tauschen sich regelmäßig mit den Erziehungskräften aus. Gemäß der Aussagen der Erziehungskräfte ist der Kontakt zu den Lehrkräften unterschiedlich geregelt. Zu je einem Drittel (33,33 %) findet dieser regelmäßig, eher regelmäßig bzw. eher weniger statt. Zeitmangel und die Zusammensetzung der Gruppen mit Kindern aus mehr als drei Klassen erschweren den Austausch. Dennoch gaben 66,66 % der ErzieherInnen an, dass die Förderung am Nachmittag und am Vormittag sehr gut aufeinander abgestimmt sei.

### • mit Elternvertretern

74,36 % der Elternvertreter bewerten die Kooperation unter den Akteuren des Lernhauses (Schulleitung, Lehrkräfte, Erziehungskräfte, Elternsprecher ) eher gut (53,58 %) bzw. gut (20,51%). 25,64 % sind damit eher unzufrieden (10,26 %) bzw. unzufrieden (15,38 %).

“Die Kommunikation mit der Klassenlehrerin des gebundenen Ganztages funktioniert sehr gut. Auch außerhalb von Elternabenden, Sprechtagen, etc. ist sie gut erreichbar, hat jederzeit ein „offenes Ohr“ und ist kompromissbereit und lösungsorientiert. Zwischen Schulleitung und Elternbeirat funktioniert die Kommunikation auch gut. Die Schulleitung legt Wert auf eine offene Kommunikation. Bei den externen Partnern, die im gebundenen Ganztage mitwirken, ist die Kommunikation je nach Anbieter unterschiedlich.” [F6]

“Die Schule ist erst knapp drei Jahre alt und hat mit den täglichen Problemen und stetigen Neuerungen an Konzept und Betreuung zu kämpfen. Da ist Kooperation nicht im Fokus. Man darf das Schulhaus nicht betreten. Eigene Meinung unerwünscht, Bei Anfragen wird man abgewürgt, sogar am Elternsprechtag.” [F6]

“Kooperation mit dem Tagesheim gibt es nicht!” [F6]

“Ich kann mich an keine Veranstaltung erinnern, an der das Lernhauskonzept detailliert vorgestellt wurde. Ich kann mir auch gut abendliche Vorträge zu pädagogischen Themen z.B. Mobbing, Umgang mit Konflikten in der Klasse/Gruppe etc. vorstellen.” [F6]

Was sich 41,03 % der Eltern vor allem wünschen (33,77 %: eher ja; 10,26 %: ja) ist mehr Mitspracherecht und eine größere Beteiligung am Schulentwicklungsprozess.

“Es wäre schön, wenn wir in einen intensiveren Kontakt zur Schulleitung und den Lehrerinnen und Lehrern treten könnten, damit wir gemeinsam die Rahmenbedingung für die Kinder und der Lehrerinnen und Lehrer verbessern können. Die Entscheidungen sollten von den zuständigen Personen getroffen werden und transparent und offen kommuniziert werden.”

### • mit externen Partnern

Die Kooperation mit externen Partnern (z.B. Universität) bewerten Lehrkräfte und SchulleiterInnen positiv.

„Ganz viel Input von der Uni und anderen Stellen, sodass sich ganz viel tut.“ [119]

## c. Raumnutzung

### • Raumkonzept insgesamt

Kommentare auf den Fragebögen und Aussagen im Rahmen der Gruppendiskussionen weisen darauf hin, dass die Akteure im Lernhaus noch Schwierigkeiten haben, das räumliche Angebot angemessen zu nutzen. Lehrkräfte und Elternvertreter, weniger die Erziehungskräfte, fokussieren immer wieder auf Platzmangel im Klassenzimmer.

„Die Klassenzimmer sind halt so wie sie sind überhaupt nicht geeignet.“ [28]

Ein geringer Teil, aber dennoch insgesamt 10,53 % der Elternvertreter sind mit dem Raumkonzept eher weniger, 15,79 % gar nicht zufrieden. Was an ergänzenden Kommentaren der Elternvertreter in den Fragebögen erkennbar ist, ist ein vorwiegend

traditionelles Bild von Schule mit einer Lehrkraft, die unterrichtet und SchülerInnen, die im Klassenzimmer lernen.

“Architektonisch sicher schön anzuschauen und ein Mehrwert, wenn man den Zustand andere baufälliger Münchner Grundschulen kennt, dennoch sind die Lernräume hohe Ablenkungsreize und überfordern einige Schüler die im Prozess des Lernen eine klare Fokussierung auf die Lehrkraft und Anleitung zum Lernen benötigen.“ [F8]

“Die Klassenzimmer sind viel zu klein, die Tische sind viel zu klein.“ [F8]

73,69 % der Eltern bewerten die Raumgestaltung im Lernhaus als eher positiv (28,95 %) bzw. positiv (44,74 %).

“Flexibel nutzbar, fördert die Kommunikation, unser Kind fühlt sich wohl.“ [F8]

“Die Räume wie auch die Gänge und Lernhäuser sind sehr ansprechend gestaltet und laden zum Verweilen und zum Lernen ein.“ [F8]

### • **Marktplatz**

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Zahlen zur Auslastung der Räume. Was die tägliche Nutzung anbelangt liegt das Klassenzimmer mit 94,87 % weit vor allen anderen Räumen. Dort findet für einen Großteil der Lehrkräfte der gesamte Unterricht statt. Der Marktplatz wird gemäß der Aussagen der Lehrkräfte von 45,95 % der Lehrkräfte täglich genutzt. Die Unterrichtsbeobachtungen konnten bestätigen, dass das Klassenzimmer als Hauptaufenthaltort der Klassen dient. Der Marktplatz wird, wenn überhaupt, nur von sehr wenigen Kindern genutzt (vgl. Kap. 6.3.). Gemäß der Aussagen der Lehrkräfte dient der Marktplatz in erster Linie als Raum für Stillarbeit und Gruppenarbeiten (Bearbeitung von Arbeitsheften in Einzelarbeit bzw. in der Gruppe bei freier Platzwahl).

„Ich find, man kann den Marktplatz gut verwenden für andere Gruppenarbeiten. Also in der Morgenarbeit habe ich ihn jetzt schon öfter mal genutzt, wenn sie irgendwie zu zweit oder zu dritt waren, irgendwelche Aufgabe im Arbeitsheft machen lassen, weil das spielerischer ist. Dann durften sie sich einen Platz aussuchen, liegend oder sitzend.“ [103]

Diese Nutzungspräferenz konnte durch Unterrichtsbeobachtungen und Kinderbefragungen bestätigt werden.

„Ich mache Stillarbeit. Manchmal dürfen wir Stillarbeit auf dem Marktplatz machen.“ [Kinderbefragung]

Lehrkräfte heben vor allem Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Nutzung des Marktplatzes hervor. Die Fenster zum Marktplatz werden teilweise als störend im Unterricht empfunden.

„Durch dieses Nachmittagsprogramm, wenn das halt gemischt ist, ist das total schwierig, wenn dann die einen sagen, wir müssen arbeiten, und die anderen hören draußen Musik und winken.“ [7]

Lehrkräfte beklagen zudem, dass es dem Marktplatz an Struktur und Einteilung fehle. Er sei vielmehr ein Gang. Für Gruppenarbeiten und zum Einstudieren von Darbietungen wird

der zusätzliche Raum als gewinnbringend eingestuft. Auch als Ort für Treffen und Versammlungen mehrerer Klassen wird er gerne genutzt.

„Oder auch wenn wir irgendwas einstudieren. Wie hat man das früher gemacht, wenn alle im Klassenzimmer was eingeübt haben? [71]

#### • **Gruppenräume und weitere Räume**

Vormittags nutzen laut Fragebögen 35,90 % der Lehrkräfte die Gruppenräume mit ihren Klassen täglich, 7,69 % nutzen die Räume hingegen nie. Die übrigen Lehrkräfte nutzen zumindest hin und wieder. Lehrkräfte bemängeln im Gespräch, dass die Nutzung der Gruppenräume durch die Belegung von Fachlehrern verhindert würde. Die gemeinsame Nutzung der Räume durch Lehrkräfte am Vormittag und Erziehungskräfte am Nachmittag wird hauptsächlich von Lehrkräften beklagt. Schwierigkeiten ergeben sich sowohl im organisatorischen wie im sozialen Bereich.

„Die Doppelnutzung ist ein großes Problem.“ [4]

Am Nachmittag sind Gruppenräume und Marktplatz die am häufigsten genutzten Räume (je 100 %). Hier wird in erster Linie gespielt, gebastelt und gegessen. Hausaufgaben werden großteils im Klassenzimmer erledigt.

69,23 % der Lehrkräfte betreten den Computerraum nie, alle anderen nur hin und wieder. Ebenso selten suchen Lehrkräfte mit ihren Klassen die Schulbibliothek auf (nie: 62,16 %; hin und wieder: 29,73 %; häufig: 8,11 %).

#### **d. Ressourcen**

Der Wunsch nach weiteren Ressourcen bei den Befragten bezieht sich in erster Linie auf finanzielle Unterstützung für weitere Ausstattung (Möbiliar) und reicht vor allem bei Lehrkräften hin zum Wunsch nach kleineren Klassen.

„Wir bräuchten Ecken, wo sich die Kinder zurückziehen können, flexibles Möbiliar, aber da hab ich noch nicht so viel Anregungen.“ [33]

SchulleiterInnen wünschen sich in erster Linie zusätzliche Fortbildungen und finanzielle Unterstützung (100 %), gefolgt von Vorträgen und von regelmäßiger Beratung (50 %). Um den Anforderungen des Lernhauskonzepts gerecht werden zu können, wünschen sich 88,89 % der Lehrkräfte mehr Personal, gefolgt von Fortbildungen (44,44%) dem Austausch unter Kollegen und finanzieller Unterstützung (je 33,33 %). ErzieherInnen wünschen sich in erster Linie zusätzliches Personal (88,89 %) gefolgt von Fortbildungen (44,44 %), Austausch unter Kollegen und finanzieller Unterstützung (33,33 %). Elternvertreter fühlen sich gemäß der ergänzenden Kommentare teilweise nicht hinreichend über das Lernhauskonzept informiert und erhoffen sich zusätzliche Veranstaltungen.

Ich bin nicht ausreichend informiert, wie das Lernhauskonzept funktioniert. [F5]

Es scheint zu funktionieren, aber genau weiß ich es auch hier mangels Einblick nicht.[6]

Zufrieden sind die Lehrkräfte mit der medialen Ausstattung im Lernhaus (ja: 61,54 %; eher ja: 33,33 %), die aus Whiteboard und Dokumentenkamera besteht, die sich in den Klassenzimmern befinden. Beide Geräte kommen mit 97,44 % täglich zum Einsatz. In erster Linie werden damit gemeinsame Hefteinträge gestaltet bzw. Inhalte demonstriert. Der Beamer auf dem Marktplatz wird von 55,26 % nie genutzt, 44,74% nutzen ihn hin und wieder.

### **3.3.2. Personalentwicklung**

Auf Seiten der Schulleiterinnen besteht einstimmig der Wunsch nach Fortbildungen (100 %). Übereinstimmend verweisen die Schulleiterinnen auf die Relevanz „geeigneten Personals“ für den Unterricht an Lernhausschulen (100 %) und auf die Notwendigkeit eines Mitspracherechts bei der Zusammensetzung der einzelnen Lernhäuser (50 %: positiv; 50 %: eher positiv).

Auch aus den Antworten der Lehrkräfte geht vor allem der Wunsch nach Fortbildungsveranstaltungen (76,32 %) und regelmäßiger Begleitung (44,74 %) hervor. Lehrkräfte und SchulleiterInnen erhoffen sich von weiteren Lehrerfortbildungen Fortschritte in Richtung Methodenvielfalt und individuelle Förderung. Fortbildungen werden zudem im Umgang mit digitalen Medien gewünscht.

Was die Selbstreflexion (insg. 18 Nennungen) der Befragten angeht, sehen sich vor allem Lehrkräfte in ihrer Rolle durchaus kritisch und erkennen zum Teil festgefahrene Routinen, die einer Öffnung des Unterrichts entgegenstehen.

„Wir Lehrer mögen es nicht, wenn Architektur in Pädagogik eingreift!“ [144]

„Klar, man ist so ein Gewohnheitstier als Lehrer. Das Klassenzimmer ist - ich übertreibe - so wie das eigene Wohnzimmer; da hat man seine Ordnung, da hat man sein System, da hat man was an der Tafel, an dem man am Morgen weiterarbeitet, da hat man so sein Belohnungssystem, da stehen Sachen offen rum [...], die am Nachmittag Füße gekriegt haben oder der eine Mensch ist ein sehr ordentlicher Mensch und der andere sehr locker. Beide nutzen den Raum - das ist jetzt egal, welchen Beruf man hat. Auch zwei Lehrer, die den gleichen Raum nutzen. Da gibt es oft Beschwerden!“ [134]

### **3.3.3. Unterrichtsentwicklung**

#### **• Methoden**

84,62 % der Lehrkräfte sprechen dem Lernhauskonzept das Potential zu, den Einsatz bestimmter Methoden zu begünstigen. Gruppenarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen und Lerntheken sind die am häufigsten genannten Lernformen. Auch Phasen der Differenzierung und Individualisierung lassen sich gemäß 90 % der Lehrkräfte im Lernhaus umsetzen (ja: 56,41 %; eher ja: 41,03 %). Hier werden größtenteils räumliche Vorteile bei der Organisation von Gruppenarbeiten benannt. Tatsächlich umgesetzt werden

offene Lernformen, wie die Aussagen im Rahmen der Gruppendiskussionen und die Unterrichtsbeobachtungen vermuten lassen, jedoch nur von einem wesentlich kleineren Teil der befragten Lehrkräfte. (vgl. Anhang Kap. 6.3.) In erster Linie finden Leseschienen und Lernstationen auf dem Marktplatz statt.

„Jetzt haben wir uns ja mit der Leseschiene ein bisschen weiterbewegt und die Kann-Listen sind ja grad so die große Baustelle eigentlich.“ [49]

„Irgendwie sitze ich am Arbeitsplatz und mache das Arbeitsblatt - das ist gerade so unser Thema, dass wir eigentlich vom Arbeitsblattunterricht auch wegkommen. [50]

Eine Mischung der Jahrgangsstufen wird dabei jedoch kaum praktiziert. Den größten Teil der Unterrichtszeit nimmt nach wie vor das Bearbeiten der Arbeitshefte ein. Dessen sind sich die Lehrkräfte auch bewusst.

„Wenn man sagt, jetzt machst du dein Arbeitsblatt mal draußen, dann ist das ja noch nicht so offen.“ [52]

Die veränderte Nutzung des Marktplatzes hat für Lehrkräfte insgesamt obere Priorität, allerdings herrscht große Unsicherheit in Bezug auf die Art der Nutzung.

„Der Marktplatz ist noch nicht so ganz erschlossen, vielleicht weil die Möbel gefehlt haben oder weil wir uns noch nicht so viel überlegt haben und die Gruppenräume auch nur zum Teil so genutzt werden wie sie eigentlich gedacht sind.“ [100]

#### • **Einschätzung der Elternvertreter**

Die Elternvertreter sind zu 68,42 % der Meinung, dass der Unterricht im Lernhaus ihren Kindern besondere Chancen eröffnet (31,58 %: ja, 36,84 % eher ja).

“Flexibilität. Die Kinder können in Gruppen und einzeln lesen und lernen. Die Räumlichkeiten sind offen. Die Kooperation zwischen Lehrkraft und Erziehern klappt besser.” [F5]

“Das ganze umfangreiche Angebot in einem Haus, moderne Einrichtungs- und Lernhilfsmittel. “ [F5]

25,64 % der Elternvertreter sprechen dem Lernhauskonzept eher weniger Potential zu. Grund dafür scheint jedoch in erster Linie Unkenntnis in Bezug auf die Intention zu sein.

“Leider bekommen wir als Eltern nicht sehr viel Informationen darüber, wie das Lernhauskonzept im täglichen Alltag genau genutzt und eingesetzt wird. Daher kann ich nicht sagen, ob es besondere Chancen für meine Kinder eröffnet. Ich kann die Frage nicht mit ja und nein beantworten, da ich nicht weiß, wie das Lernhauskonzept umgesetzt bzw. gelebt wird.” [F5]

17,95 % aller befragten Elternvertreter sind vor allem vom Ganztagesangebot überzeugt, 10,26 % weniger, 12,82 % gar nicht. Die übrigen Befragten haben keine Kinder, die das Ganztagsangebot nutzen.

“Der gebundene Ganztageschule ist gut organisiert und wird von einer äußerst kompetenten Klassenlehrerin super umgesetzt. Als positiv empfinde ich, dass die Kinder zur Selbständigkeit angeleitet werden. Auch die Tatsache, dass es keine Hausaufgaben gibt, sondern das Vertiefen des Stoffes in den von Lehrern abgehaltenen Unterrichtsstunden stattfindet ist toll und m.E. für Kinder UND Eltern positiv. Ich empfinde es manchmal als schade, dass ich unser Kind, nicht auch mal früher vom Unterricht abholen kann, wenn es

meine Zeit zulässt. Dadurch sind auch die Möglichkeiten an außerschulischen Aktivitäten (Sportverein, Musikschule etc.) eingeschränkt. Daher würde ich mich freuen, wenn es mehr Wahlmöglichkeiten innerhalb des Angebotes über externe Partner gäbe. Das bestehende Angebot ist zwar gut, jedoch hat jedes Kind andere Vorlieben, Talente und Interessen, da wäre es toll, wenn diesen innerhalb der Schulzeit bis 16h nachgegangen werden kann. Für uns wäre es z.B. super, wenn Instrumentalunterricht (beispielsweise über die städtische Musikschule) organisiert werden könnte. Selbstverständlich gegen Übernahme der Kosten." [F7]

"Da dieses Konzept jetzt erst eingesetzt wird und dadurch der etablierte Hort quasi ins Aus geschickt wurde, bin ich dem ganzem sehr negativ eingestellt." [F7]

## **4. Zusammenfassung und Empfehlung**

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Untersuchung zu der Frage, welche Bedingungen als Grundlage eines gelingenden Schulentwicklungsprozesses an Lernhausschulen erforderlich sind, werden im Folgenden zusammengefasst. Aus den Charakteristika der Maßnahmen der Schulentwicklung lassen sich Empfehlungen für einen gelingenden Schulentwicklungsprozess an Lernhausschulen ableiten:

### **4.1. Organisationsentwicklung**

Lernhäuser setzen sich aktuell größtenteils aus zwei Klassenstufen zusammen. Organisatorische Überlegungen spielen bei der Planung eine größere Rolle als pädagogische. Ausgegangen wird von der Idee eines traditionellen Unterrichts mit festem Stundenplan im Klassenverband. Der Wunsch nach klassenhomogenen Lernhäusern der Erziehungskräfte entspringt ebenfalls einer Vorstellung von Unterricht, in dem alle Kinder das Gleiche tun und dabei unterstützt werden.

Kooperationen der Lehrkräfte finden zum Großteil innerhalb eines Lernhauses statt und zeigen sich in kurzen Phasen gemeinsam geplanten Unterrichts (z.B. Leseschienen). Eine Jahrgangsmischung findet dabei bislang selten statt. Umgesetzt und reflektiert wird der Unterricht meist im Klassenverband. Lediglich bei gemeinsamen Leistungserhebungen der Klassen arbeiten die Lehrkräfte wieder zusammen.

Lehr- und Erziehungskräfte stimmen sich derzeit nur strukturell ab. Eine kontinuierliche Förderung von Kindern am Vormittag und Nachmittag auf Basis individueller Lernvoraussetzungen findet nur teilweise statt. Die Hausaufgaben stellen eine wichtige Schnittmenge dar.

Der persönliche Kontakt zwischen den Akteuren eines Lernhauses und darüber hinaus beeinflusst in besonderem Maße eine erfolgreiche Schulentwicklung. Kooperationen werden eher umgesetzt, wenn die Akteure befreundet sind.

Im Ganztage fehlen Lehr- und Erziehungskräften zeitliche Ressourcen, um einen kontinuierlich aufeinander abgestimmten ganztägigen Unterricht zu planen.



Über den regulären Schulalltag hinausgehend, wünschen sich Eltern zusätzliche Formate, um stärker am Schulleben partizipieren zu können. Dazu zählt auch größeres Mitspracherecht.

## **Empfehlungen**

- Formulierung eines lernhausadäquaten Leitbildes als Orientierungshilfe im Schulentwicklungsprozess, das sich von dem anderer Schulen unterscheidet.
- Vermeidung von Top-Down-Prozessen; Auflösung sogenannter Steuergruppen; Beteiligung sämtlicher Akteure an relevanten Entscheidungen
- Verbindliche und regelmäßige Treffen von Lehr- und Erziehungskräften
- Kooperationen zwischen den Akteuren eines Lernhauses, die über strukturelle Abstimmungen hinausgehen
- Einbezug der Erziehungskräfte in den Unterricht am Vormittag gemäß der Idee der innovativen Projektschule (GS an der Dieselstraße/ München)
- Kooperation, Vernetzung und Austausch der Lernhäuser untereinander über gemeinsame Projekte
- Flexible Stundenpläne zur fächer- und jahrgangsübergreifenden Projektarbeit in den Lernhäusern
- Ausstattung der Lernhäuser gemäß eines Konzeptes, das Erfordernisse am Vor- und Nachmittag gleichermaßen berücksichtigt
- Integration der Eltern in den Schulentwicklungsprozess, um Teilhabe und Mitspracherecht zu ermöglichen. Dazu zählen auch Veranstaltung zur gemeinsamen Gestaltung von Schulentwicklung (Beteiligungs- an Stelle von Informationsabenden, Workshop-Angebote, Design Thinking)
- Öffnung der Schule nach außen. Vernetzung mit externen Partnern wie Bibliotheken, Universität, Wirtschaft etc.
- Einsatz digitaler Medien zur Förderung der Organisationsentwicklung bzw. zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation.
- Anschlussforschung, die Aufschluss darüber gibt, in welcher Form (städtisches Tagesheim, Hort/Innovative Projektschule) und durch welche Kooperationspartner (städtisch oder staatlich) der Nachmittag gestaltet werden sollte

## **4.2. Personalentwicklung**

Eine kontinuierliche Begleitung im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen und Supervision wird von sämtlichen Akteuren an Lernhausschulen gewünscht.

Die Auswahl geeigneter Lehr- und Erziehungskräfte spielt beim Schulentwicklungsprozess in Lernhausschulen eine entscheidende Rolle. Aktuell werden Lehrkräfte und Lehramtsanwärter vom Schulamt zugewiesen, ohne ihre besondere Eignung für die besonderen Erfordernisse an Lernhausschulen zu berücksichtigen.

## **Empfehlungen**

- Gemeinsame Fortbildungen von SchulleiterInnen an Lernhausschulen, um Transformationsprozesse anzustoßen
- Gemeinsame Fortbildungen für Lehrkräfte und Erziehungskräfte
- Stärkere Beteiligung der Lehr- und Erziehungskräfte bei Neueinstellungen. Orientierung am Vorbild anderer Länder mit ähnlicher Schularchitektur (Auswahl von vier Bewerbern durch die Schulleitung, die in die engere Wahl kommen; Teilnahme an einem Probeschultag im Lernhaus; endgültige Entscheidung durch das Lernhaus-Team)
- Kontinuierlicher Austausch mit anderen Lernhausschulen
- Berücksichtigung der Lernhausschulen im Rahmen des Intensivpraktikums (Lehramtsstudierende lernen das Konzept bereits im Studium kennen; Schulleitungen lernen zukünftige, potentielle Lehrkräfte früh kennen).
- Lernhausbezogene, teambildende Maßnahmen von Lehr- und Erziehungskräften

### **4.3. Unterrichtsentwicklung**

Kernbereiche schulischer Tätigkeit wie Unterricht und Erziehung nehmen in den Lernhausschulen Tätige nur zum Teil als Gegenstand nötiger Veränderungsprozesse wahr.

Herkömmliche Vorstellungen von Schule und Unterricht erschweren die sinnvolle Nutzung des Lernhauses. Der Marktplatz bislang nur einzelnen Kindern als Raum für die Stillarbeit (z.B. Arbeit im Arbeitsheft, Aufgaben im Wochenplan).

Lehrkräfte haben im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung nicht in ausreichendem Maß gelernt, Unterricht im Team zu planen und umzusetzen, projektorientiert zu arbeiten und das Potential der Jahrgangsmischung zu nutzen. Sie sind sich dieser Problematik nur zum Teil bewusst.

## **Empfehlungen**

- Fortbildungen mit dem Schwerpunkt auf Unterricht in jahrgangsgemischten Klassen
- Erweiterung und Weiterentwicklung von medienbezogenen Kompetenzen der Lehr- und Erziehungskräfte durch Fortbildung und gegenseitige Unterstützung
- Fortbildungen zur Förderung kooperativer Lehr- und Lernformen
- Gemeinsame Erstellung von Förderplänen für Kinder durch Lehr- und Erziehungskräfte auf Basis individueller Lernvoraussetzungen
- Ganztägiges projektorientiertes Arbeiten in sämtlichen Räumen
- Umsetzung eines umfassenden Medienkonzeptes, das Einfluss auf die Bereiche Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung nimmt.
- Integration des Themas Lernhaus in der 1. und 2. Ausbildungsphase

Unterricht in Lernhausschulen ist kein herkömmlicher Unterricht, der im Lernhaus stattfindet. Ebenso wenig bedeutet der Einsatz digitaler Medien im Lernhaus keinen

analogen Unterricht mit iPads. Nur wenn sich Lehr- und Lernprozesse grundlegend verändern, kann sich Schule weiterentwickeln. Der Einsatz sämtlicher Akteure wird nötig sein, um entsprechende Transformationsprozesse anzustoßen und weiter zu entwickeln.

Aktuell werden bereits unterschiedliche Maßnahmen und Projekte umgesetzt, die dazu beitragen sollen, die Ebenen des Schulsystems und der LehrerInnenausbildung stärker zu verzahnen und die Schulentwicklung an Lernhausschulen voran zu treiben. Dazu zählt beispielsweise die Umsetzung eines neuen Möblierungskonzeptes, das bereits zu nachhaltigen Strukturverbesserungen beigetragen hat, und der Etablierung des Lernhauskonzeptes in Unterricht, LehrerInnenaus- und Weiterbildung dient. Zudem finden regelmäßig universitäre Fortbildungen für die Lehrkräfte statt, die durch ein Online-Seminar begleitet werden.

Zudem werden Medienkonzepte erprobt, die Verwaltung, Vernetzung der AkteurInnen und den flexiblen Einsatz von Endgeräten als Teil der Lernumgebung in den Lernhäusern umfassen. Zukünftige Forschungsschwerpunkte sind auf Transformationsprozesse zu richten, die entsprechende Veränderungen begünstigen bzw. sich wiederum aus den Veränderungen in den Bereichen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ergeben.

## 5. Literaturangaben

Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Bos, W. (1989). Reliabilität und Validität in der Inhaltsanalyse. In: Bos, W./Tarnai, C. (Hrsg.): Angewandte Inhaltsanalyse in Empirischer Pädagogik und Psychologie. Münster: Waxmann, 61-72.

Budde, J./ Krüger, J. (2010): Mehrperspektivische Evaluationsstudie: Jugendförderung durch das bundesweite Projekt *Neue Wege für Jungs*. Zeitschrift für Evaluation, 2010 (1), 125-135.

Bühner, M. (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion, München: Pearson Studium.

Creswell, J.W. (2003): Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Höhns, G.: Anwendung der DeGEval-Standards im internationalen Kontext - Erfahrungen bei der Evaluation von zwei ausgewählten TRANSFORM-Beratungsprojekten in Russland. Zeitschrift für Evaluation 2006 (2), 71-98.

Kuckartz, U./Busch, J. (2012): Mixed Methods in der Evaluation. In: Kuckartz, U./Rädiker, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele - Konzepte - Methoden. München/Weinheim: Beltz, 142-155.

Lamnek, S.(1995): Qualitative Sozialforschung, Bd. II. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S. (1998). Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung (5. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mangold, W. (1973). Gruppendiskussion. In: König, R. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2*. Stuttgart: Ferdinand Enke, 228-259.

Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2) Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204> [Zugriff: 14.12. 2019].

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (11. aktual. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Meyer, U.-K./ Wißmach, S. (2013): Einbezug von Kindern und Jugendlichen in die Evaluation. Qualitative Interviews als Erhebungsverfahren. In: Kuckartz, U./Rädiker, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele - Konzepte - Methoden. München/ Weinheim: Beltz, 169-183.

Müller-Kohlenberg, H. (2002): Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Ressource in Evaluation und Qualitätsentwicklung. In: Bewyl, W./ Müller-Kohlenberg, H. (Hrsg.): Perspektiven

der Evaluation in der Kinder- und Jugendhilfe QS 35. Material zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, [www.qs-kompodium.de/pdf/Qs35.pdf](http://www.qs-kompodium.de/pdf/Qs35.pdf) [Zugriff am 18.12.2019].

Praxisbuch Münchner Lernhaus, in: [www.schulen-planen-und-bauen.de/wp-content/uploads/2017/01/lernhaus\\_Broschu\\_re\\_web\\_ohne\\_Vorwort.pdf](http://www.schulen-planen-und-bauen.de/wp-content/uploads/2017/01/lernhaus_Broschu_re_web_ohne_Vorwort.pdf) (14.12.2019)

Rabenstein, K. (2019): Teilnehmende (Video-) Beobachtung. In: Harring, M./ Rohlfs, C./ Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik, Münster: Waxmann, 822-830.

Rolff, H.-G. (1995): Autonomie als Gestaltungsaufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven, in: Daschner, P./Rolff, H.G./Stryck, T. (Hrsg.): Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Weinheim: Juventa, 31-54.

Saalfrank, W.-T.(2016): Schulentwicklung heute – eine theoretische Skizze, in: Kiel, E./Weiß, S. (Hrsg.), Schulentwicklung gestalten. Theorie und Praxis der Schulinnovation. Stuttgart: Kohlhammer, 16- 29.

Stefer, C. (2013). Der Online-Fragebogen in der Evaluation. Potenziale und Grenzen des Instruments. In: Kuckartz, U./Rädiker, S. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Evaluationspraxis. Beispiele - Konzepte - Methoden. München/Weinheim: Beltz, 156-168.

Wagner, J. (2011): Seeing Things: Visual Research and Material Culture. In: Margolis, E./Pauwels, L. (Hrsg.): The SAGE Handbook of Visual Research Methods (S.). Los Angeles/London/New Delhi: SAGE, 72–97.

Weiss, S./ Syring, M. /Kiel, E. (2017): Wie kann interkulturelle Schulentwicklung gelingen? Gruppendiskussionen zu erforderlichen Maßnahmen und Haltungen einer interkulturellen Öffnung von Schule. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Social Research, Vol. 18, No. 2, Art. 8.

Wolf, K. (2000): Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie. In: Wolf, K./ Graßl, W./ Römer, R./ Vierzigmann, G./ Wieland, N.: Heimerziehung aus Kindersicht, München: SOS-Kinderdorf - Sozialpädagogisches Institut e.V. Sozialpädagogisches Institut (SPI), 6-39.

