

4. Ergebnisse der Fragebogenstudie

Die Auswertungen werden nicht zeitlich, sondern thematisch sortiert. Bei Erhebung der gleichen Fragen zu verschiedenen Messzeitpunkten wird zeitlich chronologisch berichtet.

4.1 Individuelle Bedingungen

Hier werden die Ergebnisse präsentiert, die sich auf den Bereich Akzeptanz der Rückmeldung, Selbstwirksamkeit und professionelles Selbstverständnis beziehen. Dazu gehört zum Beispiel das Interesse an Fort- und Weiterbildung.

4.1.1 Sind die Lehrerinnen an aktuellen Entwicklungen interessiert? Bilden sie sich weiter?

Fachzeitschriften

Zum ersten Messzeitpunkt im September 2003 wurden die Lehrerinnen per Fragebogen gefragt, ob sie Fachzeitschriften lesen. 31 Personen gaben an, regelmäßig pädagogische Fachzeitschriften zu lesen, 20 verneinten dies und vier Personen gaben keine Antwort. Die Frage, *welche* Zeitschrift sie lesen, haben insgesamt 15 Lehrerinnen beantwortet. Sie nannten folgende Zeitschriften, sortiert nach der Häufigkeit der Nennung: Die Grundschule, Praxis Grundschule, Grundschule Sprachen, Grundschule Kunsterziehung, Spielen und Lernen, Unterricht Biologie.

Beratung

Ebenfalls in diesem Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt wurden die Lehrerinnen gefragt, ob sie externe Beratung in Anspruch nehmen würden. 37 Lehrerinnen würden ein solches Angebot in Anspruch nehmen, 12 Personen lehnen dies ab, sechs haben nicht geantwortet.

Fortbildung

Zum ersten Messzeitpunkt wurde außerdem erhoben, ob die Lehrerinnen in den letzten 24 Monaten bei Fortbildungen waren. 44 Lehrerinnen bestätigten dies, neun Personen hatten in der näheren Vergangenheit keine Fortbildung besucht. Der Umfang der jeweils genannten Fortbildung wurde nicht erhoben. Themen der Fortbildungen wurden von den Lehrerinnen jedoch in einem offenen Antwortformat abgefragt, es waren mehrere Nennungen möglich: 44 Lehrerinnen gaben ein bis drei Themen der besuchten Fortbildungen an: Hierbei ist auffällig, wie breit das Spektrum der Angaben ist. Am häufigsten wurden folgende Themen genannt:

18 Nennungen: Anfangsunterricht (Sonderpädagogische Förderung, Mathe, Musik, Sprachauffälligkeiten,...)

10 Nennungen: DaZ (Förderkonzepte, im Anfangsunterricht, Lernwerkstatt, Grammatik)

11 Nennungen: Rechenschwäche, Prävention von LRS

Die sonstigen Themen reichen von Mediation über Frühenglisch bis hin zu Buchvorstellungen.

Zum dritten Messzeitpunkt im August 2004 wurden die Lehrerinnen befragt, ob sie nach Erhalt der Ergebnismeldungen Bedarf nach Fortbildung haben. 21 Lehrerinnen bejahten hier, 28 verneinten.

Genauer nachgefragt wurde dann, worin der jeweilige Fortbildungsbedarf besteht. Nur sieben Lehrerinnen gaben darüber Auskunft. Auch hier waren Mehrfachnennungen möglich. Zusammenfassend ergaben sich diese Bereiche:

- Differenzierung
- Elternarbeit mit bildungsfernen Eltern
- Förderung Rechenschwäche und LRS
- Lernstandsanalyse, Diagnosefähigkeit
- Leselernmethoden für Kinder nichtdeutscher Herkunft, Texte verfassen mit leistungsschwachen Kindern, Sprachstanderweiterung
- Wochenplan, offener Unterricht
- Statistik

Zum fünften Messzeitpunkt des Promotionsvorhabens wurden die Lehrerinnen dann nochmals via Fragebogen zum Thema Fortbildung befragt und zwar in Hinblick auf die Teilnahme an der Studie BeLesen: Haben Sie durch die Teilnahme an der Studie BeLesen Impulse erhalten sich fortzubilden (Bücher, Fachzeitschriften, Kurse, o.ä.)? 26 Personen verneinten dies, 19 Personen bejahten. Die Lehrerinnen, die durch BeLesen einen Impuls zur Fortbildung erhalten haben, machten verschiedene Ergänzungen zu dieser Aussage, alle Befragten waren im Fragebogen gebeten worden, ihre Aussage zu erläutern, mehrer Antworten waren möglich. Zwei Lehrerinnen erläuterten, dass sie auch ohne BeLesen Interesse an Fortbildungen haben, eine Lehrerin erklärte, der Impuls sei zwar vorhanden, ihr fehle jedoch die Zeit tatsächlich Fortbildungen zu besuchen.

Andere nannten folgende Themengebiete, die sie im Rahmen von Fortbildungen durch die Teilnahme an BeLesen interessieren:

- DaZ (2 Personen)
- Frühzeitiges Erkennen von LRS Kindern, Rechtschreibschwäche (3 Personen)

- Arbeit mit Rechtschreibkartei (1 Person)
- Anfangsunterricht (1 Person)
- Schwerpunktsetzung im Unterricht, Strukturierung im Unterricht, didaktische Möglichkeiten (1 Person)

4.1.2 Welche Voreinstellung haben die Lehrpersonen zu Rückmeldungen?

Am Ende der zweiten Klasse (zum dritten Messzeitpunkt August 2004) wurden die Lehrerinnen gebeten, retrospektiv die Rolle der Rückmeldung in Hinblick auf ihre Teilnahmemotivation zu Beginn der Studie zu bewerten.

Tabelle 13: Bedeutung der Rückmeldung für die Teilnahme an der Studie BeLesen I

Ohne die Rückmeldung hätte ich an der Untersuchung nicht teilgenommen. (MZP 3)	N	Min.	Max.	Mw	SD	Modus
	52	1	4	2,23	1,148	1

1 = trifft voll zu, 4 = trifft nicht zu

Ohne die Rückmeldung hätte ich an der Untersuchung nicht teilgenommen. <i>Ich stimme ... zu.</i>	N	...voll	...eher	...kaum	...nicht
	52	18	15	8	11

Die Ergebnisse zeigen, dass für die meisten Lehrerinnen offenbar die Rückmeldungen die entscheidende Motivation zur Teilnahme darstellten: 33 Lehrerinnen stimmten dem voll oder eher zu, 19 Personen stimmten dem kaum oder gar nicht zu, vier Lehrerinnen gaben keine Auskunft. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass zwei Drittel der Lehrerinnen die Rückmeldung zu Beginn als überzeugenden Punkt bezeichneten, um an der Studie teilzunehmen.

4.1.3 Wirken sich Rückmeldungen auf die Bereitschaft aus, wieder an einer Schulleistungsstudie teilzunehmen?

Welche Rolle spielten Ergebnissrückmeldungen als Motivator für die Bereitschaft an Schuluntersuchungen teilzunehmen? (vgl. Schneewind 2006a). Es wurde untersucht, ob der Erhalt von Rückmeldungen Lehrkräfte dazu bewegen kann, an einer Schulleistungsstudie teilzunehmen. Dieser Aspekt ist besonders bemerkenswert, da mittlerweile in fast allen Studien Rückmeldungen im Design angelegt sind. Ändert sich die Einstellung zu Rückmeldungen und Leistungsstudien nach Erhalt von mehreren Rückmeldungen? Die Antworten auf die Frage, ob sich die Rückmeldungen auf die Bereitschaft auswirken, wieder an einer solchen Schulleistungsstudie teilzunehmen, zeigten, dass die Rückmeldung eine Rolle für die Teilnahme spielt.

Tabelle 14: Bedeutung der Rückmeldung für die Teilnahme an der Studie BeLesen II

Würden Sie wieder an einer solchen Studie teilnehmen?	N	Ja, grundsätzlich.	Ja, wenn es Datenrückmeldungen gibt.	Nein
MZP 5: Juni 2005	44	2	23	19

Zwei Lehrerinnen beantworteten die Frage mit „*Ja, grundsätzlich*“, 23 Lehrerinnen gaben an, sie würden wieder teilnehmen, „*wenn es Datenrückmeldungen*“ gibt. 19 Befragte gaben an, dass sie nicht mehr bei einer Studie dieser Art mitmachen würden. Zwölf der 56 teilnehmenden Lehrerinnen beantworteten diesen Fragebogen insgesamt nicht. Festzuhalten bleibt, dass mehr als die Hälfte der Lehrerinnen, die diese Frage beantwortet haben, gegenüber Schulleistungsstudien besonders dann positiv eingestellt waren, wenn es Datenrückmeldungen gibt.

Da nur zwei Lehrerinnen angegeben haben, sie würden auch in Zukunft grundsätzlich an Schuluntersuchungen teilnehmen wollen, kann man davon ausgehen, dass Datenrückmeldungen als Motivationsfaktor nicht zu unterschätzen sind. Betrachten wir diese beiden Fragen als „Motivationsindikator“ der Stichprobe – die Rückmeldung betreffend – so lässt sich feststellen, dass für die teilnehmenden Lehrerinnen die Rückmeldung ein wichtiger Aspekt zur Teilnahme an BeLesen war.

Interessant ist nun, inwieweit sich innerhalb der Stichprobe ein Einstellungswandel ergeben hat.

Tabelle 15: Kreuztabelle für die Teilnahmebereitschaft / Rückmeldung

August 2004, MZP3: Ohne die Rückmeldung hätte ich nicht an der Untersuchung teilgenommen. (retrospektiv Sommer 2002)		Juni 2005, MZP5: Ich würde wieder an einer solchen Studie teilnehmen, wenn es Datenrückmeldungen gibt.	
MZP3	MZP5		
	<i>Ja (trifft voll/eher zu)</i>	<i>Nein (trifft kaum/nicht zu)</i>	
<i>Ja</i>	1 N = 17: Die Rückmeldung war und ist ein Motivator für die Teilnahme an dieser und möglichen weiteren Studien.	3 N = 9: Die Rückmeldung war zu Beginn ein wichtiger Motivator. Zum Ende der 3. Klasse würde der Erhalt der Rückmeldung nicht noch mal zur Teilnahme motivieren.	
<i>Nein</i>	2 N = 6: Zu Beginn der Studie wurde die Rückmeldung als nicht so relevant für die Teilnahme eingeschätzt. Im Zuge der Untersuchung hat sich die Einstellung geändert: Die Lehrerinnen würden bei Erhalt von Rückmeldungen wieder teilnehmen.	4 N = 9: Weder zu Beginn der Studie noch am Ende des dritten Schuljahrs wurden die Lehrerinnen durch den Erhalt von Rückmeldungen motiviert an dieser oder einer anderen Schulleistungsstudie teilzunehmen.	

Blieb der Erhalt von Rückmeldungen ein Motivator für die Lehrerinnen? Tabelle 15 stellt die dargestellten Ergebnisse gegenüber. Es zeigte sich, dass 17 Lehrerinnen zu beiden Fragen eine positive Einstellung aufweisen, neun Lehrerinnen hatten eine durchgängig negative Haltung gegenüber Rückmeldungen als Motivator für die Teilnahme an Schulleistungsstudien und 15 Lehrerinnen änderten ihre Einstellung im Laufe der Untersuchung.

Offen müssen an dieser Stelle zwei Fragen bleiben: Warum haben die Lehrerinnen ihre Einstellung geändert (Gruppe 2 und 3)? Was würde die Lehrerinnen motivieren, sofern die Rückmeldung kein Motivator ist (Gruppe 3 und 4)? Allerdings lassen sich aufgrund einzelner Äußerungen von den Lehrkräften Vermutungen äußern. Drei Lehrerinnen haben ergänzend erläutert, warum sie nicht mehr mitmachen würden: eine Lehrerin scheidet aus dem Schuldienst aus, zwei Lehrerinnen fanden den Aufwand zu hoch und die Konsequenzen, die draus gezogen werden, zu gering.

4.1.4 Wie bedeutsam sind die Rückmeldung und die Studie für die Lehrkräfte?

Um zu erfahren, ob die Rückmeldung für sie bedeutsam war, wurden die Lehrerinnen via Fragebogen zum 3. Messzeitpunkt dazu befragt. Zum fünften Messzeitpunkt wurde außerdem in einem weiteren Fragebogen erhoben, ob die Teilnahme an der Studie für die Lehrerinnen bedeutsam war. Hierbei ist interessant, ob es erstens einen Wandel der Einstellung gab und ob zweitens zwischen der Bewertung dieser beiden Aspekte (Rückmeldung und Studie) ein Unterschied besteht.

Tabelle 16: Bedeutsamkeit der Rückmeldung

Die Rückmeldung war für mich bedeutsam. <i>Das trifft ... zu</i>	N	...voll	...eher	...kaum	...nicht
	52	11	22	16	3

Es zeigte sich, dass 33 der befragten Lehrerinnen die zurückgemeldeten Ergebnisse am Ende des 2. Schuljahres bedeutsam fanden, 19 hingegen eher eine zurückhaltende bis ablehnende Haltung in Hinblick auf die Bedeutsamkeit der zurückgemeldeten Ergebnisse aufwiesen.

Tab. 17: Bedeutsamkeit der Studienteilnahme

Die Teilnahme an der Studie BeLesen war für meine Arbeit als Lehrerin bedeutsam.	N	Ja, sehr	Ja, ein wenig.	Nein
	46	9	31	5

Für die Arbeit als Lehrerin empfanden 40 Personen die Teilnahme an der Studie als bedeutsam und nur fünf Personen wiesen eine negative Haltung zur Studie – in Bezug auf ihre Arbeit – auf.

Die Kreuztabelle (Nr. 18) zeigt, dass die Hälfte der Stichprobe eine durchgängig positive Einstellung zur Bedeutsamkeit der Rückmeldungen und der Studie offenbart hat, 13 Personen hingegen sahen die Rückmeldung als weniger bedeutsam an als die Teilnahme an der Studie. Nur drei Personen hatten eine grundsätzlich negative Einstellung beiden Bereichen gegenüber, nur zwei Lehrerinnen fanden zwar die Rückmeldung bedeutsam, aber die Teilnahme an der Studie nicht.

Tabelle 18: Kreuztabelle Bedeutsamkeit der Rückmeldung / Studie

August 2004, MZP 3: Die zurückgemeldeten Ergebnisse finde ich bedeutsam.		Juni 2005, MZP 5: Die Teilnahme an der Studie war für mich als Lehrerin bedeutsam.
MZP3	MZP 5	
	<i>Ja (trifft voll/eher zu)</i>	<i>Nein (trifft kaum/nicht zu)</i>
<i>Ja</i>	A N = 24: Sowohl die Studie als auch die Rückmeldungen wurden als bedeutsam angesehen.	C N = 2: Die zurückgemeldeten Informationen waren zwar bedeutsam, die Teilnahme an der Studie allerdings insgesamt betrachtet nicht.
<i>Nein</i>	B N = 13: Die Ergebnismeldungen wurden als nicht oder wenig bedeutsam angesehen, während die Teilnahme an der Studie als bedeutsam betrachtet wurde.	D N = 3: Weder die Ergebnismeldungen noch die Teilnahme an der Studie wurden als bedeutsam bewertet.

Die Studie und die Rückmeldung waren also in ihrer Bedeutung bei der Hälfte der Stichprobe gleich verankert, bei einem Viertel der Befragten war die Bedeutsamkeit von Rückmeldung und Studie disparat.

Man kann aufgrund der Ergebnisse davon ausgehen, dass die Motivation, sich mit der zurückgemeldeten Information zu beschäftigen, zumindest bei der Hälfte der Stichprobe der 56 Lehrerinnen hoch war.

4.1.5 Wie ist die allgemeine Einstellung der Lehrerinnen gegenüber Rückmeldungen?

Die Frage nach der allgemeinen Einstellung zu Rückmeldungen, aufgegliedert in sieben Items, wurde aus anderen Studien übernommen (Positive Einstellung zu Testuntersuchungen, Ditton et al. 2002a) und ein wenig verändert. Bei den

anderen Studien wurde nach der grundsätzlichen Einstellung zu Evaluation gefragt. In der vorliegenden Arbeit liegt der spezifische Schwerpunkt auf den Ergebnisrückmeldungen. Daher wurde die Skala dementsprechend angepasst.

Tabelle 19: Skala Einstellung zu Rückmeldungen allgemein

Rückmeldungen ...	N	Mw	SD	Md	Trennschärfe
1 ...sollten regelmäßig durchgeführt werden.	48	1,50	.652	1	,725
2 ...sind für die Arbeit der Schulen sehr wichtig.	48	2,02	.785	2	,449
3 ...bringen nur Unruhe in die Schulen. (recodiert)	47	3,32	.663	3	,442
4 ...nützen für meine eigentliche Arbeit als Lehrer wenig. (recodiert)	47	3,26	.642	3	,438
5 ...tragen dazu bei, dass man sich in den Schulen mehr bemüht.	47	2,62	.739	3	,503
6 ...geben eine objektive Basis ab, um zu sehen, wo meine Schule steht.	48	2,46	.874	2	,159
7 ...schaffen mehr Probleme als sie nützen. (recodiert)	49	2,73	.908	3	,329

Skalenwerte

alpha	.706
Mittelwert	2,08
Modus	1,71
Standardabweichung	,528
Min/Max	1,00/4,00
N	49

1 = stimme voll zu (Minimum), 4 = stimme nicht zu (Maximum)

In der von Ditton, Merz und Edelhäuser (2002) vorgestellten Studie lag Alpha bei 0.90, bei der hier vorliegenden Stichprobe fällt Alpha mit 0.71 geringer aus. Dies begründet sich wahrscheinlich darin, dass die Skala verändert wurde und nicht nach zentralen Testuntersuchungen, sondern nach Ergebnisrückmeldungen gefragt wurde. Die Ergebnisse werden trotzdem als aussagekräftig angesehen.

Es lässt sich die grundsätzliche Einstellung ablesen, ob solche Rückmeldungen allgemein akzeptiert und gewünscht sind. Es zeigt sich, dass in der Stichprobe der Berliner Lehrerinnen die Einstellung zur Rückmeldung allgemein positiv war. Der Mittelwert lag unter dem theoretischen Mittel bei 2,08, der Modus sogar noch weiter darunter, bei 1,71.

Um zu erfahren, wie die *spezielle* Einstellung zu der Rückmeldung von BeLesen war, wurde dieser Aspekt zum dritten Messzeitpunkt (August 2004) abgefragt.

4.1.6 Wie ist die spezielle Einstellung der Lehrerinnen gegenüber diesen individualisierten Ergebnismeldungen?

Hier finden nun die im Kapitel Methoden erläuterten Skalen Verwendung, die aus einem Teil der Aussagen gebildet wurden, die den Lehrerinnen zum dritten Messzeitpunkt zur Bewertung vorgelegt wurden. Die Tabelle 20 zeigt die Werte der Einzelitems, die jeweilige Trennschärfe sowie die Skalenwerte.

Die Stichprobe der Lehrerinnen wies eine positive Einstellung in Hinblick auf die *wahrgenommene Nützlichkeit der Ergebnismeldung* auf: Diesen Aussagen wurde eher zugestimmt.

Tabelle 20: Skala Wahrgenommene Nützlichkeit der Rückmeldung von BeLesen

Wahrgenommene Nützlichkeit der Ergebnismeldung	N	Mw	SD	Modus	Trennschärfe
1. Aufgrund der Rückmeldung kann ich die Leistung der Kinder besser einschätzen	53	2,32	,644	2	,895
5. Die Ergebnisse der letzten Messzeitpunkte, die mir zurückgemeldet wurden, finde ich bedeutsam.	52	2,21	,848	2	,898
7. Die Ergebnisse bieten mir Hinweise, wie ich meinen Unterricht weiter verbessern kann.	48	2,42	,710	2	,892
12. Die Informationen der Rückmeldung lege ich meinen Bewertungen der Leistung zugrunde.	52	2,81	,715	3	,903
15. Die Rückmeldung empfinde ich als Unterstützung.	53	1,91	,628	2	,900
16. Die Ergebnisse kann ich gut für die Unterrichtsentwicklung verwerten.	50	2,22	,679	2	,888
21. Die Rückmeldung ist für mich überflüssig. (<i>recodiert</i>)	52	3,38	,769	4	,889
26. Ich nutze die Informationen der Rückmeldung für den Förderunterricht.	49	2,08	,731	2	,887
32. Ich habe aufgrund der Rückmeldung im Unterricht Wiederholungspassagen eingebaut.	51	2,75	,868	3	,901
33. Ich habe die zurückgemeldeten Informationen in der Gestaltung des Lehrplans für das neue Schuljahr berücksichtigt.	50	2,74	,777	3	,895

Skalenwerte

alpha	.905
Skalenmittelwert	2,30 (eher ja)
Modus	2,00
Standardabweichung	,532
Min/Max	1,40/4,00
N	53

1 = ich stimme zu, 4 = ich stimme nicht zu

In Hinblick auf die *wahrgenommene Verständlichkeit der Rückmeldung* zeigte sich, dass die in Tabelle 21 aufgeführten Aussagen abgelehnt werden: Die Rückmeldung wurde also eher als verständlich, klar, nicht kompliziert und gut zu interpretieren empfunden.

Tabelle 21: Skala Wahrgenommene Verständlichkeit der Rückmeldung von BeLesen

Wahrgenommene Verständlichkeit der Rückmeldung	N	MW	SD	Modus	Trennschärfe
9. Die Bedeutung der in den Tabellen dargestellten Informationen wird klar und deutlich erläutert. (<i>recodiert</i>)	53	1,91	,529	2	,638
13. Die Rückmeldung empfinde ich als Belastung.	53	3,40	,689	4	,540
17. Die Rückmeldung empfinde ich als zu kompliziert.	53	3,23	,669	3	,682
19. Mir fällt es schwer, die Informationen zu entschlüsseln.	53	3,38	,596	3	,658
25. In den Erklärungen ist eindeutig genug angegeben, wie die Ergebnisse zu interpretieren sind. (<i>recodiert</i>)	50	1,94	,550	2	,623

Skalenwerte

alpha	.826
Mittelwert	3,23 (eher nein)
Modus	3,00
Standardabweichung	,466
Min/Max	1,60/4,00
N	52

1 = ich stimme zu, 4 = ich stimme nicht zu

Die beiden Skalen korrelieren miteinander signifikant mit $r = -.327^*$ ($p = .02$, $N = 53$), das heißt, je weniger unverständlich die Information wahrgenommen wird, desto eher wird sie als nützlich wahrgenommen.

Da es Lehrerinnen gibt, die die Ergebnismeldung als mehr oder weniger motivierend und relevant für ihre Teilnahme an Leistungsstudien bewerteten, (vgl. Abschnitt B_4.1.3) interessiert nun, ob sich das auch in den *Einstellungen* zur Rückmeldung widerspiegelt. Für diese Analyse wurden zwei Gruppen gebildet: (a) Alle Lehrerinnen, die wieder an einer solchen Studie teilnehmen würden. (N = 25), (b) Lehrerinnen, die nicht noch mal an einer solchen Untersuchung teilnehmen würden (N = 19).

Es wird nun die Frage betrachtet, ob sich diese beiden Gruppen in Hinblick auf ihre Einstellungen zu Rückmeldungen allgemein und in Hinblick ihrer Einstellung zur Studie BeLesen (Verständlichkeit und Nutzen) unterscheiden (vgl. Schneewind 2006a). Es wurden diese Items für die vergleichende Betrachtung gewählt, da diese Analyse Hinweise dazu geben kann, ob die Einstellung zur Rückmeldung allgemein sowie die Einstellung zur Rückmeldung von BeLesen gegebenenfalls erklärt, ob die Lehrerinnen aufgrund ihrer Einstellung nicht mehr teilnehmen möchten. Außerdem sind die Aspekte Nützlichkeit (Aktion) und Verständlichkeit (Rezeption) gemäß des Zyklenmodells, das die empirischen Ergebnisse theoretisch rahmt, von zentraler Bedeutung. In Hinblick auf die grundsätzliche Einstellung zur Rückmeldung zeigten sich die Lehrerinnen, wie in Tabelle 22, Spalte 1 abgelesen werden kann, insgesamt als positiv eingestellt.

Tabelle 22: Vergleich zwischen Teilnahmebereitschaft und verschiedenen Einstellung zu Rückmeldungen (ANOVA)

MZP 5: Würden sie wieder an einer solchen Studie teilnehmen?		<i>Positive Einstellung zu Rückmeldungen im Allgemeinen</i>	<i>Die Rückmeldung von BeLesen wird als nützlich wahrgenommen.</i>	<i>Die Rückmeldung von BeLesen wird als unverständlich wahrgenommen.</i>
Ja (Aktiv)	N	23	23	23
	M	1,95	2,10	3,29
	SD	,465	,445	,365
Nein (Passiv)	N	17	19	19
	M	2,24	2,43	3,19
	SD	,437	,538	,560
Insgesamt	N	40	42	42
	M	2,07	2,25	3,24
	SD	,470	,514	,460
		p = ,054; F = 3,944	p = ,028; F = 5,179	p = ,492; F = 0,482

1 = Zustimmung; 4 = Ablehnung

Die Personen, die wieder an einer solchen Studie teilnehmen würden, wiesen die positivste Einstellung zu Rückmeldungen, sowohl allgemein als auch in Bezug auf die Rückmeldung von BeLesen (Aspekt Nutzen und Verständlichkeit) auf.

Die Lehrerinnen, die nicht mehr teilnehmen wollten, haben eine etwas weniger positive, aber dennoch befürwortende Einstellung gegenüber Rückmeldungen im Allgemeinen. In Hinblick auf die Rückmeldung von BeLesen zeigte sich, dass diese Lehrerinnen die Rückmeldung signifikant weniger nützlich und etwas weniger verständlich (nicht signifikant) empfunden haben: Zwischen Lehrerinnen, die nochmals Ergebnisrückmeldungen erhalten wollten und solchen, die nicht mehr an Leistungsmessungen teilnehmen wollten, bestanden graduelle Unterschiede.

Geringfügige Unterschiede bestehen, fraglich ist jedoch, ob zwischen der allgemeinen Einstellung zu Rückmeldungen und der Einstellung zu Verständlichkeit und Nützlichkeit ein Zusammenhang besteht. Ein signifikanter Zusammenhang bestand zwischen der allgemeinen Einstellung zu Rückmeldungen und der Einstellung zur Rückmeldung von BeLesen hinsichtlich Unverständlichkeit ($r = -.690^{**}$, $p = .00$, $N = 49$) und Nutzen ($r = .615^{**}$, $p = .00$, $N = 49$). Eine grundsätzlich positive Einstellung ging also eher mit einer positiven Einstellung zu Nützlichkeit der Ergebnisrückmeldung von BeLesen einher. Sofern die Rückmeldung als verständlich empfunden wurde, war auch die Einstellung zu Rückmeldungen allgemein positiv.

4.1.7 Finden die Lehrerinnen die Ergebnisse bedenklich und zutreffend?

In Bezug auf die Einstellung zur Rückmeldung konnte zum dritten Messzeitpunkt (August 2004) folgendes festgestellt werden: Die Lehrerinnen empfanden die zurückgemeldeten Ergebnisse zum Großteil zutreffend und weniger als bedenklich.

Tabelle 23: Bedeutung der Rückmeldung: Richtigkeit und Bedenklichkeit

Rückmeldung ist zutreffend / bedenklich	N	M	SD	Modus
Die Ergebnisse der letzten Messzeitpunkte, die mir zurück gemeldet wurden, finde ich bedenklich.	49	3,10	,918	3
Die Ergebnisse der letzten Messzeitpunkte, die mir zurück gemeldet wurden, finde ich zutreffend.	51	1,94	,369	2

1 = ich stimme voll zu, 4 = ich stimme nicht zu.

Die Frage nach der Bedenklichkeit und ob die Ergebnisse zutreffend sind, kann zum einen die Akzeptanz der zurückgemeldeten Ergebnisse abbilden,

zum anderen ob die Ergebnisse aus Sicht der Lehrerinnen Handeln notwendig machen, da die Situation für die Schülerinnen und Schüler schwierig bzw. bedenklich sein könnte.

Dieses Ergebnis ist demnach in zweierlei Hinsicht aufschlussreich: Erstens spricht es für die Akzeptanz der Ergebnisrückmeldung, da die Rückmeldung als korrekte Einschätzung gewertet wird. Zweitens ist interessant, dass die Lehrerinnen die Ergebnisse nicht bedenklich fanden, obwohl die Schulleistungen insgesamt sehr schlecht ausgefallen sind.

4.1.8 Besteht ein Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der Einstellung zur Rückmeldung?

Als eine weitere interne Bedingung zur Nutzung der Ergebnisrückmeldungen wird die berufliche Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte betrachtet. Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrerinnen war in der hier untersuchten Stichprobe recht hoch: Ein Mittelwert von 3,08 bildet hier durch die vorgenommene Codierung eine hohe Zustimmung ab, das heißt die Lehrerinnen erlebten sich selbst in Hinblick auf ihr berufliches Handeln in recht hohem Maße als selbstwirksam. Im Vergleich dazu zeigten die Untersuchungen von anderen mit dieser Skala befragten Stichproben (Schmitz & Schwarzer 2000) Mittelwert zwischen 2,85 und 2,90. Die α -Werte lagen bei diesen Stichproben zwischen .81 und .76, also etwas höher als bei der Stichprobe der Lehrerinnen von BeLesen. Dies kann zum einen an der kleinen Stichprobe liegen, zum anderen möglicherweise an der niedrigen Trennschärfe des Items j. Wird dieses Item jedoch bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt, steigt der alpha-Wert nur geringfügig auf .69. Daher wurde die Entscheidung getroffen, die Skala so zu belassen und einen geringen alpha-Wert in Kauf zu nehmen.

Tabelle 24: Skala Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften

Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften	N	MW	SD	Modus	Trennschärfe
a. Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst problematischen Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.	46	2,85	,556	3	,335
b. Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	46	3,33	,519	3	,412
c. Ich bin mir sicher, dass ich auch mit problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich bemühe.	46	3,41	,541	3	,523
d. Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler besser einstellen kann.	40	3,08	,730	3	,359
e. Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	44	2,89	,493	3	,319
f. Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	45	2,87	,588	3	,421
g. Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (<i>recodiert</i>)	45	1,96	,852	1	,401
h. Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	45	3,11	,487	3	,286
i. Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte z.B. für einen Modellversuch zu begeistern.	44	3,25	,438	3	,207
j. Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	42	2,71	,708	3	,066

1 = stimme nicht zu, 4 = stimme voll zu

Skalenwerte

α	.660
Mittelwert	3,08 (eher ja)
Modus	3,13
Standardabweichung	,348
Min/Max	2,38/3,75
N	46

Gibt es nun einen Zusammenhang zwischen der beruflichen Selbstwirksamkeit und der Einstellung gegenüber den Ergebnisrückmeldungen?

Um dies zu prüfen, wurden Korrelationen zwischen der Skala zur Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrerinnen und der Skala *Allgemeine Einstellung zu Ergebnisrückmeldungen* berechnet.

Es konnte zwischen der Selbstwirksamkeit und der allgemeinen Einstellung zur Rückmeldung eine negative signifikante Korrelation von $r = -.658^{**}$ ($p = .00$, $N = 42$) nachgewiesen werden. Da die Skala zur Selbstwirksamkeit anders kodiert ist als die Skala zur Einstellung gegenüber Rückmeldungen besteht eine negative Korrelation, die jedoch für einen positiven Zusammenhang spricht: Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung ist, desto positiver ist die Einstellung zu Rückmeldungen im Allgemeinen. Zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung und der spezifischen Einstellung zur Rückmeldung in Hinblick auf den wahrgenommenen Nutzen ($r = -.232$, $p = .12$, $N = 44$) sowie die wahrgenommene Verständlichkeit ($r = .261$, $N = 44$, $p = .08$) bestand jeweils nur ein marginal korrelativer Zusammenhang.

4.1.9 Welche Einstellung haben die Lehrerinnen allgemein zu Feedback.

Da die Ergebnisrückmeldung über die Schülerleistungen auch als Feedback von externen Personen wahrgenommen werden kann, wurden im ersten Fragebogen zwei Items aus der insgesamt fünf Items umfassenden Skala von Enzmann und Kleiber (1989) entnommen, um herauszufinden, welche grundsätzliche Einstellung die Lehrerinnen zu Feedback, fern jeder Leistungsmessung, hatten.

Tabelle 25: Items zur Einstellung gegenüber Feedback im Allgemeinen

Externes Feedback	N	MW	SD	Modus
Ich habe eine Tätigkeit, von der eigentlich niemand entscheiden kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist.	42	2,17	,935	2
Für die meisten Außenstehenden ist das, was wir in Wirklichkeit leisten, nicht erkennbar.	44	3,32	,800	4

1 = stimme nicht zu, 4 = stimme voll zu

	N	...nicht	...kaum	...eher	...voll
Ich habe eine Tätigkeit, von der eigentlich niemand entscheiden kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist. <i>Ich stimme... zu</i>	42	12	14	13	3
Für die meisten Außenstehenden ist das, was wir in Wirklichkeit leisten, nicht erkennbar. <i>Ich stimme... zu</i>	44	1	6	15	22

Über zwei Drittel der Lehrerinnen war eher bzw. vollständig der Meinung, dass die meisten Außenstehenden nicht erkennen können, was sie als Lehrerinnen leisten. Weniger deutlich fiel bei den Befragten die Einschätzung aus, ob die Tätigkeit von außen als gut oder schlecht ausgeführt bewertet werden kann, hier war die Hälfte der Stichprobe der Meinung, dass Außenstehende die Lehr-tätigkeit nicht beurteilen können.

Wie sieht der Zusammenhang zwischen diesen Items und der Einstellung zu Ergebnismeldungen als Leistungstests aus? Es bestand ein signifikanter Zusammenhang in Höhe von $r = .357^*$ ($p = .02$, $N = 42$) zwischen der Aussage *Für die meisten Außenstehenden ist das, was wir in Wirklichkeit leisten, nicht erkennbar* und der allgemeinen Einstellung zur Rückmeldung aus Testuntersuchungen. Auch hier ist aufgrund der Kodierung ein positiver Wert anders zu interpretieren: Je stärker Rückmeldungen als positiv bewertet werden, desto weniger wird der obigen Aussage zugestimmt. Zwischen der Zustimmung zur Aussage *Ich habe eine Tätigkeit, von der eigentlich niemand entscheiden kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist* und der allgemeinen Einstellung zu Rückmeldungen konnte kein linearer Zusammenhang belegt werden ($r = .165$, $p = .31$, $N = 42$).

4.2 Rezeption

Hier werden die Ergebnisse präsentiert, die sich auf den Bereich der technischen Übermittlung und auf das Verständnis der Information beziehen. Die erfolgreiche Verwendung der Information hängt davon ab, ob der Vermittlungsprozess und die schriftlichen Informationen so gestaltet sind, dass sie klar, verständlich und eindeutig sind (vgl. Helmke 2004).

4.2.1 Waren die Rückmeldetermine nützlich?

Wie bereits unter A_6.2.1 beschrieben, haben nach jedem Messzeitpunkt Rückmeldetermine stattgefunden. Hier konnten die Lehrerinnen mit dem Forschungsteam ins Gespräch kommen, den Lehrerinnen wurden allgemeine Informationen zur Studie gegeben und die jeweils klassenspezifischen und personalisierten Rückmeldebroschüren wurden ausgeteilt. Die Termine dienten auch der Vernetzung der Lehrerinnen untereinander und sollten allen Beteiligten aufzeigen, dass sie nicht alleine sind – weder mit den Problemen, die sie mit ihren Schülern haben, noch bei der Durchführung der Studie. Nun ist zu fragen, ob diese Termine für die Lehrerinnen auch hilfreich waren.

Tabelle 26: Einstellung zu Rückmeldeterminen

Die Rückmeldetermine sind hilfreich, um die Rückmeldung zu verstehen.	N	Min	Max	M	SD	Modus
	50	1	4	2,16	,792	2

1 = stimmt, 4 stimmt nicht

Die Rückmeldetermine sind hilfreich, um die Rückmeldung zu verstehen. <i>Das trifft ... zu.</i>	N	...voll	...eher	...kaum	...nicht
	50	9	27	11	3

Die Rückmeldetermine waren für den Großteil der Lehrerinnen eher hilfreich, für die anderen Lehrerinnen entweder (eher) nicht hilfreich oder aber sehr hilfreich. Aus diesen Ergebnissen in Kombination mit den Äußerungen in den Interviews (vgl. Studie 2) kann man ableiten, dass die Termine an sich sinnvoll sind, aber die inhaltliche Gestaltung noch verbessert werden könnte. Die Termine sind, nach den Aussagen der Lehrerinnen zu urteilen, nicht unerlässlich, aber nützlich. Die zur Verfügung gestellten Informationen sollen möglichst informativ sein und an die Praxis der Rezipienten anschließen. Daher muss auch gefragt werden:

4.2.2 Ist die zurückgemeldete Information für die Lehrerinnen verständlich? Sind Informationen überflüssig oder fehlen Informationen?

Da fast alle Lehrerinnen die Rückmeldung bereits beim ersten Mal verständlich fanden (vgl. Tabelle 27), wurde zum letzten Messzeitpunkt im Juni 2005 nicht mehr danach gefragt. Die drei Lehrerinnen, die angaben, dass die Rückmeldung für sie nicht verständlich war, zeichneten sich durch keine Besonderheit gegenüber den anderen Lehrerinnen aus.

Die Lehrerinnen wurden zum ersten und zum fünften Messzeitpunkt gebeten anzugeben, ob es Informationen gab, die überflüssig waren oder die gefehlt haben.

Tabelle 27: Verständlichkeit der Rückmeldungen

		Ja	Nein	N
A) Ich finde die Rückmeldung verständlich. MZP 1		51	3	54
B) Ich hätte gern mehr Informationen...	MZP 1	10	41	51
	MZP 5	8	37	45
C) Ich finde Informationen überflüssig.	MZP 1	3	43	46
	MZP 5	6	37	43

Zehn Lehrerinnen gaben zum ersten Messzeitpunkt an, dass sie gerne mehr Informationen haben würden. Zwei von ihnen waren Lehrerinnen, die die Rückmeldung nicht verständlich fanden.

Die Kreuztabelle über die Messzeitpunkte 1 und 5 beantwortet die Frage: Haben sich die Wünsche der Lehrerinnen verändert? Es zeigt sich in den Kreuztabellen, dass nur bei zehn Lehrerinnen eine Einstellungsänderung aufgetreten ist.

Tabelle 28: Kreuztabelle Einstellung zur Menge der zurückgemeldeten Informationen I

Mehr Informationen gewünscht (N = 44)	MZP 5	
MZP 1	ja	nein
ja	3	6
nein	4	31

Sechs Lehrerinnen hätten gerne zum ersten Messzeitpunkt mehr Informationen erhalten, zur fünften Befragung gaben sie jedoch an, dass sie keine zusätzlichen Informationen benötigen. Bei vier Lehrerinnen war es umgekehrt: Sie hätten gerne am Ende der dritten Klasse mehr Informationen gehabt. 34 Leh-

rerinnen blieben in ihrem Wunsch hinsichtlich des Umfangs der Information stabil.

Tabelle 29: Kreuztabelle Einstellung zur Menge der zurückgemeldeten Informationen I

Informationen überflüssig (N = 39)	MZP 5	
MZP 1	ja	nein
ja	1	2
nein	4	32

Überflüssig fand nur eine Lehrerin zu beiden Messzeitpunkten Informationen, 32 der Befragten waren zu beiden Zeitpunkten mit dem Umfang und Inhalt der Information einverstanden. Insgesamt 6 Personen haben im Lauf der Untersuchung ihre Meinung geändert, vier Personen fanden zum fünften Messzeitpunkt Informationen überflüssig, 2 Personen fanden zum ersten Messzeitpunkt Informationen überflüssig. Grundsätzlich war die Menge und Art der Information für zwei Drittel der Lehrerinnen angenehm.

Aber welche weiteren Informationen sind gewünscht? Mehr Informationen hätten die Lehrerin gern in sehr unterschiedlichen Bereichen: Die Lehrerinnen möchten zum Beispiel die Möglichkeit haben, alle Bögen zum Selbststudium zu nutzen oder die Testergebnisse der einzelnen Schüler im Detail erfahren. Sie wünschten sich eine Analyse der individuellen Probleme. Zur Gestaltung der Rückmeldung merkte eine Lehrerin an, dass man nicht weiß, was mit „gültige N“ gemeint ist und ob es möglich wäre stattdessen „Anzahl der Schüler/innen“ zu schreiben. Dies ist dann so umgesetzt worden. Eine Lehrerin wünschte sich mehr Informationen zu den Kindern mit nicht verzögertem Lernstand. Eine andere hätte gern mehr Unterstützung in folgender Hinsicht erhalten: Wo kann/soll man bei den Kindern mit verzögerter Lernentwicklung ansetzen? Darüber hinaus wünschte sich eine Lehrerin, dass Fehlerquellen und entsprechende Fördermöglichkeiten aufgezeigt werden. 41 Lehrerinnen fühlten sich zum ersten Messzeitpunkt im September 2003 mit den zurückgemeldeten Informationen ausreichend versorgt. Zum fünften Messzeitpunkt, nach drei Jahren Teilnahme an BeLesen, wünschten sich sieben der Lehrerinnen zusätzliche Informationen, in Form folgender Angaben:

- Begründung der Testinhalte,
- Einsicht in die Tests der Kinder, die förderungswürdig sind,
- Einzelergebnisse der Kinder,
- Einteilung in Leistungsgruppen: Gibt es eine Rangordnung?
- Mehr Informationen über die erreichte Punktzahl der Kinder und zur Einteilung unter/über Durchschnitt.

Sind Informationen überflüssig oder fehlen?

Überflüssig fanden die Lehrerinnen, die diese Frage zum ersten Messzeitpunkt beantwortet haben, nur die Standardabweichung, unter den Lehrerinnen auch eine, die die Rückmeldung nicht verständlich fand. Zur Standardabweichung gab es auch die meisten Fragen, sowohl im Rahmen der Rückmeldetermine als auch in den Fragebögen. (vgl. dazu auch Kapitel A_6.2.2)

Zum 5. Messzeitpunkt wurde von zwei der Lehrerinnen erläutert, dass die statistischen Mittelwerte überflüssig sind, da für diese Lehrerinnen nur die Informationen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern wichtig waren. Die Tabellen genügten den Befragten als Information und müssten nach Meinung von 37 Lehrerinnen nicht weiter erläutert werden.

4.2.3 Welche Darstellungsform wird am häufigsten genutzt?

Zum dritten Messzeitpunkt (Sommer 2004) wurde gefragt, welche der angebotenen Informationen von den Lehrpersonen am häufigsten genutzt wurde. Daraus sollte zum einen geschlossen werden, welche Art der Information für die Lehrpersonen ansprechend ist. Zum anderen bietet jede Darstellungsform andere Informationen bzw. einen jeweils anderen Ansatzpunkt (vgl. Kapitel A_6.2.2). Je nachdem welche Information genutzt werden, können auch andere Schlüsse gezogen werden.

Tabelle 30: Nutzung der verschiedenen Darstellungsformen

Bitte kreuzen Sie an (Mehrfachantworten sind möglich): Hauptsächlich greife ich auf die Information der Rückmeldung zurück, die als ... dargestellt ist.	
Übersichtstabelle	30
Tabelle „Förderbedarf“	36
Mittelwerte der deutschen/nichtdeutschen Kinder	6
Zuordnung zu Leistungsgruppen per Anzahl	4
Zuordnung zu Leistungsgruppen namentlich	38
Mehrfachangaben zu <i>Übersichtstabelle, Tabelle „Förderbedarf“ und Zuordnung zu Leistungsgruppen namentlich</i> zusammengefasst	16
7 der 56 Lehrerinnen haben diese Frage nicht beantwortet.	

Die namentliche Darstellung der Kinder wurde – neben der Auflistung der Kinder mit Förderbedarf – am stärksten von den befragten Lehrerinnen genutzt.

Die Übersichtstabelle wurde von über der Hälfte der 56 Lehrerinnen als Hauptinformationsquelle herangezogen. Die Darstellung in Form von Mittelwerten und per Anzahl war für die Lehrerinnen weniger interessant. Knapp ein Drittel der Lehrerinnen, die diese Frage beantwortet haben, nutzte eine

Kombination aus verschiedenen Angaben: Hierbei spielten erneut die Übersichtstabelle, die Tabelle „Förderbedarf“ und die namentliche Zuordnung zu Leistungsgruppen die größte Rolle. Die Darstellung der zurückgemeldeten Information in Form von Mittelwerten wurde von den Lehrerinnen kaum berücksichtigt. Auffällig ist bei näherer Betrachtung der Daten, dass die vier Lehrerinnen, die die Zuordnung zu Leistungsgruppen per Anzahl nutzten, ausnahmslos Regelklassenlehrerinnen waren. Verhältnismäßig mehr Förderlehrerinnen als Regelklassenlehrerinnen nutzten die namentliche Darstellung. Die Informationen der Übersichtstabelle verwendeten alle zwölf Förderlehrerinnen, aber nur die Hälfte der Regelklassenlehrerinnen. Bei der Nutzung der Fördertabelle und den Angaben in Mittelwerten bestand zwischen den Förder-/Regellehrerinnen kein Unterschied.

Es zeigte sich insgesamt, dass die Information umso stärker angenommen und laut Angaben der Lehrerinnen genutzt wurde, je deutlicher sie auf das einzelne Kind bezogen und beziehbar war.

4.2.4 Wie finden die Lehrerinnen die Gestaltung der Rückmeldung? Ist die Rückmeldung ansprechend?

Die Akzeptanz der Rückmeldung ist wichtig zu erfragen, denn nur wenn die Lehrerinnen grundsätzlich diese Informationen akzeptabel und ansprechend finden, kann erwartet werden, dass sie daraus auch etwas ableiten möchten/werden. Die folgenden Auswertungen zeigten, dass ein Großteil der Lehrerinnen sowohl zum ersten als auch zum fünften Messzeitpunkt die Rückmeldung als ansprechend und übersichtlich empfunden hat.

Tabelle 31: Einstellung zur Gestaltung der Rückmeldung I

Die Rückmeldung ist ... gestaltet.		Ja	Mittel	Nein	N
... ansprechend...	MZP 1	32	11	2	45
	MZP 5	31	12	1	44
... übersichtlich...	MZP 1	39	11	0	50
	MZP 5	37	7	0	44

Am Kreuztabellenvergleich der beiden Aspekte kann abgelesen werden, dass 18 Lehrerinnen die Ergebnismeldung zu beiden Zeitpunkten ansprechend und 26 Lehrerinnen die Ergebnismeldung zu beiden Zeitpunkten übersichtlich fanden.

Tabelle 32: Kreuztabelle Einstellung zur Gestaltung der Rückmeldung: ansprechend

Die Rückmeldung ist ansprechend (N = 37)	MZP 5		
MZP 1	ja	mittel	nein
ja	18	7	1
mittel	5	4	0
nein	2	0	0

Tabelle 33: Kreuztabelle Einstellung zur Gestaltung der Rückmeldung: übersichtlich

Die Rückmeldung ist übersichtlich (N = 41)	MZP 5		
MZP 1	ja	mittel	nein
ja	26	5	0
mittel	8	2	0
nein	0	0	0

Auffällig ist, dass keine negative Bewertung der Ergebnisrückmeldungen vorgenommen wurde. Es kann nach der Darlegung der oben genannten Ergebnisse zur Rezeption der Rückmeldung durch die befragten Lehrerinnen davon ausgegangen werden, dass die Rückmeldung so gestaltet ist, dass die Informationen verständlich waren und zu einem hohen Grad akzeptiert wurden.

4.3 Reflektion

Hier werden die Ergebnisse präsentiert, die sich darauf beziehen, ob sich die Lehrerinnen nach Erhalt der Rückmeldung auf die Suche nach Erklärungen begeben haben und ob sie zum Beispiel im Gespräch mit anderen die Ergebnisse reflektiert haben.

4.3.1 Sprechen die Lehrerinnen mit anderen über diese Informationen?

Bevor die spezifische auf die Rückmeldungen bezogene Kommunikation betrachtet wird, wird ein Blick auf die Kommunikation der Lehrerinnen über Schwierigkeiten und neue Ideen im Beruf geworfen: Der Großteil der Lehrerinnen sprach über Schwierigkeiten im Beruf mit Kollegen/Kolleginnen (N=50), Vorgesetzten (N=10), der eigenen Familie und Freunden (N=17). Nur eine Person gab an, dass sie nicht mit Kollegen über Schwierigkeiten spricht. Über neue Ideen im Beruf sprachen alle der 51 Lehrerinnen, die geantwortet haben, mit ihren Kollegen/Kolleginnen, sieben auch ausdrücklich mit ihren Vorgesetzten. 13 Personen sprachen auch mit ihren Freunden und Familienmitgliedern. 33 Lehrerinnen sprachen mit den gleichen Personen über positive und negative Aspekte des Berufs, 22 Lehrerinnen zeigten Unterschiede darin, mit wem sie über Probleme und neue Ideen sprechen. Grundsätzlich ist also davon auszugehen, dass die Lehrerinnen mit ihren Kolleginnen und Kollegen über berufliche Inhalte kommunizieren.

Kommunikation mit Kollegen und Schulleitung

51 Lehrerinnen gaben sowohl im September 2003 als auch im August 2004 an, dass sie sich generell mit Kolleginnen über die Rückmeldung austauschen. Drei Lehrerinnen verneinten dies. Zwei Drittel der Befragten tauschten sich zu beiden Befragungszeitpunkten mit den Kolleginnen aus, die auch an der Untersuchung teilnahmen bzw. die gleiche Klasse unterrichteten.

Tabelle 34: Kommunikation über die Rückmeldung in der Übersicht

Die Rückmeldung wurde eingebracht ...	MZP 1: 09/04		MZP 3: 08/04	
	Ja	Nein	Ja	Nein
... beim Elternabend	20	35	24	28
... beim Elternsprechtag	20	33	40	12
... bei der Fachkonferenz***	9	45	20	31
... gegenüber den Kindern - allgemein	12	40	27	25
...im Gespräch mit Kollegen	52	3	50	3

Sechs Lehrerinnen geben zu beiden Messzeitpunkten an, dass sie auch mit Kollegen über die Rückmeldung sprachen, die nicht an der Studie teilgenommen haben. Weiterhin wurde gefragt, wann bzw. gegenüber wem die Rückmeldung sonst angesprochen wurde.

Die Kommunikation über die Rückmeldung auf dem Elternabend nahm im Laufe der Zeit zu, ebenso wie die Kommunikation beim Elternsprechtag. Auch in der Fachkonferenz wurde nach zwei Jahren Teilnahme an BeLesen von mehr Lehrerinnen über die Rückmeldung gesprochen als nach einem Jahr BeLesen. Mehr Lehrerinnen sprachen auch mit den Kindern über die Rückmeldung. Die Kommunikation mit Kollegen über die zurückgemeldeten Informationen blieb gleich weit verbreitet.

Es zeigte sich, dass die Lehrerinnen im Allgemeinen ihr Kommunikationsverhalten über die Zeit hinweg veränderten. Wie die Veränderung bei den einzelnen Personen aussah, ob die Lehrerinnen ihr Verhalten beibehielten oder nicht, zeigen die Kreuztabellen.

In der ersten Klasse haben 13 Lehrerinnen nicht in der **Fachkonferenz** über die zurückgemeldeten Ergebnisse gesprochen, die dann aber in der zweiten Klasse dieses Forum nutzten. Gut die Hälfte der Befragten hat zu keinem Zeitpunkt die Fachkonferenz als Ort des Austauschs über die Rückmeldungen in Anspruch genommen. Bei 46 der Lehrerinnen, die diese Fragen zu beiden Messzeitpunkten beantwortet haben, waren Kollegen Ansprechpartner für einen Erfahrungsaustausch mit der Rückmeldung.

Tabelle 35: Die Rückmeldung wurde bei der Fachkonferenz und mit Kollegen besprochen.

Rückmeldung Fachkonferenz	MZP3	
MZP 1	ja	nein
ja	6	3
nein	13	26
Rückmeldung Kollegen	MZP3	
MZP 1	ja	nein
ja	46	2
nein	3	0

Kommunikation mit den Kindern

21 Lehrerinnen sprachen gar nicht mit den Kindern über die zurückgemeldeten Testergebnisse, 15 nur im zweiten Schuljahr. Acht Lehrerinnen sprachen zu beiden Messzeitpunkten mit den Kindern über die Ergebnisse, drei nur zum ersten Messzeitpunkt.

Tabelle 36: Die Rückmeldung wurde mit den Kindern besprochen.

Rückmeldung Kinder	MZP3	
MZP 1	ja	nein
ja	8	3
nein	15	21

In den Interviews wurde deutlich, dass die Kinder nie nachgefragt haben, was bei den Tests herausgekommen ist. Angesichts der Ernsthaftigkeit, mit der diese Aufgaben von den Kindern gelöst wurden und auch in Hinblick auf den Stress, den diese Tests bei einigen Kindern laut der Lehrerinnen ausgelöst haben, scheint es doch bemerkenswert, dass die Hauptpersonen in der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen nicht aktiv vorkommen. Dabei geht es in der Debatte der Schulqualität, Reform der Schule hauptsächlich um die Verbesserung der *Schülerleistungen*.

Kommunikation mit den Eltern

Die Kommunikation mit den Eltern wurde zum ersten Messzeitpunkt spezifischer abgefragt, und zwar differenziert nach Eltern von Kindern mit unterschiedlichen Leistungsprofilen.

Tabelle 37: Kommunikation über die Rückmeldung, differenziert nach verschiedenen Elterngruppen

Die zurückgemeldeten Ergebnisse habe ich ... besprochen	
...mit den Eltern aller Kinder	6
...vorwiegend mit den Eltern der sehr guten Kinder	0
...vorwiegend mit den Eltern der problematischen Kinder	6
...mit den Eltern verschiedener Kindern	20
...nicht besprochen (mit keinen Eltern)	22
Gesamt	52

Hier kann man ablesen, dass es kein bestimmtes Fähigkeitsprofil der Kinder war, das zur Kommunikation mit den Eltern geführt hat, sondern eher Zufall oder die Zugänglichkeit der Eltern: 20 Lehrerinnen gaben an, dass sie mit den Eltern verschiedener Kinder gesprochen hätten.

Die Hälfte der Lehrerinnen sprach zu keinem Zeitpunkt beim Elternabend über die Ergebnisse. 13 der 56 Lehrerinnen gaben an, dass sie zu beiden Messzeitpunkten beim Elternabend mit den Eltern über die zurückgemeldeten Informationen gesprochen haben.

Tabelle 38: Die Rückmeldung wurde beim Elternabend besprochen.

Rückmeldung Elternabend	MZP3	
MZP 1	ja	nein
ja	13	6
nein	10	21

Beim Elternsprechtag nutzten 14 Lehrerinnen in der ersten und zweiten Klasse die Gelegenheit, um die Eltern zu informieren. 7 Lehrerinnen taten dies nicht.

Tabelle 39: Die Rückmeldung wurde beim Elternsprechtag besprochen.

Rückmeldung Elternsprechtag	MZP3	
MZP 1	ja	nein
ja	14	4
nein	23	7

23 Lehrerinnen haben erst beim Elternsprechtag in der zweiten Klasse mit den Eltern über die Rückmeldung gesprochen.

4.3.2 Stimmen die zurückgemeldeten Informationen mit den Einschätzungen der Lehrerinnen überein?

Untersucht wurde, ob die Einschätzung der Leistung von Seiten der Lehrerin mit der durch die Tests ermittelten Leistungseinschätzung übereinstimmte. Dieser Aspekt wurde auf verschiedenen Wegen untersucht.

Die Lehrerinnen wurden zum dritten Messzeitpunkt (August 2004) um die Einschätzung folgender in Tabelle 40 dargestellten Aussagen gebeten. Die Auswertung zeigte, dass die Lehrerinnen der Aussage, dass die Rückmeldung ihre Leistungseinschätzung bestätigt, eher zustimmten.

Die Lehrerinnen stimmten kaum den Aussagen zu, dass die Ergebnisrückmeldung aufzeigt, sie lägen mit ihren Einschätzungen falsch bzw. daneben (Kinder besser oder schlechter einschätzen), dass also Diskrepanzen zwischen Einschätzung und Rückmeldung vorliegen. Der Vergleich mit Ergebnissen anderer Klassen wäre den Lehrerinnen eher wichtig gewesen.

Tabelle 40: Übersicht über Einzelitems, Einstellung zur Übereinstimmung zwischen Rückmeldung und eigener Einschätzung

Einschätzung und Rückmeldung	N	Min	Max	M	SD	Modus
2. Bei den meisten Kindern bestätigt die Rückmeldung meinen Eindruck der Leistung.	53	1	3	1,79	,454	2
3. Bei mehreren Kindern sind Diskrepanzen zwischen meiner Einschätzung und der Einschätzung durch die Leistungstests aufgetreten.	53	1	4	2,92	,513	3
22. Die Rückmeldung zeigt mir bei einzelnen Kindern, dass ich mit meiner Einschätzung der Leistung falsch liege.	53	1	4	3,26	,738	3
27. Viele Kinder habe ich besser eingeschätzt als die Rückmeldung gezeigt hat.	52	2	4	3,12	,511	3
29. Viele Kinder habe ich schlechter eingeschätzt als die Rückmeldung gezeigt hat.	52	1	4	3,25	,653	3
4. Der Vergleich meiner Ergebnisse mit den Ergebnissen aus anderen Klassen wäre mir wichtig.	52	1	4	2,35	,926	2

1 = ich stimme voll zu, 4 = ich stimme nicht zu.

Außerdem wurden die Lehrerinnen zum Aspekt *Neue Informationen durch die Rückmeldungen erhalten* befragt und zu verschiedenen Messzeitpunkten gebeten, ihre Einschätzung und die Leistungseinschätzung durch die Tests abzugleichen – teilweise allgemein, teilweise in Hinblick auf einzelne Tests.

Tabelle 41: Informationsgewinnung durch die Rückmeldung MZP1

Ich habe durch die Rückmeldung neue Informationen über ...% der Kinder erhalten. MZP 1 (September 2003)	N	Min	Max	M	SD	Modus
	44	1	5	2,20	,954	2

1 = bei keinem Kind

2 = bei 25 % der Kinder

3 = bei 50 % der Kinder

4 = bei 75 % der Kinder

5 = bei 100 % der Kinder

Im Mittel gaben die Lehrerinnen bereits zum ersten Messzeitpunkt (September 2003) an, dass sie in Hinblick auf ein Viertel ihrer Schülerinnen und Schüler (25%) neue Informationen durch die Rückmeldung erhalten haben. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurde diese Frage differenzierter und zwar bezogen auf die einzelnen Tests im Lesen (WLLP) und Schreiben (HSP) untersucht. Um die Ergebnisse übersichtlicher darstellen zu können, wurden Konstrukte gebildet.

Tabelle 42: Informationsgewinnung durch die Rückmeldung MZP2 und MZP 4, WLLP & HSP

Ich habe durch die Rückmeldung des HSP/des WLLP neue Informationen über ...% der Kinder erhalten.	N	Min	Max	M	SD	Modus	alpha
MZP 2 (Februar 2004)	53	1,00	3,00	1,66	,478	2,00	.83
MZP 4 (Oktober 2004)	44	1,00	5,00	2,78	1,259	2,00	.91

1 = bei keinem Kind

2 = bei 25 % der Kinder

3 = bei 50 % der Kinder

4 = bei 75 % der Kinder

5 = bei 100 % der Kinder

Jeweils für die beiden Messzeitpunkte wurden die Aussagen zu den Tests HSP und WLLP zusammengefasst, und zwar einmal in Hinblick auf die Frage, ob die Rückmeldung neue Informationen liefert, einmal in Hinblick auf die Frage, ob die zurückgemeldeten Ergebnisse mit den eigenen Leistungseinschätzungen übereinstimmen.

Im Mittel haben die Lehrerinnen laut ihren Angaben zum zweiten Messzeitpunkt zu weniger als einem Viertel der Kinder neue Informationen erhalten, beim dritten Messzeitpunkt für weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler. Der Modalwert zeigt jedoch, dass der größte Teil der Lehrerinnen den Eindruck hat, in Bezug auf ein Viertel ihrer Schülerschaft neue Informationen erhalten zu haben.

Die Übereinstimmung der zurückgemeldeten Ergebnisse mit der Einschätzung der Leistung durch die Lehrerin zeigt sich dann auch passgenau: In Hinblick auf drei Viertel der Klasse stimmte die Einschätzung laut Aussage der Lehrerin überein, in Hinblick auf ein Viertel gab es durch die Rückmeldung im Empfinden der Lehrerin neue Informationen, und zwar zu allen drei Messzeitpunkten. Das zeigt sich sowohl im Mittelwert als auch im Modus.

Tabelle 43: Übereinstimmung zwischen eigener Einschätzung & Rückmeldung, WLLP & HSP

Die zurückgemeldeten Informationen des HSP/WLLP stimmen mit meiner Einschätzung der Leistung bei ... % der Kinder überein.	N	Min	Max	M	SD	Modus	alpha
MZP 1 (September 2003)	52	2,00	5,00	4,13	,680	4,00	.89
MZP 2 (Februar 2004)	53	2,50	5,00	4,16	,468	4,00	.67
MZP 4 (Oktober 2004)	48	2,50	5,00	4,10	,505	4,00	.82

1 = bei keinem Kind

2 = bei 25 % der Kinder

3 = bei 50 % der Kinder

4 = bei 75 % der Kinder

5 = bei 100 % der Kinder

Ob und wenn ja, welche neuen Informationen die Lehrerinnen durch die Rückmeldung gewonnen haben, wurden sie zum 5. Messzeitpunkt noch mal gefragt. 19 der Befragten gaben an, dass sie keine neuen Informationen gewonnen haben, 23 Lehrerinnen erläuterten jedoch, dass sie durch die Ergebnisrückmeldung einen Informationszuwachs und Impulse erhalten haben und zwar in Hinblick auf folgende Bereiche: Mehr Informationen, Bestätigung bzw. Überprüfung und Veränderung der Arbeit. Die Lehrerinnen konnten offen antworten. Die Kategorienbildung wurde von der Autorin vorgenommen und zwar in Anlehnung an die theoretische Kategorienbildung nach Früh (1998). Die Aussagen wurden inhaltlich sortiert und es wurde nach den von Helmke & Hosenfeld (2005) im Zyklenmodell *Von der Evaluation zur Innovation* erläuterten Schritten gesucht. Es zeigte sich, dass zwei der Schritte des Modells in den Antworten aufgetaucht sind: Die Reflektion (neue Informationen und Prüfung bzw. Bestätigung der eigenen Einschätzung) sowie Aktion (Veränderung der Arbeit). Unten finden sich die Antworten im Originalwortlaut.

Übersicht der Antworten: Haben Sie neue Information erhalten. Ja, zu ...

Mehr Informationen zu einem Kind oder der ganzen Klasse:

- andere Erkenntnisse
- manche Kinder habe ich lernschwächer eingeschätzt
- einige Kinder hätte ich anders eingeschätzt
- Vergleich meiner Schüler mit anderen Berliner Schülern
- zusätzliche Informationen, die das Augenmerk auf bestimmte Dinge richten
- Schulfreudemeinungen, die einige Kinder in Gesprächen nicht artikulieren können
- sehr differenzierte Aussagen über Leistung in den mathematischen Teilgebieten
- Unterschiedliche Ergebnisse im Vergleich zu inhaltlich eingebetteten Tests

Bestätigung/Überprüfung:

- alte Informationen wurden bestätigt
- bestätigten meine Einschätzung. In Einzelfällen auch überraschend
- Bestätigung
- Bestätigung meiner Thesen
- dass meine Eindrücke in der Regel stimmen
- Einschätzungen werden belegt
- Leistungsstand der Kinder
- Übereinstimmung der Testergebnisse mit meinen Beobachtung bzw. nicht
- unsere Eindrücke wurden bestätigt
- Mehr Informationen zum individuellen Lernstand

Veränderung der Arbeit:

- eine Schülerin hatte keine Lernfreude > individuelles Gespräch > Hilfestellung für sie
- gezielte Förderung der schwachen und starken Schüler

4.3.3 Ist die Rückmeldung für die Lehrerinnen hilfreich?

Die Lehrerinnen wurden zu zwei Messzeitpunkten gebeten einzuschätzen, ob die Rückmeldung für sie hilfreich war.

Tabelle 44: Einschätzung der Rückmeldung: hilfreich

Die Rückmeldung ist hilfreich.		Ja	Mittel	Nein	N
	MZP 1		33	13	2
MZP 5		23	21	0	44

Hilfreich war die Ergebnisrückmeldung für 12 Befragte zu beiden Messzeitpunkten. 14 bzw. 18 Lehrerinnen äußerten sich mittelmäßig zufrieden. Die Rückmeldung könnte demnach noch verbessert werden, um für eine größere Zahl von Beteiligten hilfreich zu sein.

Tabelle 45: Kreuztabelle Einschätzung der Rückmeldung: hilfreich

Die Rückmeldung ist hilfreich (N = 41)	MZP 5			
	MZP 1	ja	mittel	nein
ja		12	14	0
mittel		8	4	0
nein		1	1	0

Hier wird nun dargestellt, wofür die Rückmeldung für die Lehrerinnen hilfreich ist und zwar in Hinblick auf die Ergebnisrückmeldung von Selbstkonzept und Schulfreude. Die Lehrerinnen wurden speziell zu ihrem Eindruck in Hinblick auf die Rückmeldung dieser Daten befragt, da es sich hier um eine andere Art von Information handelt und herausgearbeitet werden sollte, ob diese Informationen in gleicher Weise angenommen werden. Die Daten zur Schulfreude und Selbstkonzept wurden in der dritten Klasse einmalig erhoben und zurückgemeldet. 21 Lehrerinnen fanden diesen Teil der Ergebnisrückmeldung nicht hilfreich, 22 Lehrerinnen haben diese Informationen jedoch als nützlich betrachtet. Ebenso wie bei der Frage nach neuen Informationen im Allgemeinen nannten die Lehrerinnen auch hier die drei Bereiche, für die die zurückgemeldeten Informationen nützlich war: um mehr Informationen über Kinder zu erhalten, eine Bestätigung oder Überprüfung der eigenen Einschätzung vornehmen zu können, um Impulse für die Veränderung der Arbeit zu erhalten oder einfach aus persönlichem Interesse. Auch hier konnten die Schritte Reflektion und Aktion des für diese Arbeit grundlegenden Modells nach Helmke und Hosenfeld (2005) wieder herausgearbeitet werden. Die Antworten sind im originalen Wortlaut der Lehrerinnen wiedergegeben.

Übersicht der Antworten: Waren die Rückmeldung der Daten zum Selbstkonzept und der Schulfreude hilfreich? Ja, um

Mehr Informationen zu einem Kind oder der ganzen Klasse zu erhalten:

- ein genaues Bild über einzelne Kinder zu erhalten
- andere Konstellationen zwischen den Kindern zu erkennen
- Auffälliges über einen Schüler erfahren
- mehr über die Schüler erfahren
- allgemeiner, zusätzlicher Einblick in die Klasse erhalten

Bestätigung/Überprüfung:

- eigene Eindrücke zu überprüfen
- manche Antworten habe ich nicht erwartet
- meine eigenen Einschätzungen und Ergebnisse zum Lernen der Kinder abzugleichen
- meinen Unterricht einzuschätzen
- zum Vergleich mit den Ergebnissen der eigenen Arbeit

Veränderung der Arbeit:

- die Arbeit mit einzelnen Schülern besser planbar, Schwerpunkte präziser setzen
- auf einige Kinder kann ich besser eingehen
- einige Schüler näher zu beobachten und zu unterstützen
- leistungsdifferenzierter arbeiten

Persönliches Interesse:

- für mich persönlich interessant
- spornt an

Die Reflektion über die Ergebnismeldungen wurde zum dritten Messzeitpunkt anhand von drei Fragen thematisiert.

Tabelle 46: Übersicht über Einzelitems, Einstellung zur Reflektion der Rückmeldung

Reflektion der Rückmeldung	N	Min	Max	M	SD	Modus
23. Ich benötige die Testunterlagen, um die Ergebnisse auf meinen Unterricht beziehen zu können.	53	1	4	2,68	,976	3
30. Mir fällt es schwer, die Informationen auf die Kinder zu übertragen.	52	2	4	3,38	,661	4
31. Wenn die Tests den Kindern kaum bekannten Stoff abfragen, nehme ich die Rückmeldung nicht so ernst.	49	1	4	2,22	,848	2

1 = ich stimme voll zu, 4 = ich stimme nicht zu.

Hier zeigt sich, dass die Lehrerinnen aussagten, die Testunterlagen würden nicht unbedingt benötigt, um die Ergebnisse auf den Unterricht beziehen zu können. Die Übertragung der zurückgemeldeten Informationen auf die Kinder fiel ihnen, laut eigenen Angaben, kaum bis gar nicht schwer. Die curriculare Validität spielte jedoch eine große Rolle: Die Lehrerinnen vertraten eher die

Einstellung, dass die Ergebnisrückmeldungen nicht so ernst genommen wurden, wenn die Tests wenig behandelten Stoff abfragten.

4.3.4 Wie schätzen die Lehrerinnen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse ein? Ist die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern eher negativ oder eher positiv?

Im nächsten Schritt war von Interesse, wie die Lehrerinnen die Klasse bzw. die Mehrzahl ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzten. Die von der Lehrerin angenommenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wurden hier mit einer Skala aus dem DFG-Projekt Qualität von Schule und Unterricht (Ditton & Merz 1999) abgebildet. Hier kann abgelesen werden, ob die Lehrerin in ihrer Klasse Potentiale sah, ob sie ein positives Kindbild gezeigt hat oder ob sie die Kinder in ihrer Klasse in ihren Fähigkeiten eher negativ wahrgenommen hat. Wie schätzten die Lehrerinnen die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in ihrer Klasse ein? Die folgende Tabelle zeigt, wie viele Lehrerinnen die jeweiligen Angaben gemacht haben.

Die Antwortskala ist vierstufig und die Lehrerinnen können zwischen zwei extremen Angaben (Gegensatzpaaren) sowie zwei mittleren Ausprägungen entscheiden (bipolare Items). 1 repräsentiert die positiven Merkmale, 4 repräsentiert die negativen Merkmale.

Tabelle 47: Einschätzung der Lernvoraussetzungen der unterrichteten Schülerinnen und Schüler (Häufigkeiten)

Bitte kreuzen Sie an: Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler empfinde ich als ...					
	1●	2○	3○	4●	
<i>interessiert</i>	20	26	5	1	<i>uninteressiert</i>
<i>leistungsfähig</i>	10	16	18	8	<i>leistungsschwach</i>
<i>diszipliniert</i>	7	31	11	3	<i>undiszipliniert</i>
<i>aufmerksam</i>	5	30	13	4	<i>unaufmerksam</i>
<i>ausdauernd</i>	3	23	20	6	<i>weniger ausdauernd</i>
<i>selbständig</i>	3	22	20	7	<i>unselbständig</i>
<i>konzentriert</i>	3	21	23	4	<i>unkonzentriert</i>
<i>leistungsmäßig homogen</i>	5	17	16	12	<i>leistungsmäßig heterogen</i>

Die nächste Tabelle weist die Informationen für Mittelwert und Modus aus, bezüglich der Items 1 bis 7. Das 8. Item wird in der Skalenbildung nicht berücksichtigt, da der alpha-Wert insgesamt niedriger ausfällt und die Trennschärfe der einzelnen Items abnimmt. Das kann darin begründet sein, dass die

Frage nach der Einschätzung, ob die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler leistungsmäßig homogen bzw. heterogen sei, auf zwei Ebenen interpretierbar ist. Zum einen kann die Lehrerin angeben, ob sie die Mehrzahl der Kinder an sich leistungsmäßig homogen oder heterogen einschätzt, also die Kinder in den verschiedenen Lernbereichen unterschiedlich leistungsstark sind. Oder aber die Lehrerin schätzt die Klasse als Ganze leistungsmäßig homogen oder heterogen ein, also bewertet die Leistung der Kinder als Gruppe. Da dieses Item sowohl statistisch als auch inhaltlich nicht trennscharf ist, wird es bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt.

Die Skala *Günstige Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* zeigte einen Mittelwert von 2,35, die Einschätzung der Klassen lag also eher im positiven Bereich, in jedem Fall unter dem theoretischen Mittelwert.

Tabelle 48: Skala zur Einschätzung der Lernvoraussetzungen der unterrichteten Schülerinnen und Schüler

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler empfinde ich als ...	N	M	SD	Modus	Trennschärfe
interessiert - uninteressiert	52	1,75	,711	2	,531
leistungsfähig - leistungsschwach	52	2,46	,979	3	,585
diszipliniert - undiszipliniert	52	2,19	,742	2	,661
aufmerksam - unaufmerksam	52	2,31	,755	2	,697
ausdauernd - weniger ausdauernd	52	2,56	,777	2	,768
selbstständig - unselbständig	52	2,60	,799	2	,465
konzentriert - unkonzentriert	51	2,55	,730	3	,727

Skalenwerte

alpha	.86
Skalenmittelwert	2,35
Modus	2,00
Standardabweichung	,567
Min/Max	1,00/4,00
N	50

Grundsätzlich haben die Lehrerinnen ein positives Bild ihrer Schülerinnen und Schüler, wobei sie die Mehrzahl der Klasse eher als leistungsmäßig heterogen als homogen einschätzten, sprich die Schülerinnen und Schüler in der Wahrnehmung der Lehrerin nicht über alle Lernbereiche die gleiche oder ähnliche Leistung zeigen.

4.4 Aktion

Hier werden die Ergebnisse präsentiert, die sich auf die Aktionen bzw. Handlungen der Lehrerinnen aufgrund der Rückmeldung beziehen. Hierzu gehören zum Beispiel Aussagen, wofür die Lehrerinnen die neuen Informationen verwenden, ob sie Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts umgesetzt haben. Die Frage nach Maßnahmen zur Verbesserung des Unterrichts, die Erhöhung der Unterrichtsqualität kann vielfältig bearbeitet und beantwortet werden. Die Lehrerinnen wurden zu verschiedenen Aspekten des Unterrichts bzw. zu Veränderungen der Praxis befragt, die jedoch das Konstrukt Unterrichtsqualität nicht umfassend oder vollständig abbilden. Da auf der Ebene der Einstellungen geforscht wurde und nur subjektive Aussagen der Lehrerinnen vorliegen, können keine Aussagen über tatsächlich eingetretene Veränderungen gemacht werden.

4.4.1 Haben die Lehrerinnen Unterstützungssysteme eingeführt?

Die Frage nach den Veränderungen ist vielschichtig. Ein interessanter Punkt war zu erfragen, ob die Lehrerinnen eigeninitiativ sind. Danach gefragt, ob die Lehrerinnen Unterstützungssysteme (darunter werden zum Beispiel Lesepatzen verstanden) eingeführt haben, zeigte sich beim ersten Messzeitpunkt eine höhere Zustimmung als beim dritten Messzeitpunkt, als die Lehrpersonen dazu zum zweiten Mal befragt wurden.

Tabelle 49: Einführung von Unterstützungssystemen in der Übersicht, MZP 1 und MZP 3

Haben Sie Unterstützungssysteme zur Verbesserung des Unterrichts entwickelt bzw. eingeführt?	Ja	Nein	M	SD	Modus
MZP 1: 09/03	33	17	1,34	,479	1
MZP 3: 08/04	16	35	1,69	,469	2

33 Lehrerinnen gaben an, dass sie in der ersten Klasse auf selbst entwickelte Unterstützungssysteme zurückgreifen können, am Ende der zweiten Klasse waren es nur 16 Personen. Nach den ersten Rückmeldungen wurden stärker Veränderungen vorgenommen als im weiteren Verlauf der Untersuchung.

Jeweils elf Lehrerinnen gaben sowohl zum ersten als auch zum dritten Messzeitpunkt bzw. weder zum ersten noch zum dritten Messzeitpunkt an, Unterstützungssysteme eingeführt/entwickelt haben. Teilweise gaben die Lehrerinnen an, dass diese Unterstützungssysteme unabhängig von der Studie oder den Rückmeldungen eingeführt wurden bzw. vorhanden waren. Es lässt sich hier-

aus also nicht schließen, dass diese aufgrund der Rückmeldung erst entstanden sind.

Tabelle 50: Kreuztabelle Einführung von Unterstützungssystemen

Unterstützungssysteme eingeführt	MZP 3		Gesamt
	ja	nein	
MZP 1			
ja	11	20	31
nein	5	11	16
Gesamt	16	31	47

Trotzdem wünschten sich viele Lehrerinnen mehr Unterstützung auf verschiedenen Ebenen, um den Kindern mit Migrationshintergrund im Unterricht/Schulkontext besser gerecht werden zu können. Dies ging vor allem aus den handschriftlichen Bemerkungen, die in den Fragebogen gemacht wurden, hervor. Weiterhin war interessant, welche Unterstützung die Lehrerinnen eingeführt haben. 21 (MZP 1) bzw. 41 (MZP 3) Personen haben hierzu keine Angabe gemacht.

Tabelle 51: Erläuterung der eingeführten Unterstützungssysteme

Welche Unterstützung haben Sie eingeführt?	MZP 1: 09/03	MZP 3: 08/04
Ohne Angabe	21	41
Lesepaten (Eltern, ältere Schüler, o.ä.)	21	5
Eine zusätzliche Betreuungsperson (Erzieherin, Ko-Lehrerin, o.ä.)	4	1
Partnerklassen	2	-
Spezielle Lernzeiten oder Inhalte	4	-
Elternzusammenarbeit, Schulstation, SOS-Schulstation	4	2
Elternhilfetraining, Lesefitnesstraining, Lesewettbewerb, Schulbibliothek, individueller Leseplan	-	4
gezielte Aufgaben für einzelne Schüler	-	1
Partnerlesen: schwache & starke Leser zusammen, Schüler helfen Schülern	-	2
Gesamt MZP 1	56	56

Bei den Erläuterungen rangierte ganz oben die Unterstützung durch Lesepaten, außerdem wurden verschiedene externe Hilfen durch Schulstationen oder zusätzliches Betreuungspersonal genannt sowie didaktische Mittel, wie zum Beispiel Differenzierung durch spezielle Lernzeiten oder Partnerarbeit.

4.4.2 Von welchen Maßnahmen berichten die Lehrerinnen, die als Konsequenz aus den zurückgemeldeten Ergebnissen von ihnen eingeleitet wurden?

Differenzierter wurde erfragt, ob die Lehrerinnen Maßnahmen aufgrund der Rückmeldung getroffen haben, vor allem in Hinblick auf eine bestimmte Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Der größte Anteil der Lehrerinnen gab sowohl am Ende der ersten Klasse als auch am Ende der zweiten Klasse an, dass in erster Linie für Kinder mit verzögerter und/oder stark verzögerter Lernentwicklung Maßnahmen ergriffen wurden.

Tabelle 52: Erläuterung der ergriffenen Maßnahmen, differenziert nach Schülergruppen

<i>Mehrfachantworten waren möglich!!!</i>	MZP 1: 09/03	MZP 4: 08/04
1 Ja, für alle Kinder	9	8
2 Ja, für Kinder mit stark verzögerter Lernentwicklung	11	10
3 Ja, für Kinder mit verzögerter Lernentwicklung	1	5
4 Ja, für Kinder mit normaler Lernentwicklung	0	2
5 Für kein Kind	7	7
Für Kinder mit stark verzögerter & verzögerter Lernentwicklung (2 & 3)	21	15
Für Kinder mit normaler, stark verzögerter & verzögerter Lernentwicklung (2, 3 & 4)	1	2
Gesamt	50	49

29 Lehrerinnen blieben bei der „Maßnahmen-Politik“, die sie auch zum ersten Messzeitpunkt verfolgt haben. Die anderen Personen veränderten ihre Strategie, d.h. sie wurden entweder differenzierter (Maßnahmen für spezielle Kinder) oder sie wurden allgemeiner (Maßnahmen für alle Kinder).

Tabelle 53: Kreuztabelle Maßnahmen nach Messzeitpunkt und Schülergruppe

Maßnahmen für ... Kinder ergriffen. (Gruppiert)	MZP 3			
	Für alle Kinder und die durchschnittlich entwickelten Kinder	Für die stark verzögert/verzögert entwickelten Kinder	Für kein Kind	Gesamt
MZP 1				
Für alle Kinder und die durchschnittlich entwickelten Kinder	4	6	0	10
Für die stark verzögert und verzögert entwickelten Kinder	5	22	2	29
Für kein Kind	0	2	3	5
Gesamt	9	30	5	44

Hierbei ist nicht zu klären, wie differenziert – bezogen auf Aufgabenstellung, Inhalt oder Zeitumfang – die jeweiligen Maßnahmen waren.

Die folgenden Fragen dienten dazu, die Verwendung der Rückmeldung zu spezifizieren. Zum ersten und dritten Messzeitpunkt wurden die Lehrerinnen gebeten zu erläutern, welche Maßnahmen sie ergriffen haben. Hier waren Mehrfachnennungen möglich. Die Kategorien wurden wieder in Anlehnung an das Modell von Helmke & Hosenfeld (2005) erarbeitet. Es gab Lehrerinnen, die aussagten, dass sie keine weiteren Maßnahmen aufgrund der zurückgemeldeten Ergebnisse ergreifen können, da ihre personellen Ressourcen und didaktischen Fähigkeiten erschöpft sind. Sie nutzen die Rückmeldungen laut dieser Aussage also nicht für Aktionen. Darüber hinaus gab es von Seiten der anderen Lehrerinnen Angaben zu den Maßnahmen, die sie ergriffen haben.

Hierbei gab es

- die Beschreibung der didaktischen Maßnahmen (b bis f) – korrespondiert im eigentlichen Sinn mit Aktion.
- die Beschreibung von Maßnahmen, die mit anderen Institutionen oder Gruppen durchgeführt werden (g und h) – korrespondiert mit den schulischen und externen Bedingungen, die im Zyklenmodell abgebildet sind.
- die Beschreibung der Gruppen, die die Förderung erhalten (i und j) sowie die Beschreibung reflektorischer Maßnahmen (k), korrespondiert beides mit Reflektion.

Es gab Lehrerinnen, die viele und ausführliche Angaben gemacht haben, andere haben nur einzelne Stichworte aufgeschrieben. Im Anhang finden sich die jeweils vollständigen Angaben der thematisch zusammengefassten Kategorien. Die Aufstellung dient der Erläuterung der Konsequenzen, die die Lehrerinnen ergriffen haben, eine Quantifizierung der Aussagen wäre nicht hilfreich, da nicht alle Lehrerinnen geantwortet haben, einige sehr viel, andere sehr wenig geschrieben haben. Es sei nur hervorgehoben, dass die Kategorien:

- Ich mache alles wie immer, weil ich sowieso schon tue, was ich kann.
- Ich wiederhole
- Ich überdenke mein Handeln

zum Messzeitpunkt 3 nicht mehr aufgetaucht sind.

Tabelle 54: Kategorisierung der von den Lehrerinnen benannten Maßnahmen

Kategorien	Genannt MZP 1 09/2003	Genannt MZP 3 08/2004
a) Ich mache alles wie immer, weil ich sowieso schon tue, was ich kann.	X	---
<i>Beschreibung der didaktischen Maßnahme</i>		
b) Ich differenziere.	X	X
c) Ich fördere.	X	X
d) Ich wiederhole.	X	---
e) Ich übe.	X	X
f) Ich verstärke mein Handeln, mache zusätzliche, speziellere, gezieltere Angebote.	X	X
<i>Beschreibung der Maßnahme, die mit externen Institutionen oder Gruppen in Zusammenhang steht</i>		
g) Ich arbeite mit den Eltern.	X	X
h) Ich schaue, ob ich noch sozialpädagogische/LRS oder sonstige Förderung (von außen) bekomme.	X	X
<i>Beschreibung spezifischer Gruppen, die Förderung erhalten</i>		
i) Ich fördere die Hochbegabten.	X	X
j) Ich ergreife für alle Kinder unterschiedliche Maßnahmen	X	X
<i>Beschreibung reflektorischer Maßnahmen</i>		
k) Ich überdenke mein Handeln.	X	---

Die Kategorien der Maßnahmen weisen darauf hin, dass die Lehrerinnen ein weites Spektrum von Maßnahmen versuchten abzudecken, gleichzeitig repräsentierten die genannten Maßnahmen Aktionen bzw. Reflektionen, die im Alltagsverständnis jeden Unterrichtshandelns beinhaltet sein sollten. Unklar bleibt aufgrund der fehlenden Unterrichtsbeobachtung und der wenig detaillierten Aussagen der Lehrerinnen, wie die jeweilige Maßnahme umgesetzt wird, mit welcher Intensität, Methode und Didaktik.

4.4.3 Wie nutzen die Lehrerinnen die zurückgemeldeten Informationen?

Die Nutzbarkeit und die Verwendung von Ergebnismeldungen sind zentral: Nur wenn diese Informationen auch genutzt werden, erscheinen sie sinnvoll. Die Lehrerinnen wurden nun gefragt, ob sie aus den Ergebnismeldungen Veränderungen für den Schulalltag ableiten, und zwar in Hinblick auf den Förderunterricht, die Bewertung der Leistung eines Schülers/einer Schülerin und in Hinblick auf den Lehrplan. Die Berücksichtigung der Ergebnisse der einzelnen Tests (Hamburger Schreibprobe HSP, Würzburger Leise Lese

Probe WLLP) in einzelnen Bereichen des Schulalltags wurde mehrfach abgefragt. Die Ergebnisse lassen Schlüsse zu, für welche Bereiche die Lehrerinnen derart aufbereitete Informationen verwenden. Wie sich die tatsächliche Verwendung ausgestaltet, kann nur vermutet werden. Da keine langfristigen Beobachtungen im Klassenzimmer durchgeführt wurden, stehen nur die Aussagen der Lehrerinnen als Anhaltspunkt zur Verfügung.

Im Folgenden finden sich die Ergebnisse aufgeteilt pro Test (HSP, WLLP), pro Bereich (Förderunterricht, Lehrplanung und Bewertung) und nach Schuljahr.

Tabelle 55: Die zurückgemeldeten Ergebnisse berücksichtige ich im **Förderunterricht**.

HSP/Förderunterricht	N	Sehr oft	Oft	Selten	Nie
1. Schuljahr (09/03)	45	12	24	7	2
2. Sj./1.Hj (02/04)	48	11	24	8	5
2. Sj./2. Hj (10/04)	44	7	18	13	6

WLLP/Förder	N	Sehr oft	Oft	Selten	Nie
2. Sj./1.Hj (02/04)	48	12	23	8	5
2. Sj./2. Hj (10/04)	44	7	22	11	4

Es zeigt sich, dass die größte Gruppe von Lehrerinnen die Ergebnisse beider Tests über die Zeit hinweg oft oder sehr oft für den Förderunterricht oder die Lehrplanung berücksichtigt hat.

Tabelle 56: Die zurückgemeldeten Ergebnisse berücksichtige ich in meiner **Lehrplanung**.

HSP/Lehrplanung	N	Sehr oft	Oft	Selten	Nie
1. Schuljahr (09/03)	48	12	24	7	2
2. Sj./1.Hj (02/04)	52	2	27	13	10
2. Sj./2. Hj (10/04)	46	4	22	12	8

WLLP/Lehrplanung	N	Sehr oft	Oft	Selten	Nie
2. Sj./1.Hj (02/04)	53	3	26	16	8
2. Sj./2. Hj (10/04)	46	4	19	15	8

Für die Bewertung der Leistung gibt der größte Teil der Stichprobe jedoch an, die Ergebnismeldungen selten oder nie verwendet zu haben.

Tabelle 57: Die zurückgemeldeten Ergebnisse berücksichtige ich bei der **Bewertung der Leistung**.

HSP/Bewertung	N	Sehr oft	Oft	Selten	Nie
1. Schuljahr (09/03)	53	2	19	24	8
2. Sj./1.Hj (02/04)	51	1	10	18	22
2. Sj./2. Hj (10/04)	47	1	12	22	12

WLLP/Bewertung	N	Sehr oft	Oft	Selten	Nie
2. Sj./1.Hj (02/04)	51	0	11	20	20
2. Sj./2. Hj (10/04)	47	1	11	22	13

Als nächster Auswertungsschritt wurden Konstrukte gebildet. Die Items der beiden Tests (WLLP und HSP) und der Bereiche Lehrplan und Förderunterricht wurden jeweils für die Messzeitpunkte (Februar 2004 bzw. Oktober 2004) zusammengefasst. Die Items der beiden Tests wurden außerdem für den Bereich Bewertung für die Messzeitpunkte durch die Bildung der Mittelwerte zusammengefasst. Bei der Interpretation der Zahlen ist wichtig zu beachten, dass aus Gründen der Vereinheitlichung des Fragebogens *sehr oft* mit 1 und *nie* mit 4 codiert wurde. Ein hoher Wert entspricht also einer geringen Zustimmung.

Tabelle 58: Konstrukt pro Messzeitpunkt, Aussagen zu HSP & WLLP sowie Lehrplanung und Förderunterricht zusammengefasst

Ich nutze die zurückgemeldete Information des HSP & WLLP für die Lehrplanung & Förderunterricht .	N	Min	Max	M	SD	Modus	alpha
MZP 2 (Februar 2004)	54	1,00	4,00	2,40	,807	2,00	.91
MZP 4 (Oktober 2004)	47	1,00	4,00	2,44	,789	2,00	.93

1 = sehr oft, 4 = nie

Tabelle 59: Konstrukt pro Messzeitpunkt, Aussagen zu HSP & WLLP in Hinblick auf Bewertung zusammengefasst

Ich berücksichtige die zurückgemeldete Leistung von HSP und WLLP bei der Bewertung .	N	Min	Max	M	SD	Modus	alpha
MZP 2 (Februar 2004)	53	1,00	4,00	2,55	,867	3,00	.96
MZP 4 (Oktober 2004)	47	1,00	4,00	2,98	,759	3,00	.94

1 = sehr oft, 4 = nie

Die Konstrukte zeigen alle einen sehr hohen alpha-Wert, der sich jedoch verringert, sofern man die Items für die beiden Tests in Hinblick auf *alle* Aspekte (Bewertung, Lehrplan und Förderunterricht) für die einzelnen Messzeitpunkte in einem Konstrukt zusammenfügt.

Um Zusammenhänge aufzeigen zu können, wurden verschiedene bivariate Korrelationen gerechnet, die auf dem Niveau von 0,01 sehr signifikant** und auf dem Niveau von 0,05 signifikant* sind.

Als erstes wurden die Zusammenhänge zwischen den Angaben der Lehrerinnen in Hinblick auf die Nutzungsarten (Förderunterricht/Lehrplan und Bewertung) *innerhalb der Messzeitpunkte* geprüft. Es zeigte sich, dass zum 2. Messzeitpunkt (Februar 2004) zwischen den beiden Nutzungen kein Zusammenhang bestand ($r = .080$, $p = .57$, $N = 52$). Zum 3. Messzeitpunkt (Oktober 2004) zeigte sich jedoch ein Zusammenhang: Je mehr die Rückmeldung für die Bewertung genutzt wurde, desto mehr wurde sie für die Lehrplanung bzw. Förderunterricht genutzt und umgekehrt ($r = .451^{**}$, $p \leq .001$, $N = 47$).

Als zweites wurden die Zusammenhänge zwischen den Angaben in Hinblick auf die Messzeitpunkte *innerhalb einer Nutzungsart* geprüft. Je eher zum 2. Messzeitpunkt angegeben wurde, dass die Rückmeldung für den Förderunterricht und die Lehrplanung genutzt wurde, desto eher wurde das auch bei 3. Messzeitpunkt angegeben ($r = .451^{**}$, $p \leq .001$, $N = 47$). Dies gilt auch für die beschriebene Nutzung der Lehrerinnen in Hinblick auf die Bewertung der Leistung. Je eher zum 2. Messzeitpunkt angegeben wurde, dass die Rückmeldung für die Bewertung genutzt wurde, desto eher wurde das auch bei 3. Messzeitpunkt angegeben ($r = .399^{**}$, $p = .01$, $N = 52$).

Als drittes wurden die Zusammenhänge zwischen den oben beschriebenen Konstrukten und der *Einstellung zur wahrgenommenen Nützlichkeit der Rückmeldung von BeLesen* geprüft.

Je positiver die Nützlichkeit der Rückmeldung wahrgenommen wurde, desto eher gaben die Lehrerinnen an, dass sie die Rückmeldung für die *Lehrplanung bzw. den Förderunterricht* nutzten und zwar galt dies sowohl für den 2. als auch für den 3. Messzeitpunkt (MZP 2: $r = .664^{**}$, $p \leq .001$, $N = 51$; MZP 3: $r = .481^{**}$, $p \leq .001$, $N = 46$). Je positiver die Nützlichkeit der Rückmeldung wahrgenommen wurde, desto eher gaben die Lehrerinnen auch an, dass sie die Rückmeldung für die *Bewertung* nutzten. Dies galt jedoch nur für den 2. Messzeitpunkt und nicht in so ausgeprägtem Maße wie bei dem vorhergehenden Ergebnis in Bezug auf Lehrplanung und Förderunterricht (MZP 2: $r = .302^*$, $p = .03$, $N = 50$; MZP 3: $r = .175$, $p = .24$, $N = 46$).

Als viertes wurden die Zusammenhänge zwischen den oben beschriebenen Konstrukten und der *Einstellung zur wahrgenommenen Verständlichkeit der Rückmeldung von BeLesen* geprüft. Je weniger unverständlich die Rückmeldung wahrgenommen wurde, desto eher gaben die Lehrerinnen an, dass sie die Rückmeldung für die *Lehrplanung bzw. den Förderunterricht* nutzen. Dies gilt jedoch nur für den 3. Messzeitpunkt (MZP 2: $r = -.164$, $p = .26$, $N = 48$; MZP 3: $r = -.395^{**}$, $p = .01$, $N = 46$). Je weniger unverständlich die Rückmeldung wahrgenommen wurde, desto eher gaben die Lehrerinnen an, dass sie die Rückmeldung für die *Bewertung* nutzen. Dies gilt in Hinblick auf diesen Aspekt jedoch nur für den 2. Messzeitpunkt und wiederum nicht in so ausgeprägtem Maße wie bei dem vorhergehenden Ergebnis in Bezug auf Lehrplanung und Förderunterricht (MZP 2: $r = -.282^*$, $p = .05$, $N = 50$; MZP 3: $r = -.256$, $p = .08$, $N = 46$).

Es zeigte sich, dass zwischen der Einstellungen zur Rückmeldung in Hinblick auf die Nützlichkeit und Verständlichkeit der Rückmeldung und den Nutzungsarten, die von den Lehrerinnen angegeben werden, nur in geringem Maße ein Zusammenhang besteht, der über die Zeit hinweg sogar nicht mehr nachweisbar ist.

4.4.4 Haben die Lehrerinnen den Unterricht, die Lehrmethode verändert oder neue diagnostische Instrumente entwickelt?

Die Lehrerinnen wurden zum dritten Messzeitpunkt nochmals allgemein gefragt, ob sie den Unterricht verändert haben. Operationalisiert wurde dies durch die Frage, ob sie die Lehrmethode verändert haben und ob sie neue diagnostische Instrumente verwenden. Sie wurden gebeten, ihre Angaben jeweils zu erläutern.

Tabelle 60: Didaktische Veränderungen aufgrund der Ergebnisrückmeldung

MZP 3: 08/04	Ja	Nein	Gesamt
Haben Sie aufgrund der Rückmeldung Ihre Lehrmethode verändert?	12	40	52
Haben Sie aufgrund der Rückmeldung neue diagnostische Instrumente verwendet?	2	48	50

Ein knappes Viertel der Stichprobe erklärte, die Lehrmethode verändert zu haben, zehn Lehrerinnen erläuterten ihr Vorgehen.

Die Aussagen wurden zusammengefasst in die folgenden vier Angaben:

- kleinschrittigeres Vorgehen,
- längere Lesezeiten,
- mehr Differenzierung,
- Schwerpunkt verändert: mehr Sinn erfassendes Lesen.

Zwei Lehrerinnen gaben an, neue diagnostische Instrumente zu verwenden, jedoch hat keine der beiden ihr Vorgehen erläutert.

Im Rahmen des dritten Messzeitpunktes wurden die Lehrerinnen außerdem gebeten, zu folgenden Aussagen den Grad ihrer Zustimmung zu äußern.

Tabelle 61: Übersicht Einzelitems, Einstellung zu Maßnahmen aufgrund der Rückmeldung

Aktionen aufgrund der Rückmeldung	N	M	SD	Modus
Die Rückmeldung hat mich dazu inspiriert, meinen Unterricht / meine Methodik zu verändern.	53	3,00	,734	3
Die Rückmeldung hat mich darin bestärkt, Kinder zurückzustellen oder Förderausschüsse zu beantragen.	53	2,98	1,009	4

1 = ich stimme voll zu, 4 = ich stimme nicht zu.

Es zeigt sich, dass die Lehrerinnen die Rückmeldung kaum als Aktionsimpuls verstanden haben. Der Großteil der Stichprobe stimmte den Aussagen kaum oder nicht zu. Die Rückmeldung hat aus Sicht der Lehrerinnen kaum oder gar nicht dazu beigetragen, die Unterrichtsmethodik zu verändern oder Förderausschüsse zu beantragen.

4.5 Schulische und externe Bedingungen

Hier werden die Ergebnisse präsentiert, die sich auf den schulischen Kontext beziehen, hierbei sind die Eltern miteinbezogen. Zu den schulischen und externen Bedingungen zählen zum Beispiel Rolle der Eltern und das Schulklima.

4.5.1 Wie ist die Einstellung zu verschiedenen Aspekten des Schulalltags?

Die hier verwendete Skala (Ditton & Merz 1999) lässt sich inhaltlich und aufgrund der Faktorenanalyse in drei Einzelskalen zerlegen: Schulleitung – Positive Einstellung zu Neuerungen, Stellenwert von Fortbildung, Kollegium – Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichts. Die letztgenannte Teilskala wurde an die Thematik der vorliegenden Untersuchung angepasst, in den Items zum Kollegium wurde der Zusatz „*seit Erhalt der Rückmeldungen*“ ergänzt.

Tabelle 62: Skala Positive Einstellung der Schulleitung zu Neuerungen

Schulleitung – Positive Einstellung zu Neuerungen	N	MW	SD	Modus	Trennschärfe
A Die Schulleitung ist neuen Ideen gegenüber aufgeschlossen.	45	1,51	,549	1	,668
C Die Schulleitung tendiert dazu, Neuerungsvorschläge generell zurückzuweisen. (<i>recodiert</i>)	46	1,55	,583	1	,487
H Die Schulleitung unterstützt die Lehrkräfte, im Unterricht auch mal neue Wege zu gehen.	47	1,67	,732	1	,556
I Die Schulleitung bevorzugt lieber das Alte und Bewährte. (<i>recodiert</i>)	46	1,67	,732	1	,735
N Die Schulleitung sucht den Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Institutionen.	41	1,93	,721	2	,449

Skalenwerte

alpha	.792 (α bei Quassu/Ditton = 0.86)
Mittelwert	1,69
Modus	2,00
Standardabweichung	,534
Min/Max	1,00/3,00
N	48

1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu

Bei den Einstellungen zu Schulleitung und Weiterbildung zeigte sich, dass die befragten Lehrerinnen eine positive Einstellung aufwiesen, die Mittelwerte der Teilskalen lagen bei 1,69 und 1,96, der Modus ist bei beiden Aspekten 2.

Tabelle 63: Skala Stellenwert von Fortbildungen – Aspekt Schulklima

Schulklima Stellenwert von Fortbildung	N	MW	SD	Modus	Trennschärfe
B In unserer Schule wird viel Wert darauf gelegt, dass man sich weiterbildet.	48	1,73	,676	2	,399
E In unserer Schule ist man zu pädagogischen und didaktischen Fragen auf dem Laufenden.	48	2,00	,546	2	,651
J Regelmäßig an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen ist im Kollegium selbstverständlich.	49	2,00	,577	2	,662
K Von den Kollegen geht kaum einer gern zu Fortbildungen. (<i>recodiert</i>)	49	1,84	,657	2	,704
L Die Kollegen wissen über aktuelle Themen der Schulentwicklung Bescheid.	48	2,00	,546	2	,494

Skalenwerte

alpha	.822 (α bei Quassu/Ditton = 0.81)
Mittelwert	1,96
Modus	2,00
Standardabweichung	,469
Min/Max	1,00/3,00
N	49

1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu

Die Fragen zur Teamarbeit wurden umcodiert, so dass die Zustimmung in diesem Fall bedeutet, es findet *keine* Teamarbeit statt. Betrachtet man den Modus, der hier bei 3 lag, wurde demnach die Teamarbeit als weniger existent betrachtet. Der Mittelwert lag mit 2,35 knapp unter dem theoretischen Mittel.

Tabelle 64: Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichts im Kollegium, nach Erhalt der Rückmeldungen

Kollegium – Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichts	N	MW	SD	Modus	Trennschärfe
D Gemeinsame Planungen zur Behandlung von Unterrichtsthemen sind bei uns auch nach der Rückmeldung eine Ausnahme. (<i>recodiert</i>)	45	2,29	1,031	3	,447
F Es kommt bei uns seit Erhalt der Rückmeldungen oft vor, dass Unterricht gemeinsam vorbereitet wird.	48	3,18	,834	3	,402
G Bei uns kommt es seit Erhalt der Rückmeldungen kaum vor, dass Unterrichtsthemen fachübergreifend behandelt werden. (<i>recodiert</i>)	46	1,91	,985	1	,390
M Man hat bei uns auch nach Erhalt der Rückmeldung in der Regel keine Ahnung davon, was andere Kollegen gerade im Unterricht behandeln. (<i>recodiert</i>)	48	2,17	,834	2	,487
O An unserer Schule führen Lehrer seit Erhalt der Rückmeldungen häufig gemeinsame Projekte durch.	46	3,30	1,072	3	,269

Skalenwerte

alpha	.64
Mittelwert	2,35
Modus	3,00
Standardabweichung	,672
Min/Max	1,00/4,00
N	49

1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu

Der α -Wert von .64 liegt hier unter dem Wert der Studie, die von Ditton & Merz (1999) vorgelegt wurde (0.78). Der geringere Wert resultiert möglicherweise aus der Änderung der Skala durch den Zusatz „nach Erhalt der Rückmeldungen“. Hier liegt das gleiche Phänomen vor wie bei der Skala zur *Allgemeinen Einstellung zu zentralen Testuntersuchungen* respektive *Allgemeine Einstellung zu Ergebnisrückmeldungen* (vgl. Kapitel B_4.1). Auch der Ausschluss eines der Items führt nur zu einer Erhöhung des α -Wertes auf .65.

Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wird die Skala so belassen, das heißt, alle vorgesehenen Items werden berücksichtigt.

Die Einstellung der Lehrerinnen zeigt sich als positiv gegenüber der Schulleitung und ihrer Einstellung zu Neuerungen. Die Aussagen zum Schulklima in Hinblick auf den Stellenwert von Fortbildungen fallen auch positiv aus. Die Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichts wird von den Lehrerinnen weniger positiv bewertet.

4.5.2 Gibt es Zusammenhänge zwischen Schulklima und Einstellungen zur Rückmeldung?

Untersucht wurde, ob sich Zusammenhänge zwischen den drei beschriebenen Aspekten des Schulklimas und zwischen

- a) der Einstellung zur Rückmeldung allgemein,
- b) der Einstellung zur Rückmeldung von BeLesen in Hinblick auf die Verständlichkeit und
- c) der Einstellung zur Rückmeldung von BeLesen in Hinblick auf den Nutzen abbilden lassen.

Die Skala Stellenwert von Fortbildungen und die Skala Zusammenarbeit im Kollegium korrelierten mit $r = .315^*$ ($p = .28$, $N = 49$), das heißt, je höher der Stellenwert von Fortbildungen wahrgenommen wird, desto positiver wird auch die Zusammenarbeit im Kollegium bewertet und umgekehrt.

Zwischen der Skala wahrgenommene Nützlichkeit der Rückmeldung von BeLesen und den Skalen zum Schulklima bestand kein (Schulleitung $r = .148$, $p = .32$, $N = 48$, Stellenwert von Fortbildungen $r = .058$, $p = .69$, $N = 49$) bzw. nur ein marginal korrelativer Zusammenhang (Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichts $r = .263$, $p = .06$, $N = 49$).

Zwischen der Skala wahrgenommene Verständlichkeit der Rückmeldung von BeLesen und der Skala Zusammenarbeit im Kollegium bezüglich des Unterrichts zeigte sich ein schwacher, negativer Zusammenhang ($r = -.297^*$, $p = .04$, $N = 49$), der so interpretiert werden muss: Je positiver die Zusammenarbeit im Kollegium bewertet wird, desto verständlicher wird die Rückmeldung bewertet. Zwischen der wahrgenommenen Verständlichkeit und dem wahrgenommenen Stellenwert von Fortbildungen ($r = -.043^*$, $p = .77$, $N = 49$) sowie der Wahrnehmung der Schulleitung ($r = -.143$, $p = .34$, $N = 48$), bestanden keine nachweisbaren korrelativer Zusammenhänge.

4.5.1 Wünschen sich die Lehrerinnen Unterstützung für die Umsetzung der Rückmeldung?

20 Lehrerinnen gaben im September 2003 an, dass sie sich Unterstützung für die Umsetzung der Rückmeldung wünschen. Die Formen der Unterstützung, die von einigen der Lehrerinnen noch spezifiziert wurden, lassen sich in drei verschiedene Kategorien sortieren, wie die untenstehende Übersicht zeigt. Die Kategorien haben sich aus den offenen Antworten der Lehrerinnen ergeben und korrespondieren auch hier wieder mit dem Zyklenmodell nach Helmke & Hosenfeld (2005). Die Antworten bezogen sich auf zwei Bereiche – die Rückmeldung selbst (Rezeption) und den Unterricht (Aktion und schulische Bedingungen). Die Lehrerinnen formulierten den Wunsch, Unterstützung bei der Nutzbarkeit der Rückmeldung zu erhalten. Außerdem äußerten sie Wünsche zur Gestaltung der Information. Darüber hinaus machten die Lehrerinnen Anmerkungen in Hinblick auf organisatorische und inhaltliche Aspekte des Unterrichts. Hier äußerten sie Wünsche, wie sie bei der Umsetzung der zurückgemeldeten Ergebnisse unterstützt werden könnten. Die Originalaussagen der Lehrerinnen sind im Folgenden dargestellt.

Teil 1: Rückmeldung allgemein, Nutzbarkeit und Gestaltung

- Ergebnisse sollten bei Zurückstufungen / Wiederholungen einer Klasse herangezogen werden können
- Erstellung von individuellen Lernplänen
- Kontrollmöglichkeiten
- Gesamtergebnisse differenziert nach Regel- und Förderklassen
- Kopien der Tests bei den unterdurchschnittlichen Ergebnissen
- mehr prozentuale Angaben
- kürzere Rückmeldesitzungen
- möglichst viele Infos zu einzelnen Kindern

Teil 2: Gestaltung des Unterrichts - organisatorisch

- kleinere Klassen, so dass individuelle Förderung organisatorisch vereinfacht wird
- Fachkräfte für LRS
- mehr Teilungsunterricht, regelmäßig zwei Lehrer pro Klasse
- mehr Zeit für einzelne Kinder
- Ambulanzlehrer
- Teamunterricht in allen Lernbereichen
- größere Klassenräume zur Einrichtung von Aktionsbereichen
- mehr Förderstunden für schwache Schüler
- Möglichkeit der Fortführung der Förderklasse im 3. Schuljahr

Teil 3: Gestaltung des Unterrichts - inhaltlich

- Unterrichtsvorschläge /-hilfen
- Vergleiche und Anregungen aus anderen Förderklassen

- Unterrichtsideen zur Sicherung des Grundwortschatzes, Diktatbeispiele
- Übungen die auf die nichtdeutschen Kinder abgestimmt sind
- gezielte Übungen für förderbedürftige Kinder

Zum dritten Messzeitpunkt wurden die Lehrerinnen explizit gefragt, ob sie sich jemanden wünschen, der sie darin unterstützt die in der Rückmeldung als leistungsschwach eingestuften Kinder zu fördern.

Tabelle 65: Einzelitem, Einstellung Hilfe bei der Förderung Leistungsschwacher Kinder

Ich wünsche mir jemanden, der mich darin unterstützt, die in der Rückmeldung als leistungsschwach eingestuften Kinder zu fördern. <i>Ich stimme ... zu</i> MZIP 3 08/04	N	Min.	Max.	M	SD	Modus
	48	1	4	1,67	,907	1

1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu

Hier stimmten 42 der Lehrerinnen voll oder eher zu. Es besteht offensichtlich ein großes Bedürfnis nach Unterstützung.

4.5.4 Welche Rolle spielen die Eltern?

Die Eltern wurden diesem Auswertungsblock zugeordnet, da sie eher ein unterrichtsexterner Einflussfaktor sind. Es gibt drei Fragen, die diesbezüglich gestellt wurden. Der Annahme, dass Eltern ausschlaggebend für die Leistungsfähigkeit der Kinder sind und den Erfolg maßgeblich lenken, stimmten 45 der befragten Lehrerinnen voll oder eher zu. Der Einfluss der Schule müsste im Umkehrschluss als gering zu betrachten sein.

Tabelle 66: Einzelitem, Einstellung zur Rolle der Eltern für den Erfolg der Kinder

Die Eltern sind ausschlaggebend für die Leistungsfähigkeit der Kinder und lenken den Erfolg maßgeblich. <i>Ich stimme ... zu</i> MZIP 3 08/04	N	Min.	Max.	M	SD	Modus
	51	1	3	1,86	,601	2

1 = stimme voll zu, 4 = stimme nicht zu

Die Eltern sind ausschlaggebend für die Leistungsfähigkeit der Kinder und lenken den Erfolg maßgeblich. <i>Ich stimme ... zu</i>	<i>voll</i>	<i>eher</i>	<i>kaum</i>	<i>nicht</i>
	13	32	6	0

Die Ergebnisrückmeldung empfanden die Lehrerinnen zum ersten Messzeitpunkt gegenüber den Eltern als wenig hilfreich. Über die Hälfte stimmten der Aussage kaum oder nicht zu.

Tabelle 67: Einzelitem, Einstellung zur Rückmeldung - Hilfestellung gegenüber Eltern, MZP 1

Die Rückmeldung ist gegenüber Eltern hilfreich. (MZP 1 September 2003)	N	Min	Max	M	SD	Modus
	47	1	4	2,98	,872	4

1 = ich stimme voll zu, 4 = ich stimme nicht zu.

Die Rückmeldung ist gegenüber Eltern hilfreich. (MZP 1 September 2003) <i>Ich stimme ...zu</i>	<i>voll</i>	<i>eher</i>	<i>kaum</i>	<i>nicht</i>
	1	15	15	16

Zum dritten Messzeitpunkt hat sich diese Einschätzung geändert, hier fand der Großteil der Lehrerinnen die Ergebnisrückmeldung nützlich, um Vorgehensweisen gegenüber den Eltern zu untermauern.

Tabelle 68: Einzelitem, Einstellung zur Rückmeldung - Hilfestellung gegenüber Eltern, MZP 3

Die Rückmeldung hilft mir, Vorgehensweisen im Unterricht gegenüber den Eltern zu untermauern. (MZP 3 08/2004)	N	Min	Max	M	SD	Modus
	53	1	4	2,45	,867	2

1 = ich stimme voll zu, 4 = ich stimme nicht zu.

Die Rückmeldung hilft mir, Vorgehensweisen im Unterricht gegenüber den Eltern zu untermauern. (MZP 3 08/2004) <i>Ich stimme ...zu</i>	<i>voll</i>	<i>eher</i>	<i>kaum</i>	<i>nicht</i>
	7	21	19	6

Diese Wandlung kann sich dadurch ergeben haben, dass die Lehrerinnen zu Beginn der Untersuchung unsicher waren, ob sie die Ergebnisrückmeldungen überhaupt jemandem bzw. den Eltern zeigen dürfen (vgl. Kapitel B_4.2). Für den Fall, dass sie mit niemandem über die Information sprechen dürften, wäre die Information natürlich wenig hilfreich.

4.6 Evaluation der Rückmeldung

In allen Fragebögen hatten die Lehrerinnen die Möglichkeit, uns offen Anregungen, Kritik und Fragen mitzuteilen. Da die vorliegende Arbeit dazu dienen möchte Ergebnisrückmeldungen zu verbessern, werden im Folgenden, thematisch sortiert, die Bemerkungen der Lehrerinnen aufgeführt. Es handelt sich hierbei in gewisser Weise um eine Evaluation der Ergebnisrückmeldung, nicht jedoch zu verwechseln mit dem Aspekt der Evaluation, der im Zyklusmodell von Helmke & Hosenfeld (2005) beschrieben wird. Dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Dissertationsschrift nicht untersucht.

Die wörtlich zitierten Aussagen der Lehrerinnen wurden sortiert in die Rubriken positive Äußerungen, kritische Äußerungen, konstruktive Anregungen sowie Anmerkungen, die über die Kinder und die Tests gemacht wurden, da dieses Thema auch bei den Rückmeldeterminen großen Raum eingenommen hat und interessante Schlüsse auf den Umgang mit den Rückmeldungen aus diesen Antworten gezogen werden können. Im Folgenden finden sich die Aussagen der Lehrerinnen zu dieser Frage: *Bitte erläutern Sie kurz für uns: Welche Aspekte der Studie fanden Sie besonders hilfreich? Welche Aspekte haben Ihnen gefehlt? Welche Verbesserungsvorschläge hätten Sie für zukünftige Studien?* Im Anschluss jedes Themenkomplexes steht ein zusammenfassender Kommentar.

Hilfreich war ...

- ... Der allgemeine Leistungsvergleich einer unabhängigen Institution.
- ... Die Auswertung nach Leistungsgruppen.
- ... Die Kenntnisse über Kinder wurden bestätigt/korrigiert.
- ... Methoden der Schreibleistungsmessung kennen zu lernen.
- ... Die Rückmeldetermine und Rückmeldebögen.
- ... Die Erläuterung zu den Messdaten.
- ... Die Übersichtstabelle.
- ... Einteilung der Schüler nach Wissensstand.
- ... Gute Information zu individueller Lernentwicklung zu erhalten.
- ... Die Gestaltung der Tests hat Anregung für methodisch-didaktische Planung/Durchführung des Unterrichts gegeben.
- ... Die namentliche Rückmeldung.
- ... Die Differenzierung in Leistungsgruppen.

Die Rückmeldung war hilfreich, aber bitte keine veralteten didaktischen Empfehlungen aus den Ergebnissen ableiten.

Die Lehrerinnen haben sich zu verschiedenen Aspekten positiv geäußert. Sie haben die zurückgemeldeten Informationen generell für hilfreich gehalten, aber auch einzelne Aspekte besonders hervorgehoben, zum Beispiel die Über-

sichtstabelle oder die Einteilung der Schülerinnen. Sie haben auch Anmerkungen dazu gemacht, dass die Informationen hilfreich waren, um die Leistungseinschätzung oder das didaktische Vorgehen zu reflektieren. Die Dimensionen Rezeption und Reflektion finden sich hier also wieder.

Gewünscht/konstruktive Anregungen

- Besonders bei den leseschwachen Kindern wären mir die Einzelergebnisse wichtig gewesen.
- Lernfortschritte der Kinder sichtbarer machen.
- Hilfe/Anregungen zur Unterrichtsverbesserung.
- Hilfestellung bei der Förderung wäre wünschenswert.
- Verlängerung der Studie bis Ende 6. Klasse.
- Wenn es für die Kinder Unterstützung gibt mache ich wieder mit.
- Die zusätzliche Förderung durch Studenten war meine eigentliche Motivation zur Teilnahme.

Die Lehrerinnen äußern Wünsche in Hinblick auf Hilfestellungen, die sie bei der Verbesserung des Unterrichts oder aber bei der Förderung einzelner Kinder unterstützen.

Kritik

- Bessere Absprachen zwischen Projekt und Schule wünsche ich mir.
- Der Informationsfluss an der Schule war beeinträchtigend.
- Bei den Fragebögen fehlt immer die Mittelkategorie, zum Beispiel zwischen *oft* und *selten*
- Die Fragebögen waren zu umfangreich.
- Das Projekt sollte sich auf Deutsch beschränken und nicht Mathe und Sachkunde auch noch abfragen.
- Es hilft mir nicht, wenn man mir sagt, dass meine Schüler leistungsschwach sind.
- Meine Daten waren sehr gut. Es fehlt mir aber die Berücksichtigung des Alltags/Realität in der Wissenschaft.
- Die Daten bestätigen meinen Eindruck und der subjektive Eindruck hält der wissenschaftlichen Erhebung stand. Aber der Evaluationswahn ist überflüssig.

Kritische Anmerkungen wurden zum Informationsaustausch zwischen Projekt und Schule gemacht sowie zur Berücksichtigung der Realität bei der Durchführung der Forschung und bei der Interpretation der Ergebnisse. Außerdem äußerten sich die Teilnehmerinnen kritisch zum Umfang und zur inhaltlichen Gestaltung der Fragebögen, die sie selbst zum Thema Unterrichtsgestaltung ausfüllen sollten.

Kinder und Tests

- Die Ergebnisse zu den Tests sind nur teilweise nutzbar, sinnvoll wäre auch für Elterngespräche die Tests der förderungswürdigen Kinder zu erhalten.
- Die Tests waren für die Kinder sehr anstrengend und der ganze Unterrichtstag davon beeinflusst.
- Es hat Spaß gemacht, war aber für die Kinder problematisch, sich auf immer neue Personen einzustellen.
- Für die Kinder waren die Tests zu lang.
- Für Kinder minimiert sich durch die wiederholte Testsituation die Prüfungsangst.
- Schüler wurden daran gewöhnt, Testsituationen und -aufgaben durchzuführen.
- Testsituation für die Kinder schwierig und daher keine Motivation die Aufgaben zu lösen.
- Das Zeitlimit bei Lesetests ist problematisch, weil das für die Kinder ungewohnt ist.
- Problematisch finde ich, wenn in den Tests unbekannter Stoff abgefragt wird. Bei sachkundlichen Themen ist es Glückssache, dass die Kinder vorbereitet sind. Wie könnte man faire Chancen bieten?
- Im Stoff hinken die Schüler hinterher, das führt zu Problemen bei den Tests.

Eher kritisch als positiv sind die Anmerkungen der Lehrerinnen in Bezug auf die Tests selbst und die Wirkung der Tests auf die Schülerinnen und Schüler. Einige Lehrerinnen haben in ihren Klassen die Erfahrung gemacht, dass die Kinder mit der Testsituation nicht gut umgehen konnten. Daher zweifeln sie auch die zurückgemeldeten Ergebnisse an. Dieser Zweifel besteht auch, wenn die Tests unbekanntes Stoff abfragen. Andere wiesen darauf hin, dass den Schülerinnen und Schülern die Tests Spaß gemacht haben und sie sich mit der Zeit an diese Situation gewöhnt haben. Eine Lehrerin würde gerne die Testunterlagen einsehen, um mit den Eltern gezielter Fördergespräche führen zu können.

Die Antworten spiegeln einige der in den vorhergehenden Ausführungen dargestellten Aussagen wieder, die den Lehrerinnen zur Bewertung vorgelegt wurden. Es ist interessant, die für die vorliegende Arbeit entwickelten Fragen in den Anmerkungen der Lehrerinnen bestätigt zu finden.

Zum dritten Messzeitpunkt (08/2004) wurden die Lehrerinnen noch gebeten, zu erläutern, was mit den Ergebnismeldungen geschehen sollte, um herauszuarbeiten, welche Rolle sie bzw. andere Beteiligte bei der Verwendung der Information spielen.

Zur Frage „*Meiner Meinung nach sollte mit den zurückgemeldeten Ergebnissen Folgendes geschehen*“ antworteten die Lehrerinnen wörtlich folgendes:

- Austausch auf Klassenstufenbasis und Schulaustausch sollte damit stattfinden.
- Die Auswertung sollte in Klassenkonferenzen vorgenommen werden, um dann weitere Methoden abzuleiten.

- Bei hoher Anzahl lernverzögerter Kinder sollten schulpolitische Konsequenzen folgen und nicht nur Lehrerfortbildungen.
- Das Problem der Kinder nicht deutscher Herkunft sollte mehr in den Mittelpunkt gerückt werden (Unselbständigkeit, Schwierigkeit der Arbeitsaufträge).
- Die Lehrer sollten gemeinsam diskutieren und auswerten.
- Für jedes Kind sollte detailliert aufgelistet werden, wo Förderbedarf besteht welche Hilfen nötig sind, um die Leistung zu verbessern.
- Die namentliche Auswertung der Ergebnisse für den Lehrer wären in Kombination mit Fördervorschlägen hilfreich.
- Als Folge der Rückmeldung sollten neue, junge Lehrer zur Unterstützung in die Schulen geschickt werden.
- Nach Studienende sollten die Ergebnisse veröffentlicht werden, um so die Nachhaltigkeit bestimmter Methoden hervorzuheben.
- Die Ergebnisse sollten an das Landesschulamt weitergegeben werden, um den Förderbedarf einzufordern.

Die Frage war so frei formuliert, dass unklar war – und bei den meisten Antworten auch unklar geblieben ist – wer für die weitere Verwendung der Ergebnisrückmeldungen verantwortlich sein soll. Die Lehrkräfte? Die Eltern? Die Schulverwaltung? Es gibt sehr unterschiedliche Ansätze. Einige Lehrerinnen sehen die Verwaltungsebene als verantwortlich an. Diese soll schulpolitisch auf die Ergebnisse reagieren. Interessanterweise wollten die Lehrerinnen nicht, dass die Ergebnisse der einzelnen Klassen der Schulverwaltung mitgeteilt werden. Es besteht also der Wunsch nach Konsequenzen, die jedoch die Lehrerinnen verschonen. Andere Lehrerinnen wünschen sich weiterführende Unterstützung, um die in den Ergebnisrückmeldungen deutlich gewordenen Schwächen verbessern zu können. Hierzu gehören Hilfen für Kinder mit Lernverzögerung, der Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen sowie die Verbesserung der Lehrerausbildung.

Durch die Antworten der Lehrerinnen wird ein Kommunikationsproblem deutlich. Das Ziel der Rückmeldung von BeLesen wurde nicht klar vermittelt, die Frage zur Verwendung wurde sehr offen gestellt und die Verantwortlichkeit für die Ergebnisse und für die Auseinandersetzung mit den Ergebnisrückmeldungen bleibt diffus.

4.7 Diskussion Studie 1

An dieser Stelle erfolgt keine abschließende Diskussion der Ergebnisse der Studie 1. Da die Forschungsfragen sowohl quantitativ als auch qualitativ beleuchtet werden, erfolgt erst die Darstellung der Interviewstudie, daran anschließend die Darstellung der Vergleichsstudie. Im Anschluss daran werden die Forschungsfragen unter Berücksichtigung aller Ergebnisse diskutiert.